

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE-UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LÊDA MARIA SILVA SANTOS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em
Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado**

São Luís
2015

LÊDA MARIA SILVA SANTOS

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em Tempo Integral na perspectiva do Currículo Integrado

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Alice Melo

São Luís

2015

Santos, Lêda Maria Silva

O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado / Lêda Maria Silva Santos-2015.

138 f.

Orientador: Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís-MA. 2015.

1. Educação integral. 2. Currículo Integrado. 3. Ensino Fundamental - Programa Mais Educação - Avaliação. I. Título.

CDU 37.017.7

LÊDA MARIA SILVA SANTOS

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Alice Melo

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Alice Melo(Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Maria da Glória de Carvalho Moura
Doutora em Educação
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus amados pais Paulo Lopes da Silva (in memoriam) e Maria do Socorro Costa Silva pelos primeiros incentivos na vida acadêmica.

Ao meu esposo Djalma Lúcio pelo constante apoio nos momentos difíceis e aos meus queridos filhos Gêiza Nataly e Paulo Rennan por serem motivos de minha motivação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e conforto nas horas mais difíceis e sempre presente em todos os momentos;

À minha orientadora, Maria Alice Melo, pela constante paciência e orientação, diante de minhas incertezas;

Às Professoras Doutoradas Lélia Cristina e Francisca das Chagas, pelas valiosas sugestões na ocasião da qualificação, contribuindo imensamente para o andamento desta pesquisa;

Ao grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho docente, pelo aprendizado e valiosas experiências em cada sessão de estudo, seminários e outros eventos realizados;

Aos amigos da turma 14, pelas contribuições, por dividirem comigo momentos de aprendizado, em especial à Edilene Freitas pelo enorme gesto de amizade na revisão desse trabalho;

A todos os demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com os quais tive contato, resultando em muito aprendizado;

Aos colegas de trabalho da SEDUC e SEMED, pelo incentivo e compreensão;

Aos meus irmãos que sempre torceram pelo meu sucesso;

Aos meus pais, pelos esforços em me educar e pela confiança em mim depositada, quando nem mesmo eu acreditava;

Ao meu esposo e filhos, pelo amparo e compreensão nos instantes de ausência;

Ao gestor, coordenador e professores da escola e demais sujeitos da pesquisa, que possibilitaram a realização da investigação;

Por fim, a todos os que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização.

Anísio Teixeira

RESUMO

A discussão em torno da Educação em Tempo Integral no Brasil tem levado governos estaduais e municipais a aderirem a programas federais, como forma de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Frente a essa questão, esta pesquisa de natureza bibliográfica, documental e de campo, investigou o Programa Mais Educação no desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na perspectiva do currículo integrado, dessa forma a aproximação com a realidade de uma escola pioneira em experiência com o referido Programa no município de São Luís. As discussões trouxeram autores para embasamento histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil, Antunes e Cavalière (2007), Gadotti (2009), Moll (2000), Paro (1988), Teixeira (1999) e Veiga (2003), ainda o desdobramento das legislações, dentre outros que, dialogam sobre o currículo integrado, Silva (2012) que apresenta todo um trajeto histórico das teorias de currículo; Santomé (1898), Goodson (2005), Veiga-Neto e Pacheco (2011). Nesse trajeto, foram entrevistados 11 sujeitos, com as seguintes funções: gestor, coordenador, professor e monitor que vivenciam a prática cotidiana na escola. Os questionamentos versaram sobre aspectos políticos e pedagógicos a partir da experiência da Educação em Tempo Integral no período de 2010 a 2014 no campo pesquisado. Os instrumentos foram analisados privilegiando os temas mais recorrentes na percepção dos entrevistados, os resultados demonstram que a prática implantada na escola, não acontece nas condições adequadas, considerando questões elementares como estrutura física, recursos materiais e humanos, incentivo salarial e formação continuada. Sobretudo os entrevistados revelaram não se pratica articulação curricular entre as atividades do tempo parcial com o tempo integral, sendo necessário, novas intervenções pedagógicas. Dentre as principais conclusões, pode-se afirmar que os desafios são latentes, partindo da organização do planejamento coletivo entre professores e monitores, tendo em vista a prática do currículo integrado, sendo fundamental o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras chave: Educação em Tempo Integral, Programa Mais Educação, Currículo Integrado.

RESUMÉ

La discussion de l'éducation à temps plein au Brésil a conduit les gouvernements étatiques et locaux à adhérer à des programmes fédéraux comme un moyen d'élargir les possibilités d'apprentissage des élèves. Face à cette question, cette recherche dans bibliographique, documentaire et de terrain, enquêter sur le Plus Programme d'éducation dans le développement de l'éducation en temps intégral, compte tenu du programme d'études intégré, ce travail a permis à l'approche de la réalité d'une école, pionnier dans expérience avec ce programme dans le comté de St. Louis. Les discussions ont comme cadre théorique qui sous-tend l'histoire de l'éducation à temps plein au Brésil, Antunes et Cavalière (2007), Gadotti (2009), Moll (2000), Paro (1988) , Teixeira (1999) et Veiga (2003), mais le déroulement des lois, entre autres, le dialogue sur le programme intégré, Silva (2012), qui présente toute une trajectoire historique de théories du curriculum; Santomé (1898), Goodson (2005), Veiga-Neto et Pacheco (2011). Dans ce chemin, il y avait 11 sujets interrogés, avec les fonctions suivantes: gestionnaire, ingénieur, enseignant et moniteur qui subissent la pratique de tous les jours à l'école. Les questions portaient sur les aspects politiques et pédagogiques de l'éducation Expérience à temps plein dans 2010-2014 période du champ de recherche. Les instruments ont été analysés en se concentrant sur les thèmes les plus récurrents dans la perception des répondants, les résultats montrent que la pratique implanté à l'école, ne se fait pas dans de bonnes conditions, l'examen des questions de base telles que la structure physique, matériel et des ressources humaines, le salaire incitation et de formation continue. Les répondants ont également révélé qu'il n'y a aucun lien entre les matières activités à temps partiel et à temps plein. Parmi les principales conclusions, on peut dire que les défis sont latentes, sur la base de l'organisation de la planification collective entre les enseignants et les moniteurs, en vue de la mise en œuvre du programme intégré et imprègne l'approche participative de professionnels et de l'engagement de l'éducation municipale.

Mots-clés: l'éducation à temps plein, plus Programme d'éducation, programme intégré.

LISTA DE SIGLAS

ADENE	Agência de Desenvolvimento do Nordeste
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CEI	Centro de Educação Integral
CIAC	Centro de Atenção Integral à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básico e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PST	Programa Segundo Tempo
SEB	Secretaria de Educação Básica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Programas e Projetos da SEMED 2015
- Quadro 2 Programa Mais Educação/ Adesão 2010
- Quadro 3 Programa Mais Educação -Adesão 2011
- Quadro 4 Horário Tempo Parcial – 1º Ciclo - 2012
- Quadro 5 Oficinas do Programa Mais Educação
- Quadro 6 Horário da Educação de Tempo Integral
- Quadro 7 Perfil dos sujeitos entrevistados segundo a função, idade, gênero, experiência docente, formação e universidade
- Quadro 8 Participação em Planejamento e Articulação Curricular
- Quadro 9 Comparativo do Espaço Escolar para Educação em Tempo Integral

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Tabela 1 - Atendimento SEMED
Tabela 2 - Média IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Tabela 3 - Atendimento da rede em Escolas de Tempo Integral

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Fachada da UEB Pesquisada
Figura 2 Oficina Corpo e Movimento
Figura 3 Oficinas de Linguagem e Meio Ambiente

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	Trajetória Teórica e Metodológica	18
1.2	Estrutura da Pesquisa	21
2.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MARANHÃO: Retomando a história	23
2.1	Fazendo um retrospecto da Educação em Tempo Integral no Brasil	23
2.2	Os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs	32
2.3	Educação em Tempo Integral em São Luís Ma	35
2.4	Programa Mais Educação e a Educação em Tempo Integral: Uma relação possível?	41
3.	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO	45
3.1	Revisitando a História do Currículo	46
3.2	Currículo Escolar e Currículo Integrado	54
3.3	A Interdisciplinaridade como Possibilidade para a Prática do Currículo Integrado	66
4.	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS	70
4.1	Caracterização da UEB Pesquisada	79
4.2	Os Interlocutores da Pesquisa: gestor, coordenador, professores e monitores	84
4.3	A Percepção dos Sujeitos Entrevistados	88
4.3.1	Perfil dos profissionais	89
4.3.2	Quanto à participação dos entrevistados no Programa Mais Educação	92
4.3.3	Diretrizes, formação e contribuições do Programa Mais Educação	93
4.3.4	Quanto à prática educativa: Planejamento e Articulação do Currículo	96
4.3.5	Quanto ao Projeto Político Pedagógico e o Programa Mais Educação	105
5.	CONCLUSÃO	111
	REFERÊNCIAS	

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

A educação tem sido ao longo de sua história, objeto de inúmeros estudos. Em continuação a esse ciclo de estudos, esta pesquisa privilegia a Educação em Tempo Integral (ETI), tema bastante discutido por vários segmentos da sociedade brasileira na atualidade, apontado como solução para velhos problemas, principalmente quando se trata da permanência dos alunos na escola.

No Brasil, essa ideia se firma no contexto da década de 1930¹, em que foi marcante o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova ou escolanovismo, de 1932. Tornando-se pertinente destacar as contribuições de Anísio Teixeira a partir da experiência no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na década de 50, no bairro da Liberdade, em Salvador, bem como as contribuições de Darcy Ribeiro com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública CIEPs nas décadas de 80 e 90, ambos importantes na trajetória da experiência inicial da ETI, pois idealizavam um país democrático e educado.

Para Saviani (2007), as ações voltadas à prática da Educação em Tempo Integral se tornaram em “políticas pobres para os pobres”. Isso significa dizer que, em nome de tirar as crianças das ruas ou mesmo de lhes oferecer o atendimento básico a partir da escola, o fazem em detrimento da escolarização necessária para sua formação humana. Essa visão político-assistencialista, transferida não somente aos programas de Educação em Tempo Integral, recai mais sobre a própria escola, cujas condições de existência geralmente, apresentam-se de forma precária e improvisada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, traz em seu artigo 34 que a Educação Integral é o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

¹ Economicamente, **A fase de 30** representa o “declínio das oligarquias cafeeiras” em decorrência das modificações na estrutura econômica. Segundo Ribeiro (1992), esta outra configuração econômica e política é representada pelo crescimento significativo dos estabelecimentos industriais, pelo aumento do capital e, conseqüentemente, pelo aumento do trabalho operário.

² O **escolanovismo**, representado pelos liberais ou profissionais da educação e expressado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), significou a renovação das bases pedagógicas e a reformulação das políticas educacionais. Contraditoriamente, ao passo em que, em alguma medida, o Manifesto procurou adequar a formação do sujeito para a adaptação às demandas do setor industrial, trouxe para o Brasil princípios que fundamentaram uma concepção de escola pública baseada na gratuidade, na universalização e na laicização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental propõem que é necessário “legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (BRASIL, 2008). No entanto, a situação da escola pública brasileira demonstra que, em muitos momentos da história, não foram oferecidas as necessárias condições escolares às crianças de origem social e economicamente desfavorecidas. Elas sempre foram alijadas do sistema escolar brasileiro, desde o Brasil Colônia quando não houve nada de concreto a seu favor e mais tarde a República mostrou-se incapaz de promover uma boa educação, demonstrando que:

Faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando seus padrões eram bons ou razoáveis ainda e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nós déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites (TEIXEIRA, 1976, p. 137).

O educador Anísio Teixeira defendia a difusão do ensino, como forma de concretização da democracia. Pode-se dizer que esse autor se sobressai em meados de 1930, sob a influência do educador americano Dewey ao considerar importante se oferecer oportunidades iguais a todos os cidadãos.

Já a Constituição Federal de 1988 consignava a defesa da democracia em oposição à ditadura militar que dilacerou a população brasileira de 1964 a 1985. Em seu artigo 205, lemos que a educação “é um 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 para a qualificação para o trabalho”.

O termo Educação Integral aparece nos textos legais, na década de 1990, conforme pode ser observado nos artigos 34 e 87 da LDBN (BRASIL, MEC, 1996), no PNE de 2001 e no PDE de 2007, demonstrando a intenção de ampliar o horário escolar da Educação Básica. Dessa forma, percebe-se a intenção do governo, por meio de políticas públicas, em garantir também a acessibilidade do ensino à população.

No século XXI, como estratégia para equacionar a problemática educacional, surge no ano de 2007, como proposta do Governo Federal, o Programa Mais Educação. Tal proposta deveria ser desenvolvida conjuntamente com governos estaduais e municipais, seu objetivo era fomentar a implantação da Educação Integral na Educação Básica brasileira, especialmente no Ensino Fundamental. O Programa passou a descentralizar recursos diretamente às escolas, oferecendo assessoria técnica para que estas ampliassem seu currículo com atividades socioeducativas a partir da ampliação do tempo da jornada e dos espaços da escola. A implantação de uma política de educação integral partiu da análise dos Índices do

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificados, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do país (INEP, 2003).

A escolha desse tema está apoiada na minha experiência em escolas da rede pública municipal que me faz perpassar por caminhos que se tornam elementos que efetivam a prática cotidiana da Educação em Tempo Integral. Assim, a realidade da sala de aula levou-me a questionamentos que só seriam respondidos com a continuidade dos estudos, oportunidade que estou vivenciando no mestrado, onde pude aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor acadêmico exigido.

Como aluna pesquisadora e professora da rede pública têm muitos questionamentos acerca da educação. Convém destacar, ainda, que a escolha desse objeto de estudo se deu, também, por considerá-lo significativo para que se conheça mais sobre as práticas escolares, assim como para fornecer subsídios à análise de outras estratégias pedagógicas. Isso porque como pesquisadora iniciante, penso na escola pública enquanto fomentadora de experiências que incluam os alunos, fornecendo-lhes a instrumentalização cultural e pedagógica necessária à sua emancipação e como um ambiente que proporciona experiências para toda a vida.

Pesquisar sobre a Educação em Tempo Integral/ETI mexe com as minhas emoções, esperanças e inquietações profissionais, aspectos que estimulam a curiosidade científica para o desenvolvimento da presente pesquisa, que nasce das discussões da academia e toma maiores proporções na prática profissional.

Ao que parece, pelas iniciativas federais e municipais, a educação em tempo integral é uma prática pedagógica desejada para o futuro dos brasileiros. Contudo, a sustentação das diferentes iniciativas no Brasil, de um modo geral, e em São Luís, de um modo específico, apresenta desafios e problemas de ordem política, pedagógica e estratégica, nos levando às seguintes indagações:

- ▶ Quais concepções sobre a Educação em Tempo Integral norteiam os ideários de escola no Brasil e no Maranhão e em que condições se desenvolvem essa prática na escola pesquisada?
- ▶ Em que medida a Educação em Tempo Integral favorece o desenvolvimento do currículo integrado?
- ▶ Quais os entraves e possibilidades encontrados pela escola pública na prática da Educação em Tempo Integral na perspectiva do Programa Mais Educação?

A partir desses questionamentos, pretende-se percorrer um caminho que leve à busca da compreensão da natureza dialética do objeto de pesquisa que, por sua vez, insere-se

no grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

Com a compreensão do que diz Barros (1990, pág. 76), a busca por respostas envolve “um processo de investigação e esse processo não surge do vazio intelectual, senão da inquietação por algo que ocorre no cotidiano”.

Logo, como possibilidade de encontrar respostas aos questionamentos norteadores, apresenta-se o seguinte objetivo:

Investigar o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral na perspectiva do Programa Mais Educação em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís- MA, como possibilidade para a prática do currículo integrado.

Para atingir tal objetivo, fez-se necessário: traçar um panorama histórico da Educação em Tempo Integral, considerando as experiências da década de 50 até aos dias atuais com a implantação do Programa Mais Educação no Brasil e no Maranhão; analisar o currículo escolar no viés da Educação em Tempo Integral na escola pesquisada, identificando os limites e possibilidades de desenvolvimento do currículo integrado em uma escola do município de São Luís-Ma

Assim, considera-se que esta pesquisa visa a resultados positivos no sentido de oferecer aos governantes do município e aos profissionais da educação, uma reflexão sobre a implementação da Educação em Tempo Integral, de forma que esta favoreça uma ampliação de investimentos na melhoria da qualidade do ensino aos alunos das escolas públicas municipais. Espera-se, ainda, mostrar a necessidade de rediscutir conceitos acerca de currículo integrado na perspectiva de adaptações na matriz curricular, ainda que para isso, seja necessário superar o currículo escolar existente, na direção de propostas modernas, considerando o que diz Albuquerque e Cruz (2012, pág. 74), “[...] os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada e integradora, elaborada em situação de diálogo e pautada em uma discussão reflexiva e contextualizada”.

Pensar alternativas para a questão educacional que atenda às demandas da sociedade do século XXI exige ousadia para transformá-la em realidade. Logo, a lógica documental e reflexiva desenvolvida no corpo dessa pesquisa, visa responder a inquietações e propiciar a compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos que norteiam a Educação em Tempo Integral.

1.1 Trajetórias Teórica e Metodológica

Diante do contexto exposto, pretende-se discutir a temática: **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado**. Sendo esse, o grande desafio desse trabalho, visto que, em nosso município, poucos são os trabalhos produzidos.

A constituição de um objeto de estudo não se dá apenas pela sua faceta empírica, é necessário levar em consideração que ele só é apreendido a partir do uso de instrumentos apropriados que ajudam a captar sua constituição real. Tais instrumentos são procedimentos metodológicos que tornam possível uma aproximação da realidade pesquisada, pois, de fato, o fazer ciência só pode ser concebido como possuindo o exercício da crítica, no confronto das realidades.

A caracterização do método de uma pesquisa pode-se dizer, é um dos mais importantes componentes do conjunto do trabalho. Um dicionário especializado apresenta a definição de que método é “o esforço para atingir um fim, investigação, estudo, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado.” A esse conceito assinalado por (Lalande, 1996), pode-se inferir que o método ou metodologia seria a maneira planejada e organizada para se realizar uma determinada investigação, ou outros sinônimos como, por exemplo: percurso, trajeto, esforço, dedicação dentre outros.

Sobretudo é importante dizer que a pesquisa requer do investigador atenção e comprometimento com o desvendamento da realidade, sempre no sentido de desvendar e se apropriar de situações reais presentes no objeto de estudo. O que não é uma tarefa fácil, uma vez que, requer a contextualização, bem como um constante processo de leitura e releitura da realidade, estudo de variadas possibilidades para explicar o objeto. Conforme cita Chauí, (2002, p. 76): “O bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”.

Assim, o pesquisador deve, dentre outros cuidados, aproximar-se de autores que trazem contribuições diretas ao objeto pesquisado, retomando reflexões que possibilitem produções intelectuais e que permitam uma leitura e interpretação assimilável ao final da pesquisa, tendo em mente que “[...]a verdade absoluta jamais será reconhecida, todo o processo de conhecimento é um processo de acercamento, de aproximação à verdade” (LÖWY, 1995, p. 110).

Considerando que o objeto dessa pesquisa é a Educação em Tempo Integral como possibilidade para o Currículo Integrado, o estudo terá abordagem qualitativa, por ser a mais adequada, visto que supõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada. Segundo Waldemar (2007, p.81), esse tipo de pesquisa serve “para revelar as relações entre os elementos do objeto de estudo” e, neste aspecto, necessita de um planejamento investigativo bem estruturado, com uma clara definição das técnicas.

Na visão de Minayo (2007, p. 44) “a pesquisa qualitativa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores, busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma política”.

Por conseguinte, é importante citar que esse tipo de pesquisa preocupa-se com os atores sociais, suas realidades e vivências, não priorizando como fator principal os dados numéricos, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a existência destes no desenvolvimento do trabalho. Logo se busca o aprofundamento da compreensão de um grupo social, considerando que “[...] Não podemos compreender e nem interpretar a realidade fora da perspectiva dos atores sociais, dentro de suas visões de mundo, valores e relações humanas”. (Waldemar, 2007, p.92).

No intento de melhor captar o objeto estudado faz-se necessário uma relação de parceria e comunicação clara entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, com vistas a propiciar a criação de um ambiente investigativo condizente com a pesquisa em questão. Para Damasceno (1986, p.33), o foco investigativo “nos permite repensar as relações entre os polos investigador e investigado, no sentido de assegurar comunicação entre ambos, situando-os como parceiros de uma atividade comum”.

Dessa forma, na busca de compreender o objeto de investigação, as etapas a serem empregadas para a coleta de dados envolvem técnicas como: análise documental; que de acordo com Ludke (1986, pág. 39), “os documentos representam uma fonte natural de informação, não apenas de uma informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. A consulta de documentos, portanto, servirá de fonte para verificação e complementação de informações que serão obtidas por outros instrumentos.

Logo, a realização de leituras com fins de apropriação teórica das categorias Educação em Tempo Integral, Currículo Integrado e Programa Mais Educação a fim de que esclareçam dúvidas sobre o objeto em questão se firma nos autores: Teixeira (1999), Moll (2009), Cavalière (2007), Coelho (2009), Gadotti (2009), Lopes (2009), Pacheco (2011),

Sacristán (2000), Silva (1999), Paro (1988), Fazenda (2008), Santomé (1998) Frigotto (1995) dentre outros, além dos documentos legais, documentos oficiais, programas, dados da SEMED, somados ao uso de instrumentos aplicados aos sujeitos: gestores, coordenadores e professores para a coleta de dados que possibilitarão análise e compreensão do trabalho pedagógico realizado na escola.

A entrevista e questionários foram selecionados como instrumento de coleta de dados por permitirem a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos investigados, buscando estabelecer diferentes pontos de vista sobre a Educação em Tempo Integral e Currículo Integrado, considerando o contexto, as informações e a realidade vivida pelos entrevistados. Acerca da entrevista, esta se constitui um meio eficaz para, apesar de toda a ambiguidade da expressão, “[...] coletar informações sobre a estrutura e o funcionamento de um grupo, de uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada” (Poupart, 2010, p.222).

Logo, para Lúdke e André (1998, pág. 26), “[...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Por fim, os dados e informações serão organizados de forma a permitir a análise e comparação de suas variáveis por tratar-se de um levantamento de resultados escolares associados a uma interpretação dos meios e dos fins para a execução da Educação em Tempo Integral. Após a análise dos dados, a intenção é que a pesquisa seja percebida como contribuinte para a reflexão sobre o dia a dia da escola, para a possibilidade de articulação da prática educativa, redirecionando o olhar do pesquisador, autoridades e educadores para a escola que queremos.

Assim, situamos o contexto empírico da pesquisa que é uma escola da rede municipal de educação em São Luís-Ma. A escola foi selecionada por desenvolver experiência com o Programa Mais Educação desde 2010, a partir da adesão feita junto ao Ministério da Educação (MEC). Programa este que visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação em Tempo Integral.

Escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

No espaço escolar, ficou determinado como interlocutores a participarem da pesquisa 1 (um) gestor, 2 (dois) coordenadores e 6 (seis) professores. A seleção se fez em função de entender que cada grupo de participante já vivenciou experiências marcantes em sua trajetória profissional e tem contribuições relevantes para o desenvolvimento do trabalho, trazendo, portanto, reflexões que possibilitem o avanço da ETI na escola.

Obviamente o contato com a amostragem não deverá ocorrer por acaso, mas mediante uma relação de confiança, de forma a não se perder de vista o objeto de estudo. Nessa perspectiva, a cada interlocutor, serão repassadas as informações e esclarecimentos necessários que sirvam como instrumento norteador para orientar suas contribuições nos aspectos que lhes pareçam convenientes.

Será preservada a identidade de cada participante da pesquisa para não colocá-lo em situação de exposição, respeitando as suas ideias em cada encontro ou instrumento respondido. Os sujeitos serão identificados com codinomes fictícios, conforme suas escolhas, contribuindo com maior rigor para a efetivação do processo de análise e de interpretação dos dados da pesquisa.

1.2 Estrutura da Pesquisa

Este trabalho apresentará três capítulos, inicia-se com a introdução que trata da apresentação do trabalho, versando sobre a escolha do tema, objetivos e metodologia; aspectos importantes para que o leitor possa compreender de que forma as inquietações do cotidiano levaram a esse eixo temático.

No segundo capítulo, faz-se uma leitura e análise histórica da Educação em Tempo Integral e do Programa Mais Educação, um retrospecto que contribua para melhor compreensão desse trajeto até aos dias atuais. Nesse capítulo, dar-se-á um destaque especial ao educador Anísio Teixeira, reconhecido historicamente pela tentativa de colocar em prática a partir de suas experiências a Educação em Tempo Integral. “Dar novamente à escola primária, o seu dia letivo completo” (Teixeira, pág. 79). Sua ideologia perpassa a proposta de educação escolar emancipadora do indivíduo e nesse contexto apresenta a ideia de que a defesa da educação passou por diversos momentos, mas conduziu o desenvolvimento de seu pensamento na perspectiva da qualidade da educação.

Nesse capítulo, apresenta-se, ainda, o percurso histórico e político das concepções de Educação em Tempo Integral no contexto das experiências do passado, promovidas pelo próprio Teixeira e do presente, destacando o Programa Mais Educação, como política atual do

Ministério da Educação, que estabelece a permanência do aluno por mais tempo na escola, visando induzir a prática do Tempo Integral. O manual desse Programa dá orientações para sua implantação e dispõe sobre as ofertas para as escolas Urbanas e Rurais. Além disso, apresenta os critérios para a adesão, o financiamento do programa e demais informações relevantes. E, por fim, trataremos, também, a cerca da base legal que respalda o Programa.

No terceiro capítulo, a discussão teve como foco o estudo da configuração do currículo escolar e do currículo integrado, que foram explorados através de uma revisão bibliográfica. O objetivo era verificar em que medida está havendo articulação nas práticas curriculares da Educação de Tempo Integral em relação ao Tempo Parcial focando a relevância da interdisciplinaridade, como estratégia possível para a superação de limitações educacionais na direção de aproximar-se do currículo integrado.

Por fim, o quarto capítulo trará em seu percurso metodológico a prática da pesquisa, apresentando a caracterização da escola pesquisada de forma mais detalhada, bem como a análise dos procedimentos utilizados na coleta de dados. Apontar-se-á, ainda, as dificuldades e limitações na implementação da Educação em Tempo Integral na rede municipal de educação, no sentido de potencializar práticas que venham ao encontro de uma proposta pautada na integração curricular.

A partir dessa organização, a dissertação foi desenvolvida. Afinal, tenho esperanças de que seja concretizada a proposta de educação tão almejada inicialmente por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e por tantos outros professores nos dias atuais da vida escolar.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MARANHÃO: Retomando a história

O presente capítulo aborda o aspecto histórico da Educação em Tempo Integral considerado relevante para a compreensão de seu percurso no país, leva à percepção de como, há quase três décadas, vem se discutindo sobre este assunto, apresentando concepções de educação integral, integrada e em tempo integral, perpassando por experiências gerais no Brasil e específicas em São Luís. Com enfoque especial no Programa Mais Educação, a partir de sua implementação em 2007, se fará referência às décadas de 30 e 50 ao destacar a contribuição de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como às décadas de 80 e 90 que desenvolveram programas relevantes.

Essa reflexão torna-se necessária para a compreensão da construção histórica, para Castanho, “[...] a história do tempo, pois traz consigo a questão das fontes, que constituem um dos pilares básicos sobre que se assenta o que fazer histórico” (2010, p. 67). São as fontes existentes que permitem fazer tais leituras e análises acerca de determinados objetos selecionados para estudos. São essas mesmas fontes que permitem a realização da tarefa do pesquisador, na reunião de dados selecionados. Das quais serão utilizados, como fundamentos, os seguintes autores que discutem a temática: Antunes e Padilha (2010), Cavalière (2007), Coelho (2009), Fonseca (2003), Freitas (2007), Gadotti (2009), Maurício (2010), Moll (200), Teixeira (1999) e Veiga (2003), bem como documentos oficiais.

2.1 Fazendo um retrospecto da Educação em Tempo Integral no Brasil

A compreensão histórica da Educação em Tempo Integral no Brasil está vinculada às décadas de 20 e 30 do século XX, quando se destaca o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa colaboração, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Mas em uma época muito anterior a essa, ou seja, na antiguidade, já se falava em Educação em Tempo Integral. Em Aristóteles, encontramos referência ao tema que, em sua perspectiva, estava relacionada às potencialidades humanas, que poderiam ser desenvolvidas ao longo de toda a vida do homem. Dewey também defende esse tipo de educação e é forte influência para Teixeira que no Brasil traz grandes contribuições, bem como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e outros autores dos nossos dias como Cavalière, Moll, Paro, Padilha, Saviani, Cardoso, Coelho.

Em momentos anteriores a esse, época em que o convite à educação escolarizada era motivo de diferentes projetos políticos, destacaram-se as correntes autoritárias e elitistas que tinham como finalidade o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.

Conforme cita Cavalière, (2007), dentre as correntes autoritárias encontram-se a **Ação Integralista Brasileira (AIB)**, transformada em partido em 1935, quando a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postas em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos.

O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral. Os integralistas possuíam posicionamento declarado contra o que era defendido no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), que expressava a defesa de uma escola única, laica, obrigatória, gratuita, de caráter público e numa perspectiva liberal.

Faz-se referência às décadas de 20 e 30 do século XX, por serem fundamentais na compreensão de como se desenvolve a ideia de educação em tempo integral. Foi uma época em que o pensamento estava muito mais focado no tempo escolar ampliado e na realização de suas tarefas para além do que se pensa como função da escola, ou seja, um maior envolvimento com as atividades sociais e culturais. A escola passa a assumir outras funções, para além de ensinar.

Na década de 20, aconteceu a primeira notável reforma estadual no campo educacional. A reforma paulista trazia, dentre as medidas propostas, o aumento do número de alfabetizados no estado. Com isso foi proposta a redução do tempo do ensino primário de quatro para dois anos, sendo que deveriam ser gratuitos e obrigatórios. Além disso, ainda, foi reduzida a jornada diária de cinco horas para duas horas e meia, dessa forma o atendimento alcançaria a um quantitativo maior de alunos. Mas, segundo Carvalho (2003), em meados dessa mesma década, o fetichismo da alfabetização cedeu lugar aos ideais de uma Educação Integral que ganhou forças entre os intelectuais reformistas signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Com grande e expressiva participação no Manifesto, apresenta-se o brasileiro liberal, pensador e político Anísio Teixeira, que a partir de sua visão, contribuiu para o

fortalecimento da educação integral. Esta teve seus ideais iniciados na reforma dos anos 20 e defendidas entre os 26 pensadores participantes. A escola é uma instituição cuja função social é a formação escolar e essa responsabilidade movia esse educador que muito contribuiu para o avanço da educação a partir de experiências exitosas em sua constante luta.

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, lutou pela implantação de um sistema público de ensino abrangente e de boa qualidade para o País. Nessa árdua tarefa, que divulgou em várias de suas obras, o educador propunha:

Uma educação em que a escola oferecesse às crianças um programa de leitura e escrita, e não só isso, mas que as demais áreas de conhecimento fossem contempladas, além de desenho, música, dança e educação física, que fosse dada também a oportunidade à saúde e alimento às crianças, visto não ser possível educá-las no grau de desnutrição e abandono em que viviam (Teixeira, 1959, p. 79).

Teixeira reflete ainda sobre a necessidade de a criança estudar em tempo integral ao citar: “dar novamente à escola primária, o seu dia letivo completo e a criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque” (p. 9). Tal citação traduz a reflexão sobre a necessidade e a importância de compreender cada vez mais as possibilidades da prática dessa educação no século XXI, com a certeza de que, em relação a este grande educador brasileiro, esse caminho precisa ser percorrido.

Para Cavalière (2010), o termo Educação Integral aparece pelo menos três vezes no documento do Manifesto como direito à educação pública, surgindo entre os intelectuais a discussão quanto às propostas de redução do tempo escolar para ampliar a oportunidade de acesso. Faz referência a Anísio Teixeira como defensor da ampliação do tempo escolar. Cavalière cita ainda que o tema adquiriu tanta relevância que Lourenço Filho passou a colocar questões como: Educação Integral para poucos ou educação simplificada para muitos?

Somente na década de 30, a Educação Integral vai alcançar maior consistência teórica, trazida por Anísio Teixeira, mas com sustentação nas ideias pragmatistas em Dewey, expoente da Escola Nova, que considerava relevante a relação da educação com a experiência, ligando a educação à vida. Ao que citamos desse autor: “[...] a educação escolar é uma necessidade das sociedades complexas e um excelente meio para o desenvolvimento das experiências reflexivas” (Dewey apud Cavalière, 2007). “Logo, pode atuar como guia ou como direção, sendo que nunca uma direção arbitrária”.

No movimento liberal e reformador na educação, o Escolanovismo, Anísio Teixeira também se destaca como representante no Brasil através dos seus escritos e experiências. Esse movimento valoriza a articulação do exercício intelectual com a atividade

prática, bem como a importância da participação da escola na comunidade e da autonomia de alunos e professores nesse processo de troca para o alcance da formação integral do aluno.

Mesmo reconhecendo que a Escola Nova traz contradições em sua base ao apresentar um descompromisso pedagógico, considera-se a tentativa de democratização da escola no sentido de oportunizar experiências em condições de igualdade às crianças, mesmo em meio à diversidade.

Outros autores expõem a inquietação acerca da Educação Integral, como Coelho (2009), Cavalière (2007), Paro (2010), Moll (2009) que a concebem como possibilidade de solução para a educação pública. Pensá-la como forma de se alcançar a oferta de uma educação que ocupe a criança durante todo o dia e evitando que esta esteja em situações de vulnerabilidade social. Muitas experiências têm sido realizadas no país, ainda que baseadas em concepções e ou nomenclaturas diferenciadas, o caminho é muito parecido, levando à conclusão que, neste momento, é importante definir conceitos sobre o tema em foco.

Sabe-se que historicamente o conceito de educação integral é ambivalente, dando margem a várias interpretações, como fruto de outras concepções de educação que se estabeleceram nas escolas brasileiras.

Contudo é relevante lembrar que o processo ensino aprendizagem ocorrido hoje no ambiente escolar, nem sempre foi acessível a todos, pois até a segunda metade do século XX, que corresponde à década de 50, o acesso ao ensino fundamental não era privilégio de todos, senão de uma classe elitizada.

A educação oferecida à classe privilegiada tinha a função muito limitada à transmissão do conhecimento, muito mais relacionada com o que conhecemos como características da escola tradicional. Nessa época as instituições funcionavam, em sua maioria, para homens e era muito comum a prática de internatos que se caracterizava pela permanência dos alunos no ambiente escolar, como moradia. Essa prática permaneceu até a década de 30 do século XX e embora esse modelo não coincida com a proposta pedagógica da educação em tempo integral, percebe-se um modelo de educação que anunciava a permanência dos alunos na escola.

A universalização do ensino só vai atingir índices significativos a partir da década de 50, na medida em que começa a se romper com a excessiva prioridade da educação a um pequeno grupo e inicia-se a democratização do ensino às grandes massas. Mas, junto a essas possibilidades, surgem problemas estruturais da escola, dos quais se destaca: precariedade nas estruturas; redução da carga horária a fim de alcançar atendimento para uma maior quantidade de matriculados, pois conforme já citado, em alguns estados, o tempo escolar foi dividido não

só em dois turnos, mas em três ou quatro, tamanha era a demanda da população; outra problemática que se destaca é a baixa qualidade na formação dos professores, implicando na baixa qualidade do ensino público. Conforme citação abaixo:

Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA, 1994, p. 161-162).

Visto ser um tema vasto e com vários enfoques e concepções que o orientam, serão tratadas as três perspectivas mais utilizadas no contexto da Educação Integral.

A primeira perspectiva de **Educação Integral** está mais relacionada ao **Tempo Escolar** ou ao tempo diário das atividades escolares. Essa transformação se alicerça nas proposições de que a ampliação do tempo diário de escola responda às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola, na vida e na formação dos indivíduos, dada as novas condições da vida urbana e das famílias. A ampliação do tempo proporciona maior exposição dos educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades nas quais estes se inserem, como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar.

Para fins de operacionalização, faz-se necessário reforçar a ideia de que a educação integral não visa à institucionalização do chamado “mais do mesmo” (Papert, 2008), no qual o educando ao invés de ter duas aulas/dia de Português, por exemplo, teria quatro aulas/dia com os mesmos conteúdos e metodologias. Pelo contrário, é uma iniciativa que tem por norte fomentar novas propostas educacionais que possibilitem ao educando construir conhecimentos em situações reais de prática e educação, seguindo preceitos metodológico, sócio-interacionista. Cavaliere (2007, p. 1019), acerca do tempo na educação integral, afirma: “em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo, pois a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gera o efeito contrário ao esperado”

Porquanto, ressalte-se que não é apenas estabelecer maior quantidade de tempo, mas tornar real práticas escolares qualitativamente diferentes e integralizadas que proporcionem aos educandos o reconhecimento de si e de seu universo. Como característica que permeia esse pensamento está o não compromisso com as transformações sociais, de forma que o termo educação integral, ou em tempo integral, neste contexto, é apenas a ampliação do tempo escolar, sendo mantida a mesma organização pedagógica.

A ampliação do tempo recebeu algumas críticas, pois quando o foco é assistencialista, resume-se em suprir as necessidades básicas de alimentação, higiene e saúde do aluno, sem, contudo, preparar o sujeito para sua autonomia e consciência crítico-social.

Outra perspectiva de **Educação Integral** centra-se no contexto de uma **Educação Completa**, aquela que deve ser igual para homens e mulheres, formando o homem e preparando-o para a vida intelectual e para a vida do trabalho. De acordo com Bakunin (2003, p. 78), “a educação deve ser igual para todos, em todos os graus, visando que se tornem pessoas completas”.

A premissa do Integral, que evoca aquilo que é completo, inteiro, total e acabado em si, ao ter seu sentido agregado à Educação, implica em uma ideia que não pode ser resumida ao trabalho realizado nos “bancos escolares” e não se finda ao término do período que compõe a educação básica, vai além, na busca de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação. A partir desse pensamento, observa-se um vínculo mais voltado à formação abrangente, aquela que considera todos os aspectos humanos e por ser uma formação integral, necessariamente, o indivíduo estará envolvido muito mais tempo com a sua educação, podendo acontecer em diferentes espaços, não somente na escola e ou na sala de aula.

Nesse aspecto, pode-se citar Dewey, que defendia uma concepção de educação como “reconstrução de experiência” (Dewey apud Teixeira, 1994). Na tentativa de estabelecer uma relação entre vida e educação escolar, fazia fortes críticas ao ensino da época, concebido como tradicional.

Um aspecto expressivo reflete-se na citação ao fazer referência na necessidade que “[...] o trabalhador entenda todos os fundamentos, as relações e a lógica do funcionamento do trabalho”, ou seja, uma educação que busque desenvolver as potencialidades humanas, pois para a formação de um homem homnilateral é necessária uma formação integral.

Como terceiro significado, destaca-se a ideia de **Educação Integral** relacionada à palavra **Integrada**, fazendo referência às atividades desenvolvidas na escola. Segundo Gomes (2010), pode-se pensar a integração no aspecto pedagógico do processo a partir da organização curricular, em que a ênfase recai na integração dos conhecimentos a partir de estratégias interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Nesta organização se questiona a fragmentação do conhecimento humano e propõe-se a articulação curricular como meio de contemplar o conhecimento de forma abrangente, integral, a partir de experiências e conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e de aprender.

É necessário transcender do abstrato para o concreto, possibilitando intervenções curriculares e reformulações conceituais que vislumbrem uma possível integração, levando-se em conta toda a dinâmica social na qual as instituições estão inseridas.

A Constituição Federal de 1988 determina em seu Artigo 205:

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 (Constituição Federal).

Assim, para alcançar essa integração, o projeto pedagógico das escolas de tempo integral deve ser elaborado na perspectiva de articulação entre a base nacional comum, projetos e atividades artísticas culturais, desportivas e de integração social. Evidenciando atividades lúdicas cotidianas a partir do envolvimento de professores, alunos e comunidade.

Seguindo as veredas traçadas por Papert (2008), para que a educação integral seja, de fato, integrada, faz-se necessário que se desvencilhe do paradigma fabril, de sua interferência na cultura escolar e que desenvolva o aprender, entendendo que a criança é um ser ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, em uma ação interiorizada ou formulando suas hipóteses, numa dinâmica educacional que rompa com o paradigma da mera divulgação de conteúdos em prol de uma prática de vivência.

Nesse sentido, a sala de aula, além de ser um espaço acolhedor e seguro que propicie aos educandos a sensação de bem-estar, deve ser pensada didaticamente a fim de se instrumentalizar organicamente situações de aprendizagem e desenvolvimento, que capacitem aos educandos compreender e expressar o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal etc.), à proporção que se reconheça o processo de ensino/aprendizagem como uma realidade multidimensional tanto cognitiva quanto afetiva.

Logo, práticas de vivência de aprendizagem, desenvolvidas em ambientes e situações educacionais, em realidades mediadoras, que estimulem o pensamento e a expressão de ideias, é o objetivo pretendido pela educação integral, a fim de que o estudante possa ver-se estimulado e curioso para solucionar problemas e os resolver de maneira independente, procurando e selecionando informações. Práticas pedagógicas de aprendizagem que busquem despertar cotidianamente a curiosidade dos educandos.

A escola tem o desafio de organizar a prática pedagógica a partir do modelo metodológico expresso, principalmente, no planejamento de situações de ensino e aprendizagem em que as atividades e intervenções pedagógicas sejam adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Conforme se observa na citação abaixo, autora orienta que uma prática de educação integral pressupõe:

Favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos, considerar e atender às diversidades na sala de aula, analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos, criar situações que aproxime o escolar com o social, organizar o tempo, o espaço, os materiais adequados e favorecer a interação e a cooperação (ZABALLA, 1998, p.93 e 93).

Assim, é importante compreender a Educação em Tempo Integral, pois se trata de oferecer mais oportunidades de aprendizagem, é aquela que ocorre em tempo integral e que, por sua vez, é integradora, que traz em seu currículo um princípio orientador, levando em conta as várias dimensões do ser humano, pois um dos grandes desafios das escolas públicas hoje é oferecer conhecimentos para além dos escolares, muitas vezes até explorando outros espaços, pois valem todos os esforços para ensinar e aprender.

A escola brasileira tem o grande desafio de tornar o momento ampliado um momento prazeroso e produtivo, na possibilidade de responder às expectativas daqueles que a procuram, uma vez que a falta de um projeto bem definido para a escola pode levar ao fracasso daqueles que a organizam, pois embora a educação em tempo integral seja concebida como uma política pública é importante que haja a continuidade das ações, para não se caracterizar mais um modismo na educação.

[...] longe de se constituir um modismo em nossa educação pública, compreende a formulação em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulação existente, para além dos slogans educativos contemporâneos e de modo superficial como, muitas vezes, o tema é trazido às discussões (Gonçalves, 2006, p. 129).

Apesar das diversas interpretações do que venha a ser o termo, autores como Cavalière (2007), realça a adoção de um conceito amplo de educação, ou seja, aquele que ultrapassa o limite da simples instrução escolar. Pode-se compreender a relação que deve existir entre educação integral, em tempo integral e integrada, pois a escola que foi pensada para essa finalidade é uma privilegiada para a viabilização e efetivação do fazer pedagógico dinâmico. Pode-se dizer que a Educação Integral necessita de um Tempo Integral, ou como faz referência Estela Paula: “assim a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade ou ainda qualidade com tempo” (2011, p.12).

Depois do entendimento desses termos, percorre-se um pouco mais pela linha do tempo e percebe-se que somente na década de 50 a educação adquire mais força quanto à universalização do ensino, ainda com fortes influências do Escolanovismo. Nesse contexto, a Educação em Tempo Integral surge ou ressurgue como proposta para a rede pública de ensino, mais voltado para as classes populares. Confirma-se as fortes influências do movimento da

Escola Nova, na citação. Na década de 50 encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito do sistema escolar. Fortemente ligadas ao escolanovismo, preocupada com a educação integral (Paro 1998, p. 191).

No cenário da educação brasileira, não há como desvincular esse tipo de educação da experiência da escola parque, inaugurada na década de 50, também conhecida como Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Esta foi idealizada por Anísio Teixeira para funcionar como espaço para se alternar atividades intelectuais e atividades práticas envolvendo arte, dança, jogos, recreação, teatro, música, nas atividades diárias, especialmente por trazer ideias relacionadas à valorização da vida à experiência.

Mas em detrimento dos altos custos que envolvia o funcionamento do Centro Educacional, poucos estudantes tiveram a oportunidade de participar, não havendo possibilidades de acesso e participação de todos. Dessa forma, percebe-se a dificuldade em se democratizar a educação em tempo integral.

A experiência do Centro foi desenvolvida em um bairro pobre, na perspectiva de oportunizar às crianças em situação de vulnerabilidade social a chance de sair das ruas, de aprender atividades culturais e esportivas, bem como de serem alfabetizadas, enquanto seus pais estavam no trabalho. As crianças permaneciam na escola durante todo o dia e as atividades eram divididas por turno. A leitura e as ciências eram ensinadas na escola classe em um turno e as atividades artísticas, sociais e esportivas na escola parque em outro turno, com professores e demais profissionais especializados. Os alunos, no total de duas mil crianças, ficavam em regime de semi-internato, retornavam aos seus lares para dormir e somente 5% desses beneficiados, permaneciam em regime de internato, dormiam no Centro Educacional. Com essas possibilidades, Paro (1988) afirma que os pais dessas crianças vêm a escola como a “salvação” para seus filhos, que de outra forma estariam entregues à criminalidade.

A escola enquanto instituição educativa assume outras responsabilidades, que não são eminentemente escolares, mas são ampliadas em virtude da família não assumir parte do que seria seu papel.

Por tudo isso, observa-se que muitos elementos utilizados na educação em tempo integral, no século XX, ainda são percebidos nas escolas de tempo ampliado nos dias atuais, especialmente o caráter assistencialista, visando atender alunos que são beneficiários do Programa Bolsa Família, bem como famílias de baixa renda, sendo interpretada muitas vezes como crítica.

Segundo Paro (1988), no que se refere à sua implementação enquanto política pública e que se constitui em uma proposta de difícil execução, a Educação em Tempo Integral ainda é pouco investigada no Brasil, considerando as condições físicas e o interesse de gestores de nossas escolas brasileiras. Ademais, para o funcionamento dessa escola é necessário uma série de elementos participantes, desde o envolvimento dos pais à participação democrática da gestão.

Na década de 60, Teixeira foi convocado pelo governo Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão que se encarregaria de criar o Plano Humano de Brasília em parceria com Darcy Ribeiro, que mais tarde estaria à frente da criação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) (Brasil, 2009).

2.2 Os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs e CIACs

Desde a experiência inicial do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, somente na década de 80 e 90 se retoma o projeto de escola pública de tempo integral. Essas ações ocorrem nas duas gestões do governador Leonel Brizola, ambas em sua coligação com o Partido Democrático Trabalhista (PDT) (83-87/ 91-94), a partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, que foram concebidos por Darcy Ribeiro. Nessa época, a proposta de Educação Integral esteve mais voltada para a ampliação do tempo escolar no ambiente de aprendizagem, que pretendia segundo seu projeto original promover um salto de qualidade na educação do estado do Rio de Janeiro.

A criação dos CIEPs constituiu-se na maior experiência de escola com jornada prolongada e como uma das mais polêmicas experiências de Educação Integral. Em relação ao investimento financeiro, foram criados, aproximadamente, 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral. O projeto foi muito estudado, despertando o interesse e a possibilidade de ser estendido para toda a rede pública, mas inicialmente implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994 no Rio de Janeiro, seguindo a experiência em Minas Gerais, Brasília e outros estados.

Para Coelho (2009, p. 117). Darcy torna-se referência para discussões sobre escola em tempo integral, com isso aponta diferença entre Darcy e Anísio. “O primeiro ousa massificar um experimento, enquanto o segundo defendia gradualmente o modelo pedagógico” Outro aspecto destacado entre esses autores que propicia uma reflexão é a concepção pedagógica que ambos idealizavam, objetivando que crianças de 1ª a 4ª séries tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na

sociedade letrada. Para tanto, o horário integral também abrangia os professores, permitindo além de maior envolvimento com os projetos da escola, tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional, incluindo em sua proposta a defesa da não reprovação.

Sobretudo, Darcy deixa muitas contribuições, pois a experiência dos CIEPs serviu para outros desdobramentos, incentivando vários outros projetos semelhantes, ainda que fossem mantidas as diferenças mais particulares de suas propostas. Pode-se citar o Programa de Formação Integral da Criança, PROFIC, desenvolvido em São Paulo; o Projeto CEUS, concebido como uma proposta intersetorial, com uma visão de educação que transcendia a sala de aula e o espaço escolar, experiência também desenvolvida em São Paulo e merecedora de destaque: a participação do escritor Mário de Andrade que idealizou as “praças de equipamentos”. Destaca-se, ainda, em Curitiba a criação do Centro de Educação Integral (CEI), com o envolvimento e a participação de muitas crianças.

Mais tarde, no governo Collor, os CIEPs em funcionamento no Rio, Brasília, Belo Horizonte, receberam o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e um caráter mais assistencialista. Para os críticos, o programa queria compensar as deficiências do meio familiar e da própria sociedade, mas, segundo o governo, os centros estavam nascendo para dar mais valor ao Estatuto da Criança e do Adolescente, pois não eram apenas escolas, mas centros de atenção que reuniriam em um mesmo espaço, educação, saúde, cultura, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

A primeira experiência do CIAC iniciou suas atividades em 1991, em Brasília. A intenção era que seu funcionamento oferecesse às crianças: educação, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Apresentava uma aproximação muito parecida com os CIEPs, pois o aluno tinha a oportunidade de permanecer na escola durante o dia todo, aumentando seu desempenho escolar através das atividades assistidas por profissionais capacitados.

Mas com sua rápida saída da presidência, Collor não construiu os 5 mil CIACs prometidos. Com sua deposição, assume a presidência Itamar Franco, que também modifica o nome do projeto para Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs), porém mantendo seu formato pedagógico.

Muitas críticas foram feitas aos CAICs, inclusive ao seu primeiro formato, os CIEPs, porque foram considerados projetos eleitoreiros e pouco pedagógicos, pois com a construção de tantas unidades, os interesses políticos iriam se sobrepor aos interesses

educativos. Mas, em detrimento de todas as polêmicas, foram esses projetos que serviram de inspiração e exemplos para muitas outras experiências no Brasil.

É inegável que as propostas dos CAICs cumpriram o papel de ressocialização a partir de práticas educativas, esportivas, oficinas culturais e também profissionalizantes. A crítica feita aos CAICs por Paro (1988) era a secundarização da educação em relação a tantas outras atividades realizadas, objetivando manter as crianças no centro.

Veja-se o que diz Paro (1988, p. 32): “a escola é vista por um lado como forma de minimizar os efeitos gerados pela estrutura econômica e por outro como reprodutora da lógica excludente”

Ainda que o programa não tenha atendido à expectativa de todos, é importante destacar que os CAICs, bem como os demais programas citados, tiveram sua contribuição na elaboração da proposta de Educação em Tempo Integral.

Outra experiência foi o Projeto Alvorada, no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, entre 2000 e 2002. O projeto constituiu-se em estrutura integrada de políticas de combate à miséria, conferindo especial ênfase às ações nas áreas de saúde, educação, provisão e geração de renda, envolvendo, para isso, dez ministérios ou secretarias federais. As diversas bolsas concedidas (dentre elas alimentação e escola) combinaram foco e velocidade de ações compensatórias com incentivos para os participantes protagonizarem melhoras sustentáveis em suas vidas.

Foi o principal projeto social do governo federal na época, mais do que isso, o projeto reuniu alguns elementos da melhor tecnologia social disponível. Tão importante quanto a manutenção dos avanços do Real foi a preservação dos progressos do Projeto Alvorada, que começam a ser observados. Na época, da mesma forma que se questionava mudanças de rumo e aprofundamentos das conquistas econômicas obtidas a partir da estabilização, discutia-se como conservar as boas inovações do referido projeto, das quais destaca-se abaixo:

- ▶ A articulação com 17 programas sociais do Governo Federal, como o apoio à agricultura familiar, à erradicação do trabalho infantil, à Bolsa Escola, à Saúde da Família, ao saneamento básico ou ao desenvolvimento turístico do Nordeste;
- ▶ O critério para a seleção dos municípios respeitou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), desenvolvido pelas Nações Unidas e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), base 1991. Para tanto, foram selecionados todos os municípios das microrregiões com IDH menor ou igual a 0,5, bem como os municípios isolados, na mesma condição, das outras microrregiões com IDH superior a 0,5;

► Para o município emancipado após 1991, adotou-se o IDH daquele que lhe deu origem. Foram incluídos, também, para atendimento em 2002, os municípios da área da Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE) não enquadrados no presente critério, que estavam em situação de calamidade pública em 31/12/2001.

Mais tarde, no governo Lula, o Projeto Alvorada foi suspenso, mas algumas ações, permaneceram, embora mais tarde recebessem outra nomenclatura. São exemplos dessas ações: Bolsa-Escola, que atende crianças em idade escolar e está vinculado ao Ministério da Educação, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e Bolsa-Alimentação, da pasta da Saúde.

A Educação Integral também se desenvolverá em múltiplos espaços e lugares além do espaço escolar: nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos clubes, nas universidades, nos museus e nos teatros. Isso permitirá que a educação integral construa um novo currículo escolar, não somente aumentando, mas também qualificando o tempo de permanência das crianças sob responsabilidade da escola. É como afirma Branco (2009 apud Moll, 2008.): entende-se por tempo qualificado aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo quantidade deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MOLL, 2008).

2.3 Educação em Tempo Integral em São Luís-Ma

O Maranhão, estado situado na região Nordeste, que, por sua vez, sofre maiores consequências desde os primórdios da história brasileira por ter uma localização pouco privilegiada para a implantação de indústrias, assiste nos séculos XIX e XX a intensificação da migração dos nordestinos para os grandes centros em busca de trabalho, melhores condições de vida e realização de sonhos.

No campo educacional, essa região é caracterizada por seus altos índices de analfabetismo. Dentre os nove estados que a compõem, o Maranhão apresenta um dos piores indicadores educacionais. Conforme observa-se no anexo 1.

Contudo, a experiência dos CIEPs teve seu desdobramento, também, em nosso estado. É relevante citar que a implementação dos primeiros CIEPs, no Maranhão, está ligada à trajetória político-administrativa do Sr. Jackson Kléper Lago, filiado ao Partido

Democrático Trabalhista (PDT), que governou a prefeitura de São Luís por dois mandatos, compreendendo o período de 1989-1992 e 1997-2000.

Segundo a SEMED/São Luís, no ano de 1992, foi iniciado na rede escolar o processo de ciepização para alunos de 1ª e 2ª série. No Bairro Maracanã, na Unidade Integrada José Augusto Mochel; no bairro Anjo da Guarda, na Unidade Integrada Carlos Madeira e no bairro da Alemanha, na Unidade de Educação Básica Albérico Silva. O objetivo era garantir, nas escolas citadas, alfabetização infantil com sucesso.

Ademais, a experiência da Educação em Tempo Integral em São Luís, só foi implementada na última das escolas acima, no ano de 1992, por questões estruturais e administrativas (SEMED, 2010).

Naquele ano, as atividades do núcleo comum eram organizadas e executadas num turno e as atividades diversificadas no contra turno. Mesmo havendo a tentativa de intercalar disciplinas, a experiência não avançou, pois:

Para a construção de uma organização de tempo escolar mais flexível (...) necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que sejam capazes de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico (Cavalière, 2007 p. 123).

Cabe compreender que o turno corresponde ao tempo parcial de aulas, contemplando quatro horas, com a base comum da matriz curricular e o contra turno ou jornada ampliada, caracteriza-se pelo período de 7 horas, muitas vezes entendido como momento para tarefas mais livres, como as oficinas, brincadeiras e ações com a comunidade. Essa compreensão fragmenta e inviabiliza a prática do currículo integrado. Quem atua no contra turno deve tomar alguns cuidados para evitar a falta de diálogo entre turnos, pois problema como esse dificulta ao aluno, ter bom desempenho. O primeiro passo para evitar essa problemática é a comunicação entre coordenador pedagógico e o docente do turno responsável pelos demais conteúdos.

Entende-se, porém, apesar de suas dificuldades e limites, que a iniciativa de São Luís com as experiências desenvolvidas serviram de base para inúmeras outras experiências, que chegam até os nossos dias buscando o melhoramento do processo educativo.

Diante disso, percebe-se, neste início de século, experiências diferenciadas na tentativa de praticar a Educação em Tempo Integral. Como exemplo cita-se as atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas, ofertando atividades complementares aos alunos, trabalhos com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades.

Entretanto, a questão urgente entre os educadores é entender o significado dessa proposta, pois como já se observou na discussão até aqui feita, pode variar entre desenvolver todas as possibilidades humanas até desenvolver uma educação que consiga integrar os conteúdos.

A política pública da Educação Integral materializou-se no programa Mais Educação, como estratégia do Governo Federal, a partir do ano de 2004. Momento em que o ente federado, com base nos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras, buscou construir uma proposta conjunta com governos estaduais e municipais a fim de que pudesse contribuir para universalizar o acesso do discente às escolas, promover sua permanência e elevar os rendimentos escolares das crianças e adolescentes. A proposta de se implantar uma política de educação integral partiu da análise dos Índices do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificados, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste do país¹ (INEP, 2003).

O governo federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, instituiu o Programa Mais Educação com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais e, ainda, de valorizar a diversidade cultural do país. O amparo ao programa remete-se aos artigos 34 e 87 da LDBN que sinalizam a ampliação progressiva da jornada escolar. Com base legal, também, nos artigos 205, 206 e 227, da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os quais prevêm o apoio e proteção dos demais setores da sociedade à educação. Suas diretrizes e planejamentos orçamentários estão previstos no Plano Nacional da Educação e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

A Resolução nº 19, de 15 de maio, de 2008 que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outras providências. A Resolução nº 20, de 06 de maio, de 2011 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, sob a égide da Resolução de nº 17, de 19 de abril, de 2011, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias (BRASIL, 2012).

Esse processo ocorre, também, no espaço escolar na prática diária da educação que, para Teixeira, deve "oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo

atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos." (1999, p. 24). Provavelmente, os pensamentos do autor foram influenciados pela sua formação na Universidade de Columbia, onde teve como professor de Filosofia da Educação John Dewey.

Logo, afirma Teixeira (1999, p. 46), "Se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente, a escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados".

Logo, sua ideologia perpassa pela proposta de educação emancipadora. Nesse contexto, apresenta a ideia de que a defesa da educação integral passou por momentos diversos, mas conduziu o desenvolvimento de seu pensamento e perspectivas como a qualidade da educação popular.

Dessa forma, só é possível conhecer a realidade, quando se liberta das influências culturais e sociais e a educação pode proporcionar essa liberdade.

Sendo a educação uma possibilidade de libertação, como diz Freire (1987, p.37), "a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem"

A educação deve ser organizada em modelos que oportunizem a aprendizagem não só em tempo integral, mas que seja oferecida com a qualidade necessária ainda que em tempo parcial para o alcance da libertação e do exercício da cidadania.

A partir da ênfase dada pelo MEC na trajetória educacional, evidencia-se o pioneirismo da escola de Tempo Integral, com base no Programa Mais Educação (PME), "tendo suas indicações pelo Ministério da Educação, a partir dos baixos rendimentos no IDEB aferidos em 2005, como forma de melhorar seus resultados" (SEMED, 2009).

Segundo relatório da SEMED, no ano de 2010 foi efetivada a primeira adesão ao Programa Mais Educação junto ao MEC, através da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade/ SECAD para atendimento no Ensino Fundamental. Para efetivar a adesão ocorre o recebimento do ofício enviado pela então SECAD, hoje denominada Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). A Entidade Executora-EEx (Secretaria de Educação Estadual ou Municipal) confirma a adesão ao Programa Mais Educação, preenchendo os pré-requisitos disponíveis no MEC e deve nomear dois técnicos da Secretaria Municipal de Educação, sendo um o coordenador responsável pelas atividades realizadas nas escolas participantes do Programa e o outro responsável pelo funcionamento administrativo do Programa.

Para confirmar a adesão ao Programa, as escolas pré-selecionadas, em 2009, pela então SECAD/MEC, nos dias atuais pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) são validadas pela Secretaria Municipal de Educação, que preenchem o Plano de Atendimento, disponível no site do MEC, declarando atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas. Os Planos de Atendimento devem ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos através de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante.

O Programa Mais Educação, possibilitou que, a Rede Municipal iniciasse discussões em torno da política de Educação em Tempo Integral, para além do referido Programa, exigindo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís uma reflexão sobre o atual contexto da educação e os desafios para enfrentamento da realidade objetiva, numa perspectiva inovadora e de compromisso com a melhoria dos resultados educacionais, tendo como indicadores:

- ▶ Condições de trabalho e formação dos profissionais de educação;
- ▶ Universalização da educação básica;
- ▶ Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, do Plano Municipal;
- ▶ Diretrizes Curriculares Nacionais, Currículo da Rede Municipal de Educação e Expectativas de Educação e Aprendizagem;
- ▶ Cultura Digital;
- ▶ Reformulação curricular que articulem o direito ao conhecimento e formação humana;
- ▶ Gestão dos recursos públicos voltada para a melhoria da qualidade da educação;
- ▶ Planejamento Estratégico.

A escola é entendida como espaço de construção de conhecimento e participação social, visto que se faz necessária a ampliação da jornada escolar e a reorganização dos espaços educativos, considerando a necessidade de desenvolver:

- ▶ A articulação da gestão e os diversos atores sociais para a construção de uma proposta sólida e efetiva de ensino de qualidade;
- ▶ O diálogo permanente entre a comunidade escolar, civil e o poder público;
- ▶ A oferta de atividades nas diversas áreas, como esporte, artes, cultura e lazer; em espaços da própria escola ou da comunidade.

Propondo uma síntese para as reflexões apresentadas até o momento, pode-se dizer que a Educação em Tempo Integral se caracteriza pela busca de uma formação, a mais completa possível para o ser humano, aulas que contemplem todos os aspectos humanos, certamente para esse resultado, implicaria em mais tempo envolvido com sua educação, ainda que não seja o tempo todo na escola, pois existem outros espaços em que o processo formativo pode ser completado.

Nesse processo é importante o diálogo entre teoria e prática que precisa ser evidenciado numa perspectiva inter-relacional, possibilitando uma construção indissociável e não fragmentada, não havendo divisão entre o que se conhece e o que se vive. Assim, a escola que por tanto tempo compartimentalizou o conhecimento, precisa, numa tentativa interdisciplinar, comungar disciplina e vida, inserindo os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, na construção de novas formas de concepção do ensino.

Hoje, em pleno século XXI, encontram-se experiências diversas da promoção de uma educação integral em jornada ampliada. Em seu livro sobre uma “Pequena Introdução a Filosofia, Teixeira, ao falar sobre a finalidade da educação, a confunde com a finalidade da vida, pois segundo ele, “[...] essa é a Filosofia que nos ensina o momento que vivemos. Educação é o processo de assegurar continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais” (Teixeira, 1999, p. 54). Nesse mesmo livro, afirma que uma vez aceita a concepção de currículo e ou programas, um problema prático que se percebe é compreender que as atividades previstas sejam organizadas e planejadas antecipadamente, contrariando a prática repetitiva e tradicional.

Dessa forma, entende-se que a Educação em Tempo Integral iniciada por Anísio Teixeira, nos anos 50, teve todo um contexto que coube àquela época, que certamente necessita de uma releitura e de organização, estrutural, curricular e pedagógica para atender o século XXI. A escola de hoje, os alunos e professores de hoje requerem um quefazer atual.

Para alguns estudiosos, “é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral” (Coelho, 1998, 2002, 2007; Kerstenetzky, 2006). Com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que envolva formação e informação e que compreenda outras atividades, não somente as conhecidas como atividades escolares. Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão. E, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.

Ao que assevera o autor abaixo:

Longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulação existentes, para além dos slogans educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da educação integral é trazido às discussões (GONÇALVES, 2006, p. 129).

E como consequência disso, que a educação contribua para o desenvolvimento do educando, a sua consciência enquanto ser determinado socialmente, que entende o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social (coletivo), integrado numa lógica econômica que pode ser superada.

A educação é um fator fundamental para se melhorar a sociedade em que se vive, portanto, faz-se necessário o investimento público nesse campo. A proposta de Educação em Tempo Integral contribui para que seja oferecido um ensino de qualidade, com o objetivo de oferecer às crianças e jovens das escolas públicas mais contato com a arte, o conhecimento e a cultura.

Finalmente, o exercício em falar da História da Educação em Tempo Integral a partir do contexto histórico, ou seja, das visões sociais de mundo que, de certa forma, constroem essa experiência desde os tempos remotos, enfim, das possibilidades de sua continuidade, não é tarefa fácil. A prática de uma educação integral que reconhece que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é ressaltar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa (Padilha, 2009).

2.4 Programa Mais Educação e a Educação em Tempo Integral: uma relação possível

É relevante destacar que a elaboração de uma política pública, independente de seu campo, é criada por meio de um processo político e social um tanto complexo.

Segundo Carvalho (2010, p. 101), no caso das políticas educacionais, em particular, “essa elaboração ocorre por meio de discussões que levam a um consenso e influenciam nas questões pertinentes ao papel da educação”.

Dessa forma, nesse novo espírito do capitalismo, predominam a visão de empreendedorismo, consumo e as políticas de inclusão e no debate em torno da qualidade educacional um aspecto que se destaca é quanto à ampliação da jornada escolar como fator de melhoria das relações de ensino-aprendizagem.

Para Saviani (2007), pode-se dizer que o governo Lula teve como foco o discurso da implantação do “desenvolvimento econômico e social”. Seria uma nova versão

desenvolvimentista que tentou conciliar, os interesses dos empresários e as reivindicações dos movimentos sociais. Seu discurso girava em torno da diminuição das desigualdades sociais através de ações estatais como os Programas Bolsa Família e Minha Casa, Minha Vida. Com isso, observa-se o papel do estado como responsável na elaboração de políticas sociais.

E nesse contexto, a educação é vista também como essencial para o desenvolvimento econômico e como possibilidade de propiciar a redução das desigualdades. Merece destaque como marco das mudanças no campo educacional o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007.

Para Saviani, o nome não é um acaso, mas a tradução do conjunto de todos os programas do Ministério da Educação que envolvia desde a educação infantil até a pós-graduação (Saviani, 2007). A partir do PDE, foram criados programas específicos para a Educação Integral, como o Programa Mais Educação. Dessa forma, o governo Lula provocou um redirecionamento no debate da educação no Brasil.

Embora a Educação em Tempo Integral nunca tenha saído dos debates nacionais, vale destacar que ao final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, ela se propala nos discursos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para tanto, foi realizado um amplo estudo, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Este debate reuniu representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e professores universitários.

Tal estudo resultou na elaboração de referências para a fundamentação do Programa Mais Educação que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, indicando ampliação de tempos, espaços, situações educativas e, ainda, compartilhamento de responsabilidades do ato educativo entre a escola, a família, a comunidade e os demais atores sociais.

A educação integral pretendida pelo Programa prevê diversas ações aliadas ao processo de escolarização, que deve ser realizado em articulação com o projeto pedagógico da escola. O objetivo é proporcionar às crianças e aos adolescentes, como sujeitos de direitos, uma qualificação do processo educativo e, conseqüentemente, melhoria do seu aprendizado (BRASIL, MEC, 2009).

Como suporte financeiro, o Programa conta com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-

FUNDEB. Com esse fundo, o financiamento da Educação Básica inaugura a destinação de recursos direcionados também ao Ensino Fundamental de Tempo Integral.

Dessa forma a Lei de nº 11.494/2007, em seu artigo 10, trata da distribuição proporcional de recursos do FUNDEB². Logo, ao direcionar recursos para a educação em tempo Integral, constitui-se em marco histórico legal em prol da conquista de uma educação básica de tempo integral, visto que esse direito só se efetiva se acompanhado por provisão de recurso público previsto em Lei.

No sentido de assegurar legalmente e dar respaldo e credibilidade ao Programa Mais Educação com proposta para a efetivação da Educação em Tempo Integral são formulados vários documentos já citados anteriormente, como: portarias, decretos e resoluções, demonstrando os aspectos políticos, históricos e técnicos na dinâmica da política pública educacional.

Outros dispositivos de cunho mais instrucional, também foram elaborados, objetivando dar sentido e melhor compreensão do Programa, como por exemplo:

- ▶ Manual do Programa Mais Educação – Passo a Passo;
- ▶ Caderno – Gestão Intersetorial no Território;
- ▶ Caderno Rede de Saberes Mais Educação;
- ▶ Pressupostos para o Projeto Pedagógico de Educação Integral;
- ▶ Caderno Educação Integral;
- ▶ Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada;
- ▶ Manual Operacional de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Mais Educação.

Todos os documentos citados fazem parte da organização que subsidia a proposta de Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação.

Na proposta pedagógica desse Programa, o foco é desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes condições de construir diferentes saberes que vão além do currículo escolar, promovendo um diálogo entre saberes escolares e comunitários. Busca desenvolver também oficinas com atividades diversificadas, que contribuam para a formação integral do aluno, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional.

² Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério FUNDEF

Outra característica do Programa é a intersetorialidade da gestão pública na ampliação, não somente da jornada escolar, ou seja, do tempo, como também do espaço escolar, na oferta das atividades de contra turno.

A Educação de Tempo Integral requer a prática da parceria entre vários Ministérios, pois com essa estratégia é possível ampliar oportunidades educativas na relação entre os profissionais da educação e de outras áreas. Sobretudo serão necessárias algumas mudanças na reorganização da proposta curricular ou mesmo adaptações curriculares, entre as políticas públicas educacionais e sociais, pois,

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação públicas. (BRASIL, 2009).

Todavia, algumas políticas públicas têm apontado também para o fato de que “quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 25).

Destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Programa Mais Educação e do currículo organizado em ciclos de aprendizagem conta no seu quadro com profissionais que vêm estudando e pesquisando sobre Educação Integral. As Equipes do Programa Mais Educação, Segundo Tempo, Escola Aberta, Equipe do Currículo e Equipe de Formadores constituem um coletivo empenhado em ampliar as discussões e operacionalizar as ações pensadas para a educação em tempo integral, em detrimento dos desafios e limitações existentes.

CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA CURRÍCULO INTEGRADO

A Rede Municipal de Ensino de São Luís compreende a concepção de educação integral e de tempo integral discutida na atualidade e reconhece que as escolas precisarão superar o currículo fragmentado por disciplinas e contemplar os diversos saberes, unindo a educação informal, a formal e a não formal. Nessa concepção de currículo, espera-se que as perspectivas educacionais estejam centradas nas pessoas e em suas relações com a sociedade ou nos saberes comunitários.

Nessa compreensão, as atividades sinalizadas nas propostas da educação integral devem convergir com as políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, educação inclusiva, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, como também, o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, do Plano Municipal, é o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação.

As pesquisas na área educacional diversificam interesses investigativos, dentre eles, destacam-se os estudos sobre o Currículo, cujas peculiaridades o distinguem dos demais temas, como por exemplo, a forma na qual é concebido em cada sistema de ensino, ou seja, se é integrado e ou articulado às disciplinas do núcleo comum.

Na tentativa de contextualizar o tema, a partir de aspectos considerados relevantes para sua compreensão, foram utilizadas as seguintes bases teóricas: Silva (2012), que apresenta todo um trajeto histórico das teorias de currículo em uma rica análise, dentre outros como Goodson (2005), Veiga-Neto, e Pacheco (2011).

Os autores citados dialogam sobre o aspecto político-ideológico e pedagógico acerca do currículo integrado e da construção teórica que fundamenta sua intencionalidade. Na perspectiva da Educação em Tempo Integral e do Programa Mais Educação, utilizou-se bibliografias que analisam o currículo integrado. Dentre eles: Santomé (1998), Sacristán (2000), Bernstein (1996), Lopes (2009), Freire (2010), Galo (2000) e Frigotto (1995), para dialogar com os autores já citados e complementar o entendimento quanto à natureza da proposta de currículo integrado, além de utilizar também os documentos que respaldam o Programa Mais Educação.

Parte-se das diretrizes expressas na LDBN 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental; discute-se, ainda,

as concepções de currículo integrado, tópico em que se destaca sua grande contribuição na tão necessária integração curricular. Serão autores e documentos dialogando sobre a Educação em Tempo Integral e o currículo.

Reconhece-se a fragilidade da prática integrada e interdisciplinar do currículo em escolas de educação básica, pois integrar pressupõe compromisso com as relações estabelecidas no lugar da aprendizagem. Este compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição.

Conforme Freire (2010, p. 102), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”.

A Educação em Tempo Integral, o Programa Mais Educação e o Currículo Integrado, em suas várias categorias, inscrevem-se entre as propostas de educação, cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e isolamento das ações educativas e tornam-se uma proposta favorável aos processos de ensino articulado com todos os envolvidos no processo, quer sejam alunos, professores, pais e ou comunidade.

Segundo Lopes e Macedo (2002), o campo de constituição teórica e os estudos sobre currículo que investigam a organização do conhecimento escolar evidenciam uma divergência de opinião entre os pesquisadores que defendem ser a organização do conhecimento escolar uma sequência de conteúdos selecionados e divididos em campos do saber. Neste a lógica da disciplina prevalece, cabendo basicamente à escola simplificar o conhecimento para o ensino. Outros pesquisadores defendem um processo mais amplo de construção dos saberes, cumprindo à escola a produção dos saberes escolares, em que, pela lógica da integração, têm-se subsídios teórico-práticos para a implementação de uma proposta curricular integrada, sendo relevante a compreensão de algumas concepções de currículo.

3.1 Revisitando a História do Currículo

As escolas precisam refletir sobre seus currículos escolares, principalmente as metodologias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos e em que espaços serão dados. Determinados locais além da escola possuem grande potencial educativo que podem contribuir com a aprendizagem dos alunos, pois esses locais fazem parte da vida social desse grupo e são ricos de significados e valores para serem apreendidos.

A trajetória do currículo é complexa e está associada às questões políticas, econômicas, sociais e culturais de cada época, embora, em muitos casos, seja reduzido à ideia

de grade, ou entendido como uma listagem de disciplinas isoladas em seus campos de conhecimentos específicos e descolados do contexto.

As escolas apresentam preocupação quanto à organização do conhecimento escolar. Essa afirmativa fundamenta-se em Santomé (1998) ao colocar que a partir do surgimento das disciplinas Trivium, representadas pela Gramática, Retórica e Dialética e as disciplinas Quadrivium: com a Aritmética, Geometria, Música e Astronomia, na década de 60, já era observado, nessa época, uma divisão e organização dos cursos e níveis de estudo. Essa estruturação recebe o nome de currículo.

Goodson (1995) apresenta a etimologia da palavra vinda do latim, *scurrere*/correr e está relacionada a curso ou percurso, referindo-se às corridas na Roma Antiga. Pode-se parafrasear que currículo é a palavra melhor apropriada para descrever o conjunto de conhecimentos e práticas no processo de formação dos alunos. Em uma perspectiva mais geral e, no aspecto educativo, normalmente o currículo é pensado como um programa de estudos, ou tópicos a serem estudados a partir de objetivos estabelecidos. Logo, afirma-se que o currículo pode se tornar a organização das ações de uma vida; os caminhos que se segue e os que se deseja seguir.

A construção do conceito não se dá de forma simples. A sociedade é conflituosa, construída com passado e presente que interagem ao longo da história, trazendo a cada indivíduo, questionamentos. Contudo, o currículo é, constantemente, transformado, objetivando melhor atender os interesses dominantes na sociedade.

O currículo pensado como proposta de organização escolar integra um grande movimento, especialmente na segunda metade do século XX, quando muitos discursos e teorias foram produzidos desde que o currículo foi concebido como tal. Hoje é possível encontrar várias produções que auxiliarão no desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objetivo neste capítulo, apresentar um pouco do que já foi escrito sobre currículo e, ao mesmo tempo, analisar suas possibilidades e limitações.

Segundo observa-se abaixo, uma contribuição acerca do conceito de currículo:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2009, p. 150).

Goodson (1995, p.21), expõe a seguinte síntese: “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a

modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”

Nessa perspectiva, o currículo independe de vontade pessoal, senão no conjunto que alia desejo e vontade política para o redimensionamento das velhas práticas escolares. Estas, muitas vezes, estão arraigadas na postura do professor ao ensinar e na atitude do aluno em somente receber as informações. O que se torna uma constante repetição, caso não haja a modificação proposta por Goodson (1995).

Considerando a importância em conceituar currículo, recorre-se a afirmação de Sacristán (2008, p. 15). após a análise de diversos autores:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos.

Como complemento a essa afirmativa, evidencia-se que são inúmeras as ideias quanto à natureza e o propósito do currículo, especialmente quando se amplia para questões relacionadas à classe, gênero, ideologia, individualismos e, ainda, muitos outros elementos que poderiam ser agregados ao se pensar que tipo de homem e sociedade se vislumbra para um futuro próximo.

Ainda considerando Goodson (1995), é grande a relevância quanto ao entendimento do currículo para a realização das atividades escolares, pois é a base para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, bem como para organizar os conhecimentos a serem trabalhados em suas diferentes etapas, sem deixar de lado a necessidade de uma articulação entre os elementos constitutivos dessa base. O que poderá ser melhor compreendida a partir do currículo integrado.

Persistindo na tentativa de conceituar currículo, utiliza-se os estudos de Veiga-Neto para quem, em cada conceito de currículo, existe uma concepção de sociedade, de cultura e de educação. O autor traz à luz a metáfora da moldura para explicar as duas tendências básicas para se compreender as teorias do currículo, que denomina de tendência internalista e externalista. Como exemplo cita que,

Ao examinar um quadro, tanto podemos nos ater à pintura em si, quanto podemos levar nosso olhar para além dela e perguntar sobre sua relação com as demais obras daquele artista, ou indo além perguntar sobre até mesmo as condições concretas em que ela foi produzida (Veiga-Neto, 2002, p. 60).

A partir dessa citação, o autor explica que a tendência internalista estaria voltada para a perspectiva de identificação dos conteúdos e da metodologia empregada para trabalhá-

los, ou seja, “o que ensinar” e “como” (Veiga-Neto, 2002, p.60.). Dessa forma, observa-se que essa teoria vê o currículo de forma circunscrita, tentando garantir seu funcionamento e verificando a coerência entre seus elementos, dos quais citam-se: conteúdo, metodologia e avaliação sem que haja nenhuma preocupação com o contexto histórico, político e cultural, por isso o nome internalista.

Não muito diferente dessas ideias, Silva (1999) faz a análise da palavra “curriculum” que significa pista de corrida. Esse autor apresenta uma trajetória do currículo à luz de várias teorias. Nessa perspectiva histórica, destacam-se as teorias tradicionais, que trazem como questões norteadoras, o que ensinar? Em que a ênfase é centrada nos conceitos do ensino pedagógico: objetivos, planejamento, organização, didática, avaliação e metodologia.

Nesse aspecto há uma relação de ideias entre Veiga-Neto (2002) e Silva (2009), embora utilizem nomenclaturas diferenciadas, as ideias se compatibilizam quanto aos questionamentos e intenções entre o currículo internalista e tradicional.

A discussão mais intensa da história do currículo encontra-se em Silva (2009). Ao apresentar seu processo histórico, desde a tradicional, que se desmembra em algumas tendências, perpassando pela conservadora, progressista e clássico-humanista, que se diferenciam tanto na finalidade da educação, quanto nos objetivos da formação humana, destaca as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Registra-se, entretanto, que não é objeto de interesse descrever as teorias de forma exaustiva, pois além de Silva e Moreira, outros autores já fazem este percurso com muita competência. Explicita-se apenas essas questões para que se perceba o quanto a concepção tradicional de currículo ainda se manifesta por meio das suas relações e para situar o leitor de sua importância na compreensão do currículo pensado para a escola de hoje na perspectiva integrada.

Nesse sentido, o currículo é definido por Gallo (2000, pág. 20) como o “conjunto de atividades realizadas pelo aluno dentro e fora da sala de aula”. Esse autor assevera que esse processo não fica confinado à sala de aula, “[...] todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar, com outros alunos, funcionários administrativos e com a comunidade, são passos na construção de sua personalidade”

No plano educativo, o currículo é um dos temas centrais das reformas educacionais. Isso acontece porque nele se concentram os embates sobre os significados da esfera social e política. É por meio do currículo que, principalmente, as classes sociais dominantes manifestam seu discurso de uma proposta social.

Confirmando o dito acima, para Tomaz Tadeu (1999, p. 158), “[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, é texto, discurso”. O currículo é documento de identidade.

O conceito de currículo é muitas vezes compreendido como a justaposição de conteúdos, sendo tratado como grade curricular. Nessa perspectiva, a prática curricular é aprisionada em suas especializações sem nenhuma relação com outros conteúdos e, conseqüentemente, com o todo. Essa é a crítica feita por Frigotto, na apropriação do pensamento abaixo.

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? (Frigotto apud Gramsci, 2008, pág.46).

Nesse processo, tem-se como protagonista da história o professor, personagem que parece estar sem condições de realizar as intervenções assertivas e necessárias para a efetivação dos resultados positivos na direção da Educação em Tempo Integral. Na realidade atual, não há como desconsiderar a situação de insegurança e fragilidade que muitas vezes o professor é deixado. Por tudo isso é que se julga de grande relevância a ação desta pesquisa. Ao que o Manual Operacional do programa Mais Educação sugere:

- i. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; [...]
- ii. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes (BRASIL, MEC, 2010, p. 3).

Quanto à questão da Educação em Tempo Integral e o currículo integrado, pode-se considerar, ainda, o que diz o relatório do Programa Mais Educação (2009, pág. 19) ao apresentar os resultados relevantes entre desenvolvimento humano e educação.

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 (Art. 205 – Constituição Federal).

Quanto a essa qualificação para o trabalho, Teixeira revela defende que a educação é para a vida, não devendo ser pensada somente como preparação para o mundo do trabalho. Nesse aspecto, entende-se a importância da educação integral, aquela que prepara o discente em todos os seus aspectos: intelectual, social, e espiritual.

A escola tem o desafio de adaptar a prática pedagógica a partir do modelo metodológico expresso, principalmente no planejamento de situações de ensino e

aprendizagem difíceis e possíveis ao mesmo tempo, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Com essa compreensão é que se faz necessário investigar com interesses científicos como ocorre a Educação em Tempo Integral e se há dinamicidade na prática pedagógica, que possibilite a articulação curricular, com vistas à reconstrução das diretrizes pedagógicas para as escolas no município de São Luís.

É relevante destacar que a teoria tradicional do currículo, mais detida nos aspectos técnicos e científicos, atuando em acordo com os saberes dominantes, com o tempo já não atendia ao tipo de sociedade que se desejava formar. Dessa forma, de acordo com Silva (2009, p. 133), a escola começa a receber críticas, ao afirmar que ela: “é propagadora da ideologia dominante através das disciplinas e conteúdo de seu currículo”. Ou seja, para esse autor, a escola dissemina a ideologia e a força do trabalho, a partir da seleção de seus conteúdos, que poderíamos chamar de mecanismos seletivos. Outra crítica à teoria tradicional do currículo é encontrada em Bourdieu e Parsseron (apud Silva, 2009, p, 135) quando dizem que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”. No geral, a percepção que se tem sobre o processo de reprodução social é de que acontece na escola e se dá pelos conteúdos transmitidos, principalmente nas disciplinas, pois todo o processo educativo escolar está impregnado pela ideologia dominante.

A ênfase das teorias críticas centra-se em questionamentos acerca da escolha do conteúdo a ser estudado, ao ponto de se questionar o porquê desse conhecimento e não outro? A discussão se dá com base nos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, classe social, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência, dentre outros, pois, naquele momento, a sociedade questionava o que de fato deveria ser pensado e praticado no currículo.

A teoria pós crítica, por sua vez avança um pouco mais na compreensão de outros processos de dominação, traz questionamentos muito mais complexos acerca dos processos de dominação. As teorias pós-críticas podem ter nos ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (Silva, 2009, p. 147).

Logo, todas essas teorias têm sua origem nos Estados Unidos e na Inglaterra, influenciaram e influenciam ainda este campo aqui no Brasil. E com a pós modernidade, as questões norteadoras são levantadas a partir de interrogações como: por que privilegiar

determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro? Nesse momento histórico, a ênfase é dada aos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, etnia, multiculturalismo. Ou seja, o currículo é pensado como conexão entre identidade e poder.

Contudo, o início dos estudos do currículo como campo especializado, tem início em 1918 nos Estados Unidos, a partir das ideias de Bobbit com o livro *The Curriculum*, apresentando as bases da teoria tradicional. Seu pensamento era igualar o sistema educacional ao sistema industrial, daí justifica-se a ênfase desde a organização, a eficiência e ao desenvolvimento econômico e educacional.

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção e desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica (Silva, 2009, p. 12).

É importante citar que muito antes dos estudos do currículo propriamente dito, já existia a preocupação com o papel da formação escolar. Como exemplo menciona-se os socialistas utópicos que tentaram dar um caráter de formação completa. Daí a conclusão de que o currículo é uma questão em debate há muito tempo. Percebe-se que, em cada período histórico, há uma preocupação específica em relação à educação. Por fazer parte do processo, essa preocupação se estende ao currículo, pois “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2009, p. 15).

Como a sociedade está em constante transformação, como o ontem e o hoje são momentos que se interligam pelas ações, podemos inferir que o currículo escolar, ocupa espaço fundamental na organização didático-pedagógica, sendo apresentado por Pacheco (2011) como: o *currículo prescrito*. Este é caracterizado pelos programas, planos curriculares, objetivos a serem alcançados e conteúdos a serem estudados, competências a serem aprendidas e avaliações a serem aplicadas. Com esse rol de responsabilidades a serem cumpridas entendemos ser o currículo prescrito, a estrutura organizacional de uma escola.

Estuda-se o currículo programado: representado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, o qual, intencionalmente, contém todas as propostas da escola, que deve ser construída coletivamente. Apresenta ainda o Currículo planificado: aquele construído e pensado pelos professores e por fim, o currículo real, que é apresentado não só por Pacheco, mas suas ideias se coadunam com as de Sacristán (2000), quando afirma ser aquele que de fato acontece no cotidiano da sala de aula.

Com tantos pensamentos envolvendo currículo, observa-se que seus significados são amplos, pois estão alicerçadas em questões comuns. Pode ser pensado entre o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela instituição escolar e o que deve ser aprendido pelo aluno, perpassando pela ênfase dada às experiências vivenciadas cotidianamente em articulação com os conteúdos, tudo isso é currículo. Conforme Silva (2007, p. 14) “[...] diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” Esse misto de ideias e pensamentos é fruto das intensas mudanças econômicas e sociais intensificadas a partir do século XIX.

Como forma de sintetizar as ideias acima acerca do currículo escolar, Moreira (2002, p.11), aponta que é possível pensá-lo como instrumento voltado tanto para a “[...] conservação, transformação e renovação dos conhecimentos acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” é propagadora da ideologia dominante através das disciplinas e conteúdo de seu currículo”.

Feitas essas considerações, a partir de uma abordagem geral e dos variados conceitos apresentados, é relevante compreender como se dá a organização curricular *disciplinar*, vários fenômenos passam a ser estudados por disciplinas, ficando cada vez mais compartimentalizados. É importante reconhecer que essa disciplinarização e o desenvolvimento da ciência moderna contribuíram razoavelmente para o progresso científico e tecnológico dos séculos seguintes.

A fragmentação disciplinar no âmbito da escola tem como consequência um pensamento linear entre os alunos, reduzindo o complexo ao simples. Em um jogo de palavras, Morin (2004, p.59) diz que “separa o que está ligado e unifica o que é múltiplo.” Segundo o mesmo autor, é necessário que “A rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes Morin (2004, p. 20).

De acordo com Morin (2004), mesmo com toda a contribuição trazida pela divisão disciplinar ajudando a ciência a gerar uma grande produção de conhecimento, apesar de ter ajudado cientistas a elucidarem muitos fenômenos e além de ter proporcionado a pesquisadores e especialistas conhecimentos especializados, falta ao conhecimento disciplinar o desenvolvimento da crítica e da reflexão, necessários segundo o autor citado para a compreensão da natureza complexa dos fenômenos.

Para ele, os problemas chegam a ser transversais e a hiperespecialização do conhecimento disciplinar, isolado e fragmentado. Andam na contramão da formação de cidadãos para a sociedade dos dias atuais que vivencia a tecnologia cada vez mais avançada, a globalidade dos fenômenos e inúmeros problemas da sociedade. A especialização sem limites culminou numa [...] “Fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto que o especialista se reduz àquele que, à causa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada.” (Japiassu, 1994, p.19).

Esse clássico modelo de organizar o ensino soma suas críticas através do pensamento de Santomé (1998, p. 110 e 111), nos argumentos a seguir:

Esse modelo presta insuficiente atenção aos interesses de alunos, e alunas [...]; Não se leva suficientemente em conta a experiência prévia de estudantes concretos, seus níveis de compreensão, seus modos de percepção ambiental costumam ser ignorados com muita frequência, especialmente quando o principal recurso educacional são os livros textos [...]; o currículo quebra-cabeça obstaculiza ou não estimula, com grande frequência, as perguntas vitais, pois as mesmas não podem ser confinadas dentro dos limites das áreas disciplinares; com enorme frequência ocorrem dificuldades de aprendizagens provenientes de uma constante mudança de uma matéria para outra [...] o currículo por disciplinas costuma causar uma incapacidade para ajustar ao currículo problemas ou questões mais práticas, vitais e interdisciplinares.

Não se trata, porém, de negar a importância das disciplinas, pois a despeito das limitações da divisão disciplinar, Santomé afirma que “ainda que tais conhecimentos fossem excessivamente compartimentalizados e, portanto sem comunicação interdisciplinar, ocorreram grandes descobertas para a humanidade em vários aspectos” (1998). Portanto, sua importância é indiscutível nos estudos realizados pelas contribuições à educação.

3.2 Currículo Escolar e Currículo Integrado

Quando se trata de currículo escolar, bem mais do que a preocupação com “o que ensinar” e de uma “metodologia adequada” para efetivar o processo de ensinamento, bem mais do que a escolha desta ou daquela escola e de sua estrutura física, o currículo abrange a formação do homem que em pouco tempo estará inserido na sociedade. Por esse motivo o debate sobre currículo tem tanta relevância e vem sendo propugnado entre os sociólogos, filósofos, dirigentes políticos, educadores, chegando a ser registrada essa importância na lei da educação.

Logo, a escola tem um papel fundamental na produção de várias culturas e na reprodução de referenciais culturais. Silva sistema (2009), evidencia que o currículo envolve uma questão de poder, pois é o poder um mecanismo de reprodução do

Segundo Freire (2010, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” Dessa forma pode-se apreender que, em se tratando de currículo, fala-se no que está ou deveria estar posto na organização do processo de ensino e aprendizagem escolar, conforme o desejo de perfil de ser humano e de sociedade pretendidos.

Nas discussões cotidianas quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2009, p. 15).

Quanto à citação, pode-se observar que independentemente do tipo de conhecimento e de sua produção, faz parte do cenário educativo a comunidade escolar, os educadores que atuam diretamente na produção desse currículo apresentado; gestores que precisam atender às necessidades da modernidade; alunos que embora não saibam expressar com palavras, demonstram pelo seu desinteresse estar esgotados da prática educativa exercida e convidam a escola a tratar a produção do conhecimento de forma integrada, participativa, diferenciada e criativa.

Nesse contexto, Santomé (1998) afirma que como possibilidade de mudança, na década de 1990, o discurso sobre Currículo Integrado foi retomado no Brasil. Este currículo se insere numa teoria crítica e tem como princípio o caráter transformador na estrutura da sociedade contemporânea. Nesse momento, faz-se necessário identificar o início de seu percurso como proposta para a educação brasileira.

O Brasil é um país de grandes desigualdades sociais. Por isso, na tentativa de corrigir essa dívida para com a população, são organizadas políticas que, muitas vezes, são interpretadas como políticas assistencialistas, pela estrutura apresentada, por serem pensadas a partir de cópias internacionais ou mesmo acordos acertados em conferências. Conforme se pode confirmar abaixo:

A conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram as conferências sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993) [...] e para terminar, a Cúpula Mundial de Alimentação (Roma, 1996). Em todas aquelas ocasiões, os dirigentes mundiais manifestaram a expectativa de que a educação ofereça às competências e à criatividade dos cidadãos o meio de exprimir-se. A educação tem sido considerada como um elemento indispensável de uma estratégia para apoiar os mecanismos do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 52).

Contudo, o campo educacional brasileiro, na década de 90, fica marcado pela tentativa de universalizar o Ensino Fundamental. Algo já preconizado como obrigatoriedade

da oferta de ensino a todos, pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pela LDBEN 9.394/96. Com ênfase, entretanto, na oferta do Ensino Fundamental à população de 7 a 14 anos, que atualmente conta com a Emenda Constitucional 59/09, que alargou o tempo e as etapas básicas de escolarização obrigatória em nosso país ao prever, no Art. 208, a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996).

Lê-se, ainda, na LDB que trata sobre o currículo na Educação Básica como forma de institucionalizá-lo nacionalmente que

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996.).

No decorrer do artigo 26 citado, compreende-se que a lei sinaliza a institucionalização do currículo o qual mais tarde seria oficializado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, por sua vez, gera uma série de questionamentos e indagações acerca de seus interesses. Quem estaria por traz do caráter uniformizante e burocrático dos conteúdos propostos em um currículo nacional? Quais suas implicações para a criação das avaliações nacionais que geram os famosos rankings entre as escolas? Elaborar uma política nacional de currículo resolve os problemas da educação? E a formação dos professores, tem respostas nessa política? E quanto aos investimentos na estrutura física das escolas, somado aos investimentos nos recursos didáticos?

Ao que parece, há muita fragilidade na elaboração da proposta curricular, pois os problemas educacionais no país apresentam uma dimensão bem mais ampla. Somadas às dificuldades da gestão, da fragilidade na formação dos profissionais e interesse político e individual em melhorar a prática educativa, dificultam a construção de saberes que resultem em melhor qualidade para a educação pública, nesse contexto, a elaboração do PCNs para o Ensino Fundamental no Brasil, serviriam como base para melhor atender às diversidades e necessidades locais, bem como melhorar o ensino e a aprendizagem.

A elaboração dos PCNs pode ser explicada a partir de três razões relevantes: inicialmente em cumprimento ao artigo 210 da Constituição de 1998, que determina que sejam fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, garantindo uma formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos de cada região; uma segunda razão em virtude das orientações do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e como terceira razão a promoção da articulação de esforços entre a União, os Estados e os Municípios a favor de uma reformulação curricular (1996 apud Tavares, 2002; Barreto, 1998).

Com essas razões, os estados e municípios teriam liberdade e possibilidades para reformular suas propostas curriculares à luz dos PCNs. Mas essa reestruturação não é tão simples quanto parece, pois a LDB e os PCNs trazem o discurso político do ajustamento da educação, contemplando as diferentes áreas de conhecimento que:

Constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL, 1998, p. 58).

O avanço em direção ao currículo integrado, muitas vezes, incorpora perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Diferentes perspectivas de integração curricular vêm sendo defendidas em contraposição à compartimentalização e à fragmentação do conhecimento, seja nas concepções tradicionais, seja nas críticas e ou pós-críticas (Lopes, 2008).

Há diferentes interpretações na concepção de Currículo Integrado, versando entre o olhar *político-ideológico* e o olhar pedagógico que permeiam sua implementação. As diretrizes curriculares, elaboradas no movimento das reformas educacionais, prevêem várias modalidades de integração para a Educação Básica.

O ambiente escolar em si é um espaço contraditório, torna-se fundamental que se construa uma proposta curricular clara e de conhecimento dos participantes do processo educativo. Cabe ressaltar que, na perspectiva de Ramos (2005), o currículo integrado defende como escopo para formação, a possibilidade das pessoas perceberem a realidade para além de sua aparência.

Nesse sentido, os conteúdos de ensino são conceitos que instituem sínteses da apropriação da realidade material e social do homem. Dois pressupostos fundamentam o currículo nesse aspecto. O primeiro é a aceção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. [...] “o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento” (Ramos, 2005, p. 114).

O segundo princípio compreende a realidade concreta como uma totalidade, fusão de variadas relações. Desses princípios decorre uma terceira concepção, de cunho epistemológico, que consiste em compreender o conhecimento como uma obra do pensamento pelo qual se apreende e se representam as relações que criam e organizam a realidade objetiva. Nesse viés, o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o

processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (Ramos, 2005, p. 116).

Considerando as diferentes possibilidades de praticar o currículo integrado, Alves (2000) aponta alguns caminhos e discute a forma de organização dos modelos de conhecimento, segundo as concepções disciplinares e não disciplinares. A educação como vem sendo organizada atualmente, baseia-se em um modelo de conhecimento chamado "arbóreo": existe um tronco central de disciplinas, através das quais o aluno pode ter acesso às demais as folhas da árvore. Assim, o conhecimento, além de fragmentado, apresenta-se hierarquizado e delimitado. Se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos do cotidiano, é necessário buscar um saber, não disciplinar, que seja capaz de alcançar a aprendizagem.

A partir de suas inúmeras nomenclaturas, que surgem na própria necessidade de inserção dessa nova concepção de conhecimento, a interdisciplinaridade aponta para uma prática escolar em que o modelo rizomático seja explorado, justamente por proporcionar o livre trânsito entre as disciplinas, sem considerar uma, como mais ou menos importante que a outra. Diferentemente de como ocorre no modelo arbóreo, em que há a hierarquia e dissociação do saber, conforme classifica Gallo (2000). Havendo dessa forma na interdisciplinaridade, o movimento na construção do conhecimento.

O modelo rizomático considera o saber como uma teia de conhecimentos, interligados, sem qualquer hierarquia ou seriação, o conhecimento não tem começo ou fim, ou sequência. Esse paradigma rompe, assim, com a hierarquização tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação que é própria do paradigma arbóreo. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes: a transversalidade.

Na busca de maior entendimento sobre o trabalho interdisciplinar. Encontramos a afirmativa de Japiassu (1975, p.75).

O trabalho interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Existem diferentes formas de se pensar a interdisciplinaridade. Gallo (2000) a denomina de transversalidade que, com a intenção de combater a disciplinarização dos saberes, busca como tema de aulas assuntos que interessam aos alunos e que transitem entre os diversos campos do saber. Na década de 1990, como a própria integração em sentido

amplo, utilizava-se nomes como, projetos de trabalho, pedagogia de projetos, transdisciplinares, multidisciplinares, pluridisciplinares e conhecimento em rede.

Os termos disciplinar e transdisciplinar tem sido motivo de estudo e debate em educação e se associam ao conceito de currículo integrado na forma de sua organização. Foi o termo disciplinar que deu origem aos termos transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade. “Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade” (Santomé, 1998, p. 55).

A reflexão apresentada por Santomé (1998) contempla o conceito de disciplina curricular, e sintetiza os conceitos abaixo apresentados nessa classificação para dar maior clareza no âmbito escolar.

Multidisciplinaridade: Justaposição de disciplinas diferentes, oferecidas simultaneamente, sem estabelecer as possíveis relações e nexos entre elas. “Os alunos não transferem espontaneamente aquilo que aprenderam em uma disciplina, nem o utilizam para enfrentar situações reais, nas quais esse conhecimento torna-se mais preciso” (p. 72).

Pluridisciplinaridade: Justaposição de disciplinas de uma mesma área de conhecimento, com troca de informações entre elas, mas “ainda não existe uma profunda interação ou coordenação” (Santomé, 1998, p.72). Os conteúdos e procedimentos se comunicam em face de situações e fenômenos semelhantes.

Interdisciplinaridade: Nesse caso há um equilíbrio de forças nas relações disciplinares.

Aqui se estabelece uma relação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em uma intercomunicação e enriquecimento recíproco, tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por diversas disciplinas (Santomé, 1998p. 73).

Há um grande incentivo a partir da ideia de que os alunos tornam-se mais capacitados a resolver problemas que ultrapassam os limites das disciplinas. Há a possibilidade de que nos processos interdisciplinares os conhecimentos disciplinares aprendidos pelos alunos sejam reduzidos a análises muito simplórias.

Transdisciplinaridade: esse conceito sugere a transcendência ou desaparecimento dos limites entre as variadas disciplinas. Sendo assim a integração ocorre dentro de um sistema compreensivo, no alcance de objetivos e de um ideal de unificação epistemológico e cultural (p. 74).

O termo interdisciplinar é melhor compreendido por Santomé ao afirmar que entendê-la é pensar “na integração ou fusão entre disciplinas diferentes, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo.”

Os PCNs (1998) apresentam também a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, estabelecendo essa relação mais próxima que, de certa forma, traria maiores benefícios para o aprendizado a partir dos temas transversais que são potencializados na ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Esses temas sugerem uma ação integrada ou mesmo o uso de uma didática interdisciplinar ou transdisciplinar por serem temas sociais que estão implícitas ou explicitamente em diversas áreas.

No entanto, mesmo a interdisciplinaridade sendo apontada nos estudos como uma nova concepção de ensino e de currículo, para Frigotto (1995), é vista não somente como necessidade, mas também como um problema. No primeiro momento, reconhece-se a necessidade de integrar o conhecimento, partindo da realidade do aluno que é uma, pois compõe uma significação total, completa e também diversa na produção de suas relações sociais, sem perder de vista a totalidade desse indivíduo.

Em contrapartida, ainda citando Frigotto, essa mesma interdisciplinaridade é vista como problema na medida em que se observam os limites do sujeito que busca o conhecimento e a complexidade da realidade histórica que forma esse mesmo sujeito. Nessa perspectiva, outras situações que dificultam o trabalho interdisciplinar estariam em pensarmos o papel do educador, seu envolvimento, a estrutura e sua formação. Como na seguinte afirmação:

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. De que conformismo é conformista, no plano cultural, teórico e prático este educador? (Frigotto, 1995, p. 46).

Em termos de mudanças, destaca-se a necessidade da integração curricular, pois segundo Alves (2000), as redes facilitarão o conhecimento. Dessa forma, o desafio proposto por essa autora significa valorizar a tecnologia da informação presente no cotidiano e que deve igualmente ser decifrada e aplicada no dia a dia do aprendiz.

Sem desprezar o conhecimento em rede, as autoras Lopes e Macedo (2009) defendem as modalidades da integração pelas competências e habilidades, integração de conceitos das disciplinas, integração via interesses dos alunos como formas facilitadoras de melhor integrar o conhecimento.

Ainda, segundo Lopes e Macedo (2009), um dos primeiros trabalhos de maior destaque foi o de Willian Kilpatrick que propôs o projeto como um método para o desenvolvimento integral. Esse método busca desenvolver uma ação no ambiente social de maneira que os alunos resolvam, em sala de aula, problemas reais de seu cotidiano. Com isso, não apenas se desenvolve maior socialização dos alunos, como também se busca ajudar as pessoas a terem uma qualidade de vida melhor. Essa qualidade de vida é associada a novas habilidades e atitudes aprendidas pelo estudante vistas como possíveis de serem aplicadas no seu meio social.

O Currículo Integrado, portanto, não pode ser tomado como metodologia que faz subsumir a especificidade das disciplinas, cujo papel é oferecer conhecimentos específicos. Ao contrário, elas devem estar presentes como forma de organização de uma das características do espaço escolar. Segundo Ramos (2005),

Para Freire (2010, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”

Em razão disso, pode-se dizer que uma ação docente libertadora deve ser acompanhada de um projeto libertador. E que Currículo Integrado contribui para desvelar as contradições da sociedade de classes. Ainda nessa linha de pensamento, Ramos (2005, p. 122-123) apresenta um caminho que denominou “desenho do Currículo Integrado”, no qual orienta a partir de alguns passos importantes a sua execução:

1. Problematizar fenômeno fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para o qual se pretende formar, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Por tudo isso, entende-se que a interdisciplinaridade se caracteriza como estratégia metodológica possível para o desenvolvimento do currículo integrado, possibilitando dessa forma maior envolvimento e prazer no processo ensino aprendizagem.

Para além dos Programas, a aplicabilidade de currículo integrado deve permear toda a educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio Regular, ou mesmo o Médio integrado ao Ensino Profissional. Há toda uma discussão e análise do debate em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997, (BRASIL, 1997) através do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) em definir o ensino integrado como caminho na construção do ensino unitário e politécnico, que seja capaz de proporcionar a compreensão do real como totalidade. A integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. Constitui-se, pois, para os sistemas educacionais, um desafio para a ampliação da oferta de Ensino Médio, com nova identidade voltada à integração de princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da ética.

O Ensino Médio tem uma função relevante para a transformação de uma sociedade, como a etapa que conclui a escolarização básica, na formação e preparação do jovem para o exercício pleno da cidadania ativa. Entretanto, na forma como está organizada essa etapa de ensino, não cumpre efetivamente com as suas atribuições definidas na LDB quanto ao preparo para o mundo do trabalho e não garante ao sujeito o acesso à universidade.

Na perspectiva do Pro jovem, programa que propõe uma integração e visa criar oportunidades de aprendizagens para os jovens, “a integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica” (Cantanhede, 2011, p.75) Entende-se que, mesmo com o interesse do MEC e dos governos estaduais em consolidar as políticas do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (2007), o Programa Ensino Médio Inovador (2009), dão expansão à Educação Profissional e Tecnológica (2008) na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos, torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações a partir de programas voltados ao atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura

Outra possibilidade de pensar o exercício do Currículo Integrado é a partir da execução de programas nacionais. Nesse sentido, o objeto de análise desta pesquisa terá como foco não somente discutir sobre a dimensão política da Educação em Tempo Integral presente no Programa Mais Educação, mas também refletir sobre o ponto de vista didático-pedagógico. Atualmente, este programa se constitui no principal indutor da Educação em Tempo Integral

por meio de suas proposições através de atividades socioeducativas que contempla variados macrocampos em um período de jornada ampliada. Pois uma característica marcante do Programa é a intersetorialidade com outras secretarias, instituições e comunidade. (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação expressa, em âmbito federal, uma boa tentativa de integrar vários setores, secretarias e ministérios, em uma ação voltada para a ampliação da jornada e na oferta de atividades organizadas em macrocampos que vão para além do currículo escolar, possibilitando às escolas uma oferta variada de atividades para serem escolhidas, pela comunidade escolar, num rol de opções, distribuídas em dez macrocampos já citados anteriormente.

As oficinas escolhidas devem ser ministradas por monitores que podem ser educadores populares, estudantes universitários ou agentes culturais. Estes educadores são vistos como voluntários e recebem uma ajuda de custo pago pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Encontra-se no manual do programa o seguinte perfil requerido aos monitores.

Abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se deseja superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno e contra turno, currículo e ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica no macrocampo e com habilidades reconhecidas pela comunidade (BRASIL, 2009, p. 12).

Quanto à referência anterior, destaca-se que, para, no limite do que for possível, a educação integral, em tempo ampliado, deve pressupor políticas que prevejam não somente as condições estruturais para ampliação do tempo em função do projeto pedagógico, mas também, a profissionalização do adolescente e jovem, a partir do protagonismo juvenil. Neste sentido, a proposta da escola não pode ficar à mercê dos que prestam serviços voluntários, do espontaneísmo, da desprofissionalização. Deve estar circunstanciada pelos objetivos pedagógicos que integrem todas as atividades curriculares e isso significa profissionais da educação que participem do planejamento das atividades e, de forma mais ampla, da elaboração do projeto pedagógico da escola.

O desafio de se articular o diálogo entre escola e comunidade com o intuito de não apenas ampliar o tempo e os espaços educacionais, nessa, extrapola o espaço de sala de aula e

até mesmo da escola, na busca de outros ambientes educativos e que alcance os objetivos projetados no plano de ação da escola, considerando que os estudantes são sujeitos que trazem diferentes experiências sociais e que são “fruto de processos igualmente diferenciados” (BRASIL, 2009, p.15). Alinhada a essa perspectiva, o currículo escolar deve ser plenamente integrado às diretrizes e parâmetros nacionais, o diálogo entre as disciplinas deve proporcionar a compreensão de que o conhecimento não é adquirido como uma fotografia ou cópia do que foi ensinado, mas na reelaboração das informações trocadas entre os sujeitos. Superando a divisão que historicamente foi construída entre escola e comunidade. Convergindo para

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. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes (BRASIL, 2009, p. 13).

Contudo, o Programa Mais Educação intenciona a aproximação entre escola e os saberes da comunidade, do bairro, pois esses espaços dispõem de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, buscando “[...] promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (BRASIL, 2009, p. 33).

A ideia de cidade educadora, parte do pensamento de que não há educação integral sem a integração das diversas “educações” presentes na cidade, como por exemplo, a educação para o trânsito, e a educação socioambiental, em que o aluno possa compreender os diferentes: ruas, praças, parques e outros, como parte integrante de sua formação. Segundo Gadotti (2009, p. 21), “seria necessária a pedagogia da cidade, articulada com uma cidade como pedagogia”, isto é, uma cidade ou bairro onde todos os seus espaços assumam sua responsabilidade educativa.

Em 1990, firmou-se, por conseguinte, um movimento mundial em prol da implementação de Cidades Educadoras com a aprovação do “Manifesto das Cidades Educadoras” em Barcelona, o qual foi revisto em 1994 em Bolonha.

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade [...] (apud Gadotti, 2009, p.61).

Comungando das mesmas ideias, lê-se que “a relação com o bairro e comunidade, na Educação em Tempo Integral, pressupõe a superação da distância entre escola e comunidade” (Antunes; Padilha, 2010, p. 17). e insiste na participação desta naquela, aproximando o mais possível a educação formal da não formal. Logo, s diretrizes da Cidade

Educadora reconhecem os potenciais educativos das cidades (espaços, equipamentos públicos e bens culturais), os quais devem se tornar acessíveis para todos os cidadãos, e preconizam a corresponsabilização de todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, pela educação dos cidadãos.

O conceito de Educação Integral, neste caso, aponta para a integração da escola com o potencial educativo da cidade e pelo estabelecimento de um diálogo contínuo entre ambas, ou seja, a comunidade escolar se apropria dos espaços culturais e equipamentos públicos da cidade, descortinando um processo educativo na gestão da sua cidade, de forma que esta seja, ao mesmo tempo, educadora e educanda. Nessa perspectiva, Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Assim, para aprender da cidade, precisamos ler o mundo.

Mediante a articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagem, governamentais ou não governamentais, a fim de se destituir a imagem de nicho que é comum às escolas, através de projetos que busquem o resgate histórico, cultural e social que integrem a escola, a comunidade e seu entorno é possível alcançar melhores resultados na educação. Afinal, qual a finalidade de tudo isso? Como tornar essa ideia em uma prática?

Discutir currículo integrado implica grandes desafios que a escola tem a enfrentar a fim de que esse diálogo com outros espaços seja uma prática real, haja vista que, por muito tempo, a escola esteve isolada, tentando promover a educação.

No marco regulatório do Programa Mais Educação consta que,

O projeto de Educação integral está enraizado na instituição escolar, o que pressupõe como espaço privilegiado de formação completa do aluno, sem, no entanto, considerar-se como o único espaço desta formação. Em outras palavras, a escola por meio do planejamento, projetos integrados e também do seu projeto pedagógico, pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior, o do espaço formal de aprendizagens (BRASIL, 2009, p. 34).

Tempos e espaços convergem para novas oportunidades de realização da aprendizagem. Igualmente, família, comunidade e sociedade, além do poder público, que também deve fazer parte da promoção de um ambiente educativo amplo e seguro.

A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (Liblik e Branco, 2009, p. 391).

Pensar na ampliação do espaço é um ponto crítico, que leva à indagação: como foi pensado o espaço físico das escolas de hoje, para receberem os alunos em tempo integral? Por que os outros espaços se envolveriam nas atividades educacionais? O que motiva os outros espaços sugeridos pelo programa a participarem com a escola desse momento de aprendizagem? É fato visível a todos, que as escolas públicas mal conseguem dar conta do turno parcial, como fará para atender em turno integral? São desafios gigantes a serem vencidos no fazer pedagógico.

É importante que exista a articulação também entre os profissionais da educação, pois diante das atividades desenvolvidas durante o período de sete horas ou mais, em que a criança permanece na escola, os professores dos diferentes turnos devem comunicar-se. Esse diálogo entre os profissionais é um fator relevante para a prática do currículo integrado.

É possível compreender que, para a efetivação da integração curricular na perspectiva da educação integral, é necessário o diálogo entre os vários participantes do processo, a fim de que, na prática, seja percebida a articulação das intenções pedagógicas. Por isso mesmo, exige a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos educativos. Turno e contra turno dialogando é condição crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la (Sacristán, 2000).

À medida que aumenta a quantidade de conhecimento, fica mais difícil perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas. Processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: a completa dissociação entre os vários conhecimentos. E todo esse processo decorrente da construção histórica dos conhecimentos científicos reflete-se nos currículos escolares: “eles são mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente” (SILVA, 2009). Os alunos precisam perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo que cada um deles são autônomos e autossuficientes.

3.3 A Interdisciplinaridade como Possibilidade para a Prática do Currículo Integrado

Além de haver outras estratégias metodológicas para se aplicar o currículo integrado encontram-se a interdisciplinaridade, que não considera uma única disciplina como mais ou menos importante que a outra. Mas que propicia espaço adequado para que os conteúdos possam ser reconhecidos, transformando o meio escolar em uma fonte enriquecedora de trocas entre diferentes conhecimentos. Havendo dessa forma, o movimento na construção do conhecimento conforme cita Gallo (2000).

A interdisciplinaridade, portanto, não pode ser tomada como metodologia que faz subsumir a especificidade das disciplinas, cujo papel é oferecer conhecimentos específicos. Ao contrário, elas devem estar presentes como forma de organização de uma das características do espaço escolar:

[...] os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Isso confere à dinâmica escolar determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos em que se dá a conhecer, além de certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Ramos, 2005, p. 121-122).

Vivemos atualmente numa sociedade informatizada, em rede, digital, e poderíamos utilizar muitas outras denominações para mostrar o quanto a metamorfose social está presente nos dias atuais.

A concepção defendida por Santomé (1988, p.100) traz no seu âmago vantagens para a interdisciplinaridade, como por exemplo, uma intervenção educativa mais aberta, dialógica, que propicie o exercício do protagonismo, tanto no ato de aprender como no ato de ensinar, uma maior abertura do canal de comunicação entre os atores sociais que constroem o cenário curricular, maior possibilidade de trabalho, análise e interpretação dos conteúdos culturais.

Nesse contexto, acerca do cotidiano escolar o autor abaixo, levanta algumas questões pertinentes:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo. (E daí, que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), a jornada remunerada; os salários; a importância dos professores nesse processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se veem na profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (Pimenta, 2002, p. 35).

Tais questionamentos trazem implicitamente a importância da formação docente, que implicará diretamente em suas ações educativas ao intervir no planejamento, nas experiências e saberes curriculares e disciplinares. E esse processo não é construído por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através do trabalho reflexivo sobre sua prática e da construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Logo, a formação deve permitir uma reflexão individual e coletiva, devendo esse diálogo ser travado no ambiente escolar e compartilhado diariamente, na possibilidade de resolver problemas que se apresentam em sala de aula e fora dela,

A formação acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica as suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores (Pacheco, 2008, p. 11).

A contextualização da formação com a prática do currículo integrado é possível acontecer a partir do currículo formativo desse profissional, de sua formação inicial e continuada. Necessitando vivenciar em seu constante estudo experiências interdisciplinares, pois a partir dessas vivências poderão analisar atitudes, realidades educativas que estimulem a capacidade de análise e crítica da atualidade.

O papel do professor como articulador do processo de ensino e aprendizagem remete-se ao marco legal do Programa Mais Educação, no caderno da Série Mais Educação, no qual o mesmo é caracterizado como professor comunitário, conforme se lê:

Assim, cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, chegando preferencialmente a quarenta horas, que será denominado “Professor Comunitário”, responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa (BRASIL, 2012, p. 2).

No Brasil, entre as mudanças introduzidas nas diretrizes previstas para a formação docente, assumiu grande destaque o trabalho a partir do desenvolvimento de competências, habilidades e da interdisciplinaridade. Ficando cada vez mais comum os professores afirmarem que sua prática não era tradicional e sim interdisciplinar, sem muitas vezes compreender como se faz esse caminho (Lopes; Macedo, 2009).

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (Freire, 1994, p. 96).

Ainda refletindo sobre o espaço físico e social das instituições escolares, observando-se a ludicidade e demais aspectos necessários à aprendizagem, sob os liames da educação integral, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos aprendentes. Aspecto que requer uma pluralidade de situações que legitimam a necessidade de se instrumentalizar os espaços escolares aos elementos curriculares, durante o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, pois o espaço escolar nunca é neutro: se pensado pedagogicamente, torna-se estimulante; caso contrário, torna-se limitador, podendo precocemente o despertar de aprendizagens.

Por fim, ressalta-se que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões com vistas ao aperfeiçoamento das práticas interdisciplinares na Educação Integral, pois é uma temática que poderá trazer um novo olhar, uma nova face do mesmo problema ou uma nova abordagem a partir de contextos e experiências de outros interlocutores.

CAPÍTULO 4 - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

A educação brasileira passa por um processo de mudança e não se pode deixar de reconhecer sua complexidade e desigualdade, em consequência disso exige mudança na formação dos indivíduos. Mediante tudo isso é cada vez maior a emergência da educação em tempo integral como possibilidade para contribuir com a qualidade do ensino público em no país, pois educará não só integralmente, conforme sugere Moll na citação a seguir: “a descoberta das potencialidades de cada indivíduo, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica” (Moll, 2008), como também em tempo integral, aquela que envolve a superação da escola de turnos, para um entendimento de uma educação constante que ocorre em todos os ambientes da comunidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, também lócus desta pesquisa, é norteada pelo princípio de educação com base em Brandão, ao afirmar que a educação está presente no dia a dia de todos e que ela se manifesta de variadas formas, quer seja em casa, na rua, na igreja, ou em outros espaços. Esta ideia não se distancia de Freire, pois, para esse autor, a educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural e afirma: “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 1996).

Na fala dos autores acima, não existe um único lugar onde a educação acontece, nem tão pouco o professor é o único dono do conhecimento e transmissor da cultura.

Importante diferenciar educação de ensino. Enquanto a primeira ocorre em vários locais e das mais variadas formas; o ensino se caracteriza pela formalidade, sujeito à Pedagogia, executado por métodos e profissionais especializados do saber.

Com essas considerações, destaca-se que a Rede Municipal de Ensino de São Luís, em seus registros diz que dialoga com esses autores em sua concepção de educação, com vistas a superar a lógica do individualismo pedagógico e busca aplicar a educação em tempo integral que se almeja na contemporaneidade, reconhecendo o Programa Mais Educação como uma boa estratégia para melhorar a qualidade e, por conseguinte o nível da educação ofertada no município.

Segundo Moll (2013, p. 123), a criação do programa Mais Educação é:

Uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, visando contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Logo, retoma a temática da educação integral em jornada ampliada e, com isso, remete ao debate dos conceitos relacionados a esse contexto, dos quais destacamos: Tempo Parcial, Jornada Ampliada e Escola de Tempo Integral, pois passados alguns anos, a duração da jornada escolar continua sendo ponto de conflito. Há opiniões que defendem a necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento das atividades escolares, outras defendem que o tempo escolar atual e já estabelecido é mal aproveitado pela escola.

De acordo com o documento de implantação da Educação Integral a rede utiliza as três linguagens a seguir: a primeira seria a escola de **Tempo Parcial**, em que a jornada escolar ocorre no intervalo de 4 horas e sua estrutura curricular é formada por componentes curriculares da base nacional comum e diversificada, visando à formação do cidadão. A segunda forma de oferta é a **Escola em Jornada Ampliada**, nessa perspectiva, a extensão da jornada escolar propõe não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas também uma pretensão social e política e sua prática só é possível a partir de programas e projetos parceiros desta Secretaria.

Sobre a jornada escolar ampliada, a autora abaixo afirma que essa ampliação pode ser compreendida de variadas formas:

- a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p.1016).

Esta concepção amplia a jornada diária dos alunos em 7 horas por dia ou mais, evidente que o funcionamento da escola nesse formato, atende às necessidades de alguns pais trabalhadores que buscam na escola um local seguro para deixarem seus filhos. No contra turno, os alunos participam de oficinas pedagógicas, de esporte, de lazer, de cultura, de arte, de educação ambiental, entre outras. Ao passo que **Escola em Tempo Integral**, sugere que o aluno permaneça na escola durante todo o dia e que o currículo apresente a diversidade capaz de proporcionar aprendizagens essenciais para a formação do estudante.

Para além dessas visões supracitadas sobre o tempo integral, existe aquela que independe da organização de uma escola de horário integral, compreendida por sua natureza intersetorial. Dessa forma, o currículo deve ser integrado, concebendo um currículo articulado, com outras instituições da sociedade.

Segundo o relatório final do Mais Educação:

- Importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação

integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contra turno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras). (MEC, 2009).

Faz-se necessário que as escolas de tempo integral assumam as mudanças necessárias para esse contexto no sentido de repensar a proposta curricular, documento que subsidia toda e qualquer prática pedagógica, partindo de reflexões como: onde está, o que quer realizar e aonde quer chegar. Essas reflexões apontam para o que diz Gadotti: “não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas” (2009, p.98), ou seja, não se limitando apenas à extensão do tempo com atividades esportivas, artísticas e ou culturais sem relação com o currículo escolar, aspecto que a caracterizaria como integrada.

Na defesa do currículo integrado, Lopes (2002) alerta para o fato de que a integração é complexa e matizada por vários aspectos e que, para compreendê-la, é necessário que se tenha clareza de quais princípios norteiam esta integração, a que finalidades educacionais a integração curricular está sendo submetida e, ainda mais, que defender um currículo integrado não seja parte de um modismo pedagógico.

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, que trata dos princípios da Educação Integral na perspectiva do Programa Mais Educação é traduzido pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2010)

Nessa concepção de educação integral, devem-se levar em conta todas as dimensões do ser humano, formando-os integralmente como pessoas. A integralidade pretendida vai requerer o ensino das disciplinas da base comum, articuladas aos demais saberes, que podem ser organizados a partir da equipe pedagógica dentro e fora da escola.

Para a construção de uma organização de tempo escolar mais flexível [...] necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvido. Isso inclui um corpo de profissionais que sejam capazes de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico. (Cavalière, p. 123).

Nesse contexto, encontra-se a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, órgão responsável pela implementação de Programas e Projetos do Governo Federal nas escolas, que vem possibilitando a vivência de várias experiências à educação ludovicense.

Observa-se abaixo a configuração geral da SEMED, de acordo com seu atendimento na Educação Básica.

Tabela 1 Atendimento SEMED

ORGANIZAÇÃO SEMED	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	TOTAL
Polos	78	195	65	338
Anexos	22	51	3	76
Total geral de escola				414
Total Alunos	14.262	63.903	5.814	83.979

FONTE: SEMED/SAE-2015

É um atendimento relativamente grande, em que do total geral escolas observado no quadro, 105 desenvolvem atividades do Programa Mais Educação, sendo que esta secretaria municipal de educação operacionaliza outros programas ofertados pelo Governo Federal, conforme observa-se abaixo.

Quadro 1 Programas e Projetos da SEMED 2015

Projeto/Programa	Objetivo	Público
Programa Correção do Fluxo Escolar do 1º e 2º Ciclo	Corrigir a distorção idade-etapa dos/as alunos (as) do 1º ao 2º ciclo.	Matriculados no 1º e 2º ciclo, com distorção idade/etapa não alfabetizados.
Projeto Carro Biblioteca	Promover o acesso a obras da literatura infanto-juvenil e atividades culturais nas escolas e comunidades.	Alunos dos anos iniciais (1º ao 5º Ano)
Programa do Livro Didático	Contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, através da escolha, uso e preservação do livro didático.	Todas as escolas do ensino fundamental da rede municipal
Programa Mais Educação e Programa Segundo Tempo	Contribuir para a formação integral de crianças, ampliar espaços, tempos e oportunidades educacionais e reduzir a evasão, a repetência.	PME 105 escolas atendidas e PST 55 escolas

Fonte: Convênios e Projetos/SEMED- 2015

A adesão ao Programa Mais Educação se efetiva com o preenchimento e envio do termo, realizado no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC), faz-se a escolha de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Em seguida, tem-se a fase da seleção dos monitores e oficinas a serem

financiadas com recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).O caderno Passo a Passo do Programa detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público alvo, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades. (BRASIL, Manual Operacional, 2014).

O suporte para o desenvolvimento de cada atividade é financiado pelo Governo Federal que repassa recursos para o pagamento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas nos macrocampos, as escolas também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE da Educação Integral.

Sabe-se que a motivação para a elaboração do Programa, partiu dos baixos índices aferidos no IDEB de 2005, sendo necessário a observação da evolução ou resultados alcançados após a inserção da rede municipal no Programa. Na tabela comparativa abaixo, percebe-se metas e resultados alcançados, revelando o panorama atual do Brasil, estado, município e escola pesquisada em relação à avaliação nacional.

Tabela 2- MÉDIA IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos	IDEB OBSERVADO					METAS			
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Nacional	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	3,9	4,2	4,6	4,9
Estado	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	4,0	4,3	4,7	5,0
Município	3,6	4,0	4,3	4,2	4,1	3,5	3,8	4,2	4,5
Escola Pesquisada	3,2	3,9	3,9	4,1	4,8	3,3	3,6	4,0	4,3

Fonte: IDEB Resultados e Metas/2015

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela taxa média de aprovação percentual. Os indicadores acima revelam que tanto o estado quanto o município e a escola objeto desta pesquisa vem evoluindo nos resultados, ultrapassando, em alguns momentos, a meta prevista para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental.

Visto que a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental é, prioritariamente, de responsabilidade do município, nos resultados apresentados observa-se que o estado, apresenta melhores resultados, revelando grandes desafios que a escola tem pela frente, em relação ao processo ensino aprendizagem.

No primeiro ano de adesão ao Programa Mais Educação em São Luís em 2010, houve a participação de 17 escolas, conforme quadro abaixo, dentre as quais, destaca-se a escola, objeto desta pesquisa, contemplada nesta primeira fase.

Quadro 2 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ ADESÃO 2010

Nº	UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA/ 2010
01	UEB Sá Vale
02	UEB Rubem Teixeira Goulart
03	UEB Dom Delgado
04	UEB Luzenir Mata Roma
05	UEB Rubem Almeida
06	UEB Olinda Desterro
07	UEB Anjo da Guarda
08	UEB Evandro Bessa
09	UEB Mário Andrezza
10	UEB Rivanda Berenice
11	UEB João do Vale
12	UEB Tancredo Neves
13	UEB Pesquisada
14	UEB Josefina Ferrão
15	UEB Neto Guterres
16	UEB Henrique de La Roque
17	UEB São Raimundo

Fonte: SEMEDE-SÃO LUÍS

No sistema, eram ofertados às escolas opções de alguns macros campos, escolhidos pela direção da escola para funcionarem no contra turno. De acordo com o texto de referência para o debate nacional da Série Mais Educação lançado pelo Ministério da Educação(MEC) em 2010, os macros campos disponíveis eram: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e o uso das mídias, educação científica e educação econômica e cidadania.

Segundo documentos oficiais da SEMED, em 2011, o programa foi desenvolvido em 47 escolas, incluindo as escolas participantes da primeira adesão, contemplando 16.078 alunos e envolvendo a aproximadamente 300 monitores. Nesse ano, foram incluídas 27 escolas no Programa Segundo (PST), a partir dessa oportunidade, o Programa ganhou maior participação das UEB's, com isso a comunidade teve um ganho significativo quanto à produção do conhecimento, não somente intelectual e cognitivo, mas, sobretudo na ampliação do saber no aspecto cultural, artístico e demais áreas de atendimento das oficinas.

Quadro 3 Programa Mais Educação Adesão 2011

Nº	UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA	ALUNOS ATENDIDOS
01	UEB São José	393
02	UEB Raimundo Chaves	367
03	UEB Tancredo Neves	660
04	UEB Bandeira Tribuzzi	323
05	UEB Alberto Pinheiro	157
06	UEB Maria Rocha	366
07	UEB Camélia Costa Viveiros	623
08	UEB Justo Jansen	155
09	UEB Luis Serra	173
10	UEB Prof Rubem Almeida	593
11	UEB Rosário Nina	225
12	UEB Pesquisada	212
13	UEB Jose Assub	217
14	UEB Luis Viana	527
15	UEB Ministro Mário Andreazza	570
16	UEB Miguel Lins	235
17	UEB Rivanda Berenice Braga	245
18	UEB Henrique De La Roque Almeida	1000
19	UEB Prof Luis Rego	213
20	UEB Ministro Carlos Madeira	280
21	UEB Lindalva Teotonia Nunes	270
22	UEB Maria Jose Vaz dos Santos	300
23	UEB Prof Nascimento de Moraes	300
24	UEB Antônio Vieira	261
25	UEB Primavera	300
26	UEB Prof João de Souza Guimarães	123
27	UEB Estudante Edson Luiz de Lima Souto	395
28	UEB Jose Ribamar Bogeia	300
29	UEB Prof. Rosalia Freire	315
30	UEB Roseno de Jesus Mendes	525
31	UEB Governador Leonel Brizola	710
32	UEB Prof. Jose da Silva Rosa	560
33	UEB João Lima Sobrinho	570
34	UEB Des. Thales Ribeiro Gonçalves	28
35	UEB Prof. Ronald da Silva Carvalho	957
36	UEB Prof. Mata Roma	320
37	UEB Darcy Ribeiro	707
38	UEB Cidade Olímpica	658
39	UEB Santa Clara	500

40	UEB João do Vale	150
41	UEB Prof. Carlos Saad	618
42	UEB Agostinho Vasconcelos	129
43	UEB Mariana Pavão	113
44	UEB Dr. Oliveira Roma	127
45	UEB Thomaz de Aquino Andrade	120
46	UEB Odylo Costa Filho	200
47	UEB Monsenhor Frederico Chaves	200

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>-Ministério da Educação

Em 2012, o atendimento foi ampliado para 80 Unidades da Educação Básica, incluindo a zona rural, contudo, observa-se crescente adesão das escolas e conseqüentemente suas participações no Programa.

Nesse mesmo ano, segundo os dados do MEC, a nível nacional o atendimento foi de aproximadamente 32.000 escolas foram participantes do Programa no ano de 2013/2014 no país. Essa informação revela que o Programa caminha em direção a se tornar uma política nacional de Educação em Tempo Integral.

A escola não precisa ser vista como um espaço de metodologias tradicionais. Assim, atividades outras são bem vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como *parte significativa* da formação. E nada impede que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola, desde que isso esteja contemplado no seu projeto pedagógico para não se constituírem como atividades sem relação com as propostas das instituições de ensino correndo o risco de não favorecerem a formação integral dos indivíduos. Mas constituírem-se como medidas paliativas às questões relacionadas ao risco social (Cavaliéri *apud* Coelho, 2010, p. 10).

Segundo o relatório final do Mais Educação, é

Importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo Tempo, contra turno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (MEC, 2009).

A partir de 2013 a rede municipal de educação vem gradativamente fazendo ampliação das Escolas em Tempo Integral, para além da ampliação com o Programa Mais Educação, trazendo outros elementos, pertencentes à proposta da rede em ofertar a educação em Tempo Integral como a permanência dos alunos durante todo o dia na escola. Neste ano de 2015, tem-se a seguinte disposição em atendimento de Tempo Integral:

Tabela 3 Atendimento da rede em Escolas de Tempo Integral

ETAPA	UEB	BAIRRO	NÚMERO DE ESTUDANTES	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Educação Infantil	Recanto dos Pássaros	Cidade Operária	263	2013
	Creche Maria de Jesus Carvalho	Centro	214	2013
Ensino Fundamental	UEB Pesquisada	X	224	2014
	Padre João Mohana	São Raimundo	287	2015

Fonte: Autora

As escolas acima mencionadas já estenderam o seu tempo de atividades escolares para 9 horas e proporcionam oportunidades de aprendizagem, a fim de que os alunos se apropriem cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis na cidade, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar.

As atividades educativas complementares acontecem em consonância com projetos e programas parceiros ou de iniciativas da própria escola por meio dos projetos didáticos.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades como a necessidade de reformas na estrutura física, como ausência de espaço adequado para o repouso das crianças, adaptações de banheiros, quadras e refeitórios; a ausência de cuidadores em algumas escolas, equipe multidisciplinar em todas elas, dentre outros, podemos também enfatizar que não há articulação das atividades realizadas pela SEMED, com a Unidade de Educação Básica.

Nesse sentido, é necessário garantir para todas as escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação, o professor com carga horária ampliada para 40 horas, para possibilitar o acompanhamento pedagógico do educando nos dois turnos: manhã e tarde, viabilizando intervenções que se fizerem necessária e orientações pedagógicas aos demais profissionais envolvidos com a Educação em Tempo Integral. É necessário também, garantir piso salarial digno, condições de trabalho, infra-estrutura, materiais pedagógicos, garantia e contratação de cuidadores a partir da criação do cargo em concurso público; garantia de uma equipe multidisciplinar por escola. Essas garantias estão afirmadas no Plano Municipal de Educação, na meta 6(seis) que trata da Educação em Tempo Integral na rede, em anexo.

Corroborando com a criação de políticas que garantam a permanência do aluno na escola, com atividades diversificadas no tempo ampliado da escola, presente nos ideais do Programa Mais Educação, a SEMED/São Luís elabora a proposta de política para a Educação

Integral, que considere não somente a ampliação da jornada escolar, mas amplia também as experiências educativas dos alunos. Logo, desde 2013 a rede inicia sessões periódicas de estudo do grupo intersetorial, pois é de fundamental importância que para a implementação de uma política pública, se considere a necessidade de ler, debater e consolidar sob o que está prescrito nos documentos da política, a fim de que não somente os técnicos da Rede Municipal, mas os gestores também estejam orientados para sua execução.

As experiências com o Programa Mais Educação possibilitaram que a Rede Municipal iniciasse discussões em torno da política de Educação em Tempo Integral, exigindo ao mesmo tempo maior co-responsabilidade sobre o atual contexto da educação e os desafios para enfrentamento da realidade objetiva. Reflexão que deve ser feita numa perspectiva inovadora e de compromisso com a melhoria dos resultados educacionais, visto ser a escola entendida como espaço de construção de conhecimento e participação social, sendo necessária a reorganização dos espaços educativos, considerando a necessidade de desenvolver:

- ▶ Condições de trabalho e formação dos profissionais de educação;
- ▶ Universalização da educação básica;
- ▶ Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e conseqüentemente do Plano Municipal de Educação;
- ▶ Diretrizes Curriculares Nacionais, Currículo da Rede Municipal de Educação e Expectativas de Educação e Aprendizagem;
- ▶ Cultura Digital;
- ▶ Reformulação curricular que articulem o direito ao conhecimento e à formação humana;
- ▶ Gestão dos recursos públicos voltada para a melhoria da qualidade da educação;
- ▶ Planejamento Estratégico.
- ▶ A articulação da gestão e os diversos atores sociais para a construção de uma proposta sólida e efetiva de ensino de qualidade;
- ▶ O diálogo permanente entre a comunidade escolar, civil e o poder público;
- ▶ A oferta de atividades nas diversas áreas, como esporte, artes, cultura e lazer; em espaços da própria escola ou da comunidade.

4.1 Caracterização da UEB Pesquisada

A escola que serviu de campo de estudo para esta pesquisa, também conhecida como Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), pois na década de 80 com o novo

pensamento de educação e de democratização do ensino, o governo Leonel Brizola apoiado por Darcy Ribeiro, que na época era secretário de Educação no estado do Rio de Janeiro. Essa experiência se expandiu para todo Brasil, que segundo Silva (2013, p.94) o objetivo era “[...] justamente possibilitar uma educação completa e de qualidade aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras”. Em São Luís a unidade de ensino oferece Ensino Fundamental, com exclusividade nas séries iniciais e é referência em escola com o Programa Mais Educação. Está localizada em um bairro próximo ao Centro do município de São Luís, atende crianças dos bairros adjacentes.

A escola foi inaugurada em 12 de setembro de 1992, planejada e construída a partir dos ideais da escola-parque de acordo com a proposta de Anísio Teixeira. É fundamentada na concepção de educação de Darcy Ribeiro, com a criação dos CIEP's na década de 90. Teve seu funcionamento como escola de tempo integral durante o ano de sua fundação -1992, no governo de Jackson Kléper Lago, mas a partir do ano seguinte, com o novo governo, o trabalho não teve continuidade.

Sua estrutura arquitetônica apresenta vários ambientes, que poderiam possibilitar a realização de atividades extracurriculares. Mas, dadas as condições de manutenção, carece de algumas reformas e reparações. Destaca-se alguns espaços existentes na escola: sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, auditório, refeitório, biblioteca, quiosque, quadra descoberta, almoxarifado, sala de atendimento médico e odontológico para alunos e comunidade, 19 salas de aula, dentre outros.

Figura 1- Fachada da UEB Pesquisada



Fonte: UEB Pesquisada

O quadro docente e administrativo conta com 1(um) gestor geral, 1 (um) gestor adjunto, 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 01(uma) secretária, 3 (três) administrativos, 12 (quinze) professores de séries iniciais, 01 (um) professor de Arte, 01 (um) de Inglês, 2 (dois) professores de Educação Física, todos em regime de 40 horas semanais. Conta, também, com uma equipe de profissionais que presta serviços de forma terceirizada, através de empresa especializada que oferece três refeições diárias às crianças, sendo dois lanches e o almoço.

A escola vinha trabalhando desde 1993 em regime de tempo parcial, mas, no ano de 2010, algumas escolas da rede iniciam sua participação na adesão do Programa Mais Educação, dentre as quais essa escola. Com essa prática, ocorrem muitas mudanças no seu processo educacional e na rotina escolar como um todo.

Observa-se a seguir a organização do horário no tempo parcial para todas as escolas municipais e em seguida as alterações ocorridas a partir das oficinas do Mais Educação.

Quadro 4 Horário Tempo Parcial 1º ciclo 2012

Horário	2ª feira	3ªFeira	4ªFeira	5ª Feira	6ªFeira
7:15 as 7:40	ROTINA	ROTINA	ROTINA	ROTINA	ROTINA
7:40 as 8:30	MTM	PRT	MTM	PRT	PRT
8:30 as 9:20	PRT	ED.FÍSICA	PRT	MTM	MTM
9:20as 9:40	LANCHE				
9;40 as 10:30	GGF	MTM	HST	MAT	GGF
10:30 as 11:20	HST	CNC	CNC	CNC	REL

Fonte: UEB Pesquisada

Contudo, a organização do trabalho pedagógico deve considerar ainda mais as relações que a criança precisa estabelecer com a escola, pois a convivência diária depende de uma rotina dinâmica e motivadora. Dessa forma, as organizações dos profissionais, do tempo, dos ambientes e dos materiais, devem possibilitar atividades condizentes com os interesses e as necessidades infantis. Nesse contexto, o currículo deve ter como meta as aprendizagens e, por consequência, o desenvolvimento integral das crianças.

As diretrizes do Programa apontam para as atividades no contra turno, orientando que as crianças passem a ter, no mínimo, sete horas na escola. Logo, a jornada escolar divide-se em dois tipos de duração: jornada escolar de tempo parcial e jornada ampliada. A primeira funciona em um único turno, com 5 horas/aula diárias, totalizando 25 horas/aula semanal; a

segunda ocorre em dois turnos, com 7 horas aulas diárias, totalizando 45 horas/aula semanais, para os alunos participantes do Programa Mais Educação.

Observa-se a seguir o horário dos ciclos rotinados na proposta do Programa Mais Educação, executado na escola desde o ano de 2010 até julho de 2014, sendo no turno parcial, ofertadas as disciplinas da base comum e no turno ampliado as oficinas do Programa.

Quadro 5 - Oficinas do Programa Mais Educação 1º Ciclo-2012

HORÁRIO	2ªFEIRA	3ªFEIRA	4ªFEIRA	5ª FEIRA	6ªFEIRA
13: 15 a 14:05	Acom Pedag	Acom Pedag	Dança	Acomp. Pedag	MTM
14:05 a 14:55	Letram.	Ativid. Comp.	Acomp. Pedag	Letram.	PST
14:55 a 15:55	PST	Teatro	MTM	Ativid. Comp.	Letram.
15:55 a 16:10	LANCHE				
16:10 a17:00	Música	Ed. Física	Música	Ed. Física	Acomp. Pedag

Fonte: UEB Pesquisada

Conforme observa-se nos horários, as atividades escolares têm início às 7h 30min e terminam às 16h30min. A carga horária das disciplinas é ampliada e distribuída pelos dois turnos, possibilitando a vivência maior da aprendizagem, sendo distribuída entre base comum e oficinas acompanhadas pelos monitores do Programa.

O importante é que a rotina seja adequada às necessidades da criança. A dinamicidade que esse currículo oferece é um elemento importante para a criança, como alerta Godoy (2012), “que não seja oferecida mais do mesmo”, ou seja, o PME não pode significar uma prática repetitiva, evitando que as crianças estejam diariamente ansiosas para que o dia termine. Deve ser um dia prazeroso e agradável.

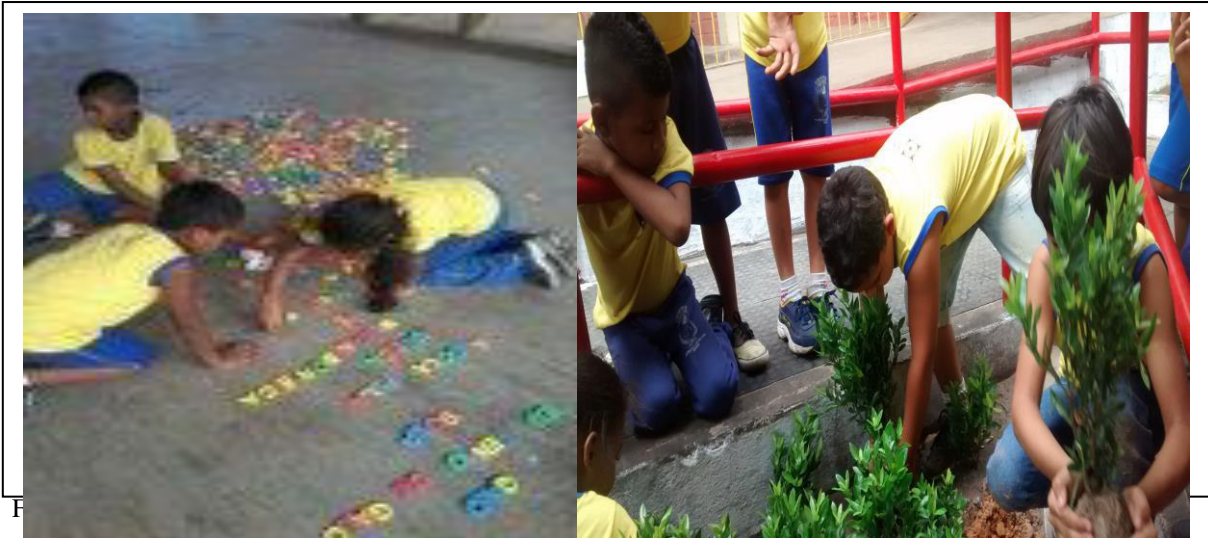
Figura 2 – Oficina Corpo e Movimento



Fo

Quanto a esse aspecto, percebe-se que recai uma grande responsabilidade sobre o currículo, sua organização deve ser dinâmica e atrativa para a criança. Dessa forma, é interessante que o período destinado às atividades diárias realizadas sob a responsabilidade do professor ocorra não, necessariamente, dentro de sala de aula, mas que sejam utilizados outros espaços como: brinquedoteca, biblioteca, pátio, parque, laboratório de informática e ambientes externos à escola.

Figura 3- Oficina de Linguagem e Meio ambiente



Contudo, a partir do mês de julho do ano de 2014, a UEB Pesquisada, iniciou atendimento de 10 turmas de 1º ao 5º ano, totalizando 312(trezentos e doze) alunos, avançando de tempo ampliado, aquele que os alunos saíam da escola no intervalo do almoço e retornavam para as oficinas, para a oferta da educação em tempo integral, em que os alunos permanecem na escola por até 9 horas, com direito a almoço e repouso; cabe ressaltar que nesse novo momento da educação ludovicense, busca-se desenvolver práticas educativas diferenciadas, favorecendo ainda mais a formação pessoal e cultural dos alunos a partir da ampliação dos espaços educativos, diversificando e fortalecendo todos os saberes.

Mas para atendimento dessa proposta, que não objetiva oferecer atividade de reforço ou oficinas no contra turno, o fundamental é a participação dos professores e bolsistas universitários, os monitores, visto que a ocupação de mais tempo na escola ou mesmo em atividades educativas em seu entorno, possibilitam a (re) significação de tempos e espaços como proposta transformadora que dá base ao desenvolvimento das atividades de tempo integral.

A organização da Educação em Tempo Integral revela que durante todo o dia os alunos estão em atividades que contemplam tanto o núcleo comum, quanto à parte diversificada. Com intervalos para lanches e almoço no próprio espaço escolar.

Ou seja, com o novo formato surge a necessidade de nova organização curricular, novas discussões, nova distribuição dos tempos de aulas, culminando em nova estrutura do horário escolar. Conforme se observa.

Cada turma deverá fazer sua escala de atendimento para cada uma das atividades apontadas, de forma que todos os alunos tenham, diariamente, acesso à maior quantidade possível de oportunidades educacionais nos diversos espaços.

Quadro 6 Horário da Educação de Tempo Integral

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7:15 às 7:30	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA
7:30 às 8:20	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
8:20 às 9:10	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	INGLÊS	VIDA CORPO E MOVIMENTO	MATEMÁTICA
9:10 às 9:30	LANCHE				
9:30 às 10:20	CIDADANIA SUSTENTABILIDADE E CRIATIVIDADE	LÍNGUA PORTUGUESA	LETRAMENTO	LINGUAGEM E LEITURA(LITERATURA)	CIÊNCIAS
10:20 às 11:15	CIDADANIA SUSTENTABILIDADE DE CRIATIVIDADE	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	LINGUAGEM E LEITURA(LITERATURA)	LETRAMENTO
11:10 às 13:00	BANHO / ALMOÇO / DESCANÇO				
13:00 às 13:50	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	CIÊNCIAS	LINGUAGEM E LEITURA(ART)	PME MATEMÁTICA	PST
13:50 às 14:40	ENSINO RELIGIOSO	GEOGRAFIA	LINGUAGEM E LEITURA(ART)	PME MATEMÁTICA	HISTÓRIA
14:40 às 15:00	LANCHE				
15:00 às 15:50	VIDA CORPO E MOVIMENTO	APOIO DIDÁTICO	MATEMÁTICA	IDENTIDADE ALTERIDADE E MEMÓRIA	MATEMÁTICA
15:50 às 16:30		APOIO DIDÁTICO	PST	IDENTIDADE ALTERIDADE E MEMÓRIA	MATEMÁTICA

Fonte: UEB Pesquisada

4.2 Os interlocutores da pesquisa: gestor, coordenador, professores e monitores

Na aplicação dos questionários e entrevistas, instrumentos utilizados para a coleta de informações na escola, buscou-se a ótica dos profissionais envolvidos mais diretamente com as atividades do Programa, pois estes lidam diariamente com o fazer pedagógico na escola.. Considerou-se significativo para a pesquisa a percepção do gestor, coordenador pedagógico, professores e monitores das oficinas. Logo, consideramos apropriado que respondessem às questões apresentadas bem como apresentassem suas experiências quanto ao

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: Educação em Tempo Integral na Perspectiva do Currículo Integrado, realizada nesta instituição para a análise da prática. Importante se faz perceber se a prática condiz com o que preconizam os documentos legais do Programa.

Antes de adentrar à análise da pesquisa, considerou-se relevante apresentar algumas informações referentes à função de cada entrevistado na perspectiva do Programa Mais Educação.

Para início dessa discussão, destaca-se o Gestor Escolar, pois nenhuma atividade seria desenvolvida na escola, não fosse o empenho da figura desse profissional. A gestão na educação refere-se tanto à gestão do sistema educacional como à gestão da escola. Ambas são constituídas por uma estrutura educacional que se organiza em instâncias de comando e em funções que, articuladas, determinam a educação que se pretende oferecer aos estudantes.

É relevante que se diferencie a Gestão Educacional da Gestão Escolar. Sendo a primeira, aplicada ao aspecto mais amplo, referente aos órgãos superiores do sistema de ensino e às políticas públicas pertinentes a educação. E esta última situa-se em nível mais específico do ambiente da escola, representando o trabalho desenvolvido pela escola e que não se esgota dentro de seus muros.

Sobre isso, afirma Luck (2012, p. 26):

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

Tem a importante função no perfil institucional e nos resultados alcançados pela escola, o exercício de liderança na escola é posto em prática pelo gestor que, em alguns casos, é professor da rede de educação. Seu trabalho é complexo e deve primar pela organização de um ambiente agradável para a convivência. Em sua função, deve, ainda, acompanhar os recursos da escola, seja financeiro ou de equipamentos, como forma de melhor executar e acompanhar as políticas propostas. Contudo, o gestor contribui com a efetiva aprendizagem bem como nos resultados das avaliações externas, realizadas pelo Ministério da Educação.

O gestor não deve administrar sozinho. Com essa compreensão, destaca-se a gestão em uma perspectiva democrática, aquela que envolve participação e trabalho coletivo e presume que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam imprimir resultado como: integração, cooperação e participação.

Assim, como ele encontra-se à frente do processo e, sendo a pessoa responsável pela relação entre a política pensada e a executada na escola, exige-se dele a compreensão e aceitação para executar a política.

O Coordenador Pedagógico é outra figura desse contexto. Sua função nem sempre foi bem vista, sua gênese está relacionada à função de fiscal ou controlador, quando era chamado de inspetor ou supervisor. A quem cabia a função de fiscalizar se o trabalho pedagógico estava sendo realizado ou não. Mais tarde, na década de 80, o coordenador passa a ter como foco de seu trabalho as necessidades básicas do processo de ensino aprendizagem, que não necessitam de uma “supervisão”, antes que dê conta de orientar o aspecto pedagógico e estimule a competência técnica dos professores em sua prática educativa, nas questões de conteúdos, métodos e técnicas.

A proposta da Educação em Tempo Integral traz muitos desafios e requer mudanças de todos os profissionais da educação em sua práxis e, nesse sentido, o coordenador deve auxiliar ao professor nas aulas e atividades acadêmicas.

Segundo Saviani, o escolanovismo trouxe sua contribuição para o novo conceito da função e reconhecimento desse profissional de supervisão ou coordenação, por trazer para o contexto escolar: Maior organização dos meios de organização educacional, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor ou coordenador (Saviani, 2002).

No contexto da Educação em Tempo Integral, o coordenador pedagógico ocupa uma posição estratégica na estrutura organizacional, pois atua diretamente com a escola e envolve-se com a gestão. Está vinculado à escola e deve ter, preferencialmente, uma carga horária de 40h. É o responsável por promover a integração na escola, parceiro do gestor para realizar o planejamento, desenvolver projetos pedagógicos, organizar calendário e o tempo escolar, podendo dirimir as dificuldades ou até mesmo aumentá-las.

Ao passo que o Professor é o articulador fundamental na escola, aliás, professores e estudantes são fundamentais na articulação do projeto da escola e devem participar ativamente da sua construção. Na perspectiva do Programa Mais Educação como ação indutora da Educação Integral, todos são corresponsáveis e trabalham juntos na construção de uma educação de qualidade, os professores devem preferencialmente ser em regime de 40 h, acompanham o trabalho de sala de aula, a realização de atividades curriculares bem como as complementares ao currículo.

É importante ressaltar que a carga horária semanal de trabalho do professor obedecerá à orientação do terço de aula, sendo: 26 horas semanais de atividades regulares em sala de aula e outras 14 horas em atividades de formação continuada, planejamento dos trabalhos e atividades complementares ao ensino regular com os alunos, incluindo atividades de apoio didático, oficinas de Leitura e Matemática e desenvolvimento de projetos.

O Monitor, que entre outras nomenclaturas é também conhecido como oficineiro ou agente cultural, é o jovem educador que vem desenvolvendo ações socioculturais a partir das oficinas no contexto da educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação.

Em conformidade com o manual operacional de Educação Integral,

Os monitores devem ser preferencialmente, estudantes universitários em formação específicas nas áreas de suas atividades, ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de história, agricultor para horta escolar. (BRASIL, p. 18. 2014).

Ou seja, são estagiários das universidades, contratados via programa, responsáveis pelo desenvolvimento de oficina relacionada aos saberes indicados nos macrocampos escolhidos pela escola. Como desdobramento dos macrocampos, são desenvolvidas varias oficinas, dentre as quais: orientações de estudos e leitura, que compõe o macrocampo de acompanhamento pedagógico, que por sua vez é obrigatório para todas as escolas; de teatro, de jardinagem escolar, de dança, futsal e tênis de mesa.

Todas as oficinas pensadas, devem ser planejadas de forma articulada entre monitores e professores, pois, no contexto da educação integral, os monitores devem dividir sua carga horária de 12 horas semanal, entre momentos de orientação junto aos alunos e planejamento das atividades.

Embora a implementação do Programa tenha vários desafios, levando-se em conta questões estruturais e pedagógicas nas escolas, constitui-se, para os estudantes universitários, como um importante oportunidade no processo de sua formação docente e de conhecimento da profissão, ao passo que o contato com a escola, fortalece a experiência teoria e prática, e contribui para a superação das dificuldades encontradas pela maioria dos professores logo que entram para a escola. Essas dificuldades, segundo Tardif (2002), estariam relacionadas à defasagem entre os saberes adquiridos na formação inicial dos docentes com a experiência escolar. Na ausência dessa experiência, alguns docentes tendem a viver essa distância entre teoria e prática como um choque ao enfrentarem a dura realidade da sala de aula.

Mas, a grandiosidade do trabalho requer o envolvimento de outros profissionais. Por isso, é de fundamental importância a formação da equipe para esse tipo de escola. E nesse sentido, a gestão participativa traz a possibilidade de resultados positivos no andamento do

processo educativo, pois oficinairos, cuidadores e demais profissionais são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Assim, de acordo com os documentos do passo a passo do Programa Mais Educação (2009), a formação da equipe multidisciplinar deve ser composta pelos seguintes profissionais:

- ▶ Diretor escolar;
- ▶ Direção geral
- ▶ Assistente de direção;
- ▶ Coordenação Pedagógica;
- ▶ Professores polivalentes com carga horária de 40 horas;
- ▶ Professores de Educação Física;
- ▶ Professores de Inglês;
- ▶ Professores oficinairos para desenvolver projetos de atividades complementares;
- ▶ Cuidadores;
- ▶ Auxiliares de serviços gerais;
- ▶ Vigilantes;
- ▶ Monitores;
- ▶ Merendeiras;
- ▶ Nutricionistas;
- ▶ Profissionais da Saúde
- ▶ Psicólogos;
- ▶ Assistente Social

4.3 A percepção dos sujeitos entrevistados

Conforme citou-se anteriormente, a escola foi definida como objeto deste estudo a partir de sua experiência no atendimento de crianças no Programa Mais Educação desde 2010.

Na primeira etapa da pesquisa, que ocorreu *in loco*, realizou-se, previamente, uma conversa com a gestora da escola. Nesse primeiro contato, foi solicitada a colaboração dos participantes, por meio de um documento que autorizava a realização da pesquisa (ver anexo I).

O documento tinha dentre outros objetivos, analisar o andamento da Educação em Tempo Integral na UEB Pesquisada e a articulação das atividades, possibilitando a prática do currículo integrado. Após a entrega da solicitação, todas as respostas foram positivas, no sentido de desejarem participar.

Com as participações confirmadas, foram realizadas onze entrevistas semiestruturadas direcionadas aos seguintes participantes: 1 (um) gestor escolar, 1 (um) coordenador pedagógico, 6 (seis) professores regentes de turma e 3 (três) monitores.

Os nomes dos sujeitos serão mantidos em sigilo, portanto, serão utilizadas referências de acordo com sua ocupação, seguidas de números em virtude do compromisso de manter o anonimato.

Os instrumentos apresentam de forma didática, aspectos “político” e “pedagógico”, No pensamento de (Tardif, 2010) o termo “político” significa: “arte ou ciência de governar; arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados” Já o aspecto pedagógico, trata da arte ou ciência da educação. Tais aspectos são de grande relevância para conclusões reflexivas acerca da temática pesquisada.

Inicia-se com temas mais gerais quanto ao perfil dos entrevistados, espaço, estrutura da escola, aprofunda a investigação com questionamentos mais específicos, tratando das diretrizes do Programa Mais Educação, implementação da Educação em Tempo Integral, planejamento, currículo integrado e as ações dos participantes.

A partir desse ponto, inicia-se a análise da percepção dos sujeitos da pesquisa, acerca dos questionamentos levantados, o tratamento dado aos resultados, levou em consideração a recorrência com que as respostas surgiram nos discursos.

Assim, levando em conta os dados coletados em relação à Educação em Tempo Integral na rede municipal, considera-se importante apreender as características qualitativas e textuais da presente pesquisa a partir de análise detalhada de cada registro, trazendo pontos e contrapontos colocados em pauta pelos entrevistados no sentido de fazer inferências analíticas a partir do cotidiano observado.

São diversas as formas de leitura do material coletado, muitas vezes, constituindo-se de material textual, diário de pesquisa, notas de campo, fichas de documentação, filmes, áudios, transcrição e outros.

Para iniciar essa discussão, apresenta-se o perfil dos pesquisados, pela importância de se revelar o perfil identitário dos sujeitos, (Santos, 2006), bem como conhecer o contexto, os significados, as crenças e os valores construídos por eles, e que serviram para sustentar suas concepções referentemente à temática pesquisada.

4.3.1 Perfil dos profissionais

Como primeira análise, apresenta-se o demonstrativo do perfil dos sujeitos entrevistados, possibilitando a visualização de quem são esses profissionais.

Quadro 7-Perfil dos sujeitos entrevistados segundo a função, idade, gênero, experiência docente, formação e universidade

Nº	FUNÇÃO	IDADE	GÊNERO	EXPERIÊNCIA DOCENTE/Anos	FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE
1	Gestor (1)	57	Feminino	36 anos	Arte	Estadual
1	Coordenador Pedagógico (1)	—	Feminino	35 anos	Pedagogia	Estadual
1	Professor (1)	4	Feminino	12 anos	Pedagogia	Estadual
2	Professor (2)	5	Feminino	19 anos	Pedagogia	Estadual
3	Professor (3)	—	Feminino	—	Pedagogia	Estadual
4	Professor (4)	6	Feminino	18 anos	Pedagogia	Privada
5	Professor (5)	4	Feminino	13 anos	Pedagogia	Estadual
6	Professor (6)	3	Masculino	07 anos	Pedagogia	Estadual
1	Monitor (1)	7	Feminino	3 anos	Educação Física	Federal
2	Monitor (2)	2	Feminino	1 ano	Educação Física	Federal
3	Monitor (3)	8	Feminino	5 anos	Matemática	Federal

Fonte: autora

Observando a tabela acima, percebe-se que os sujeitos pesquisados apresenta uma média de idade é de 40 anos, considerada jovem e madura, que traz muito mais motivação, experiência e expectativa quanto à melhoria da qualidade da educação no Brasil e no Maranhão. Sendo que a P3 não revelou sua idade.

Algo que chama a atenção é a presença de um professor do sexo masculino nas séries iniciais, campo em que há predominância do sexo feminino, pois a presença da “professora” sempre foi muito marcante no processo educativo visto ter muita relação com o cuidado materno. Sobre o que leva a mulher a escolher a profissão docente, Fernandes também destaca que

A escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores, por isso os professores podem ressaltar o gosto pela profissão como principal motivador para a opção pelo magistério, mas não deixam de destacar outros aspectos, como influência da família, questões econômicas, gosto por crianças e um desejo de transformar a sociedade (Fernandes, p. 31, 2004).

Para os homens, a docência nunca foi a opção mais atrativa, outras alternativas mais específicas são motivo de seu afastamento do ensino, o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. Porém, não podemos negar que o gosto pela profissão está relacionado também com sua vocação.

Pensar a experiência profissional requer pensar em anos de dedicação e prática. Nesse aspecto, todas as professoras apresentam formação superior na área pedagógica e somente os professores P2 e P4 possuem pós-graduação (*latu sensu*).

Com relação ao tempo de exercício profissional da docência, apenas os monitores M1 e M2 desenvolvem a prática no período de até cinco anos de magistério, ou seja, tem-se um grupo expressivo de profissionais que já avançaram bastante no processo de construção de suas carreiras. Portanto, não são professores iniciantes.

Em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Segundo Tardif (1999, p. 59) “há um conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. Esses saberes provêm de fontes diversas como, formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com o outro professor ou com o aluno. A experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Presume-se, por consequência, tratar-se de professores profissionalmente maduros, portanto, desse grupo de profissionais, espera-se maiores e melhores inferências em sala de aula. Evidenciando também, maior preocupação da escola e da rede como um todo.

Quanto à qualificação docente, desde o concurso realizado, em 2009, o edital já estabelecia a formação em nível superior para as séries iniciais. Embora determine que a formação desses docentes se dê em nível superior, no caso da educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a LDB, admite como formação mínima para o magistério, a oferecida em nível médio, conforme o art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 96).

Faz-se, ainda, destaque à G1 e C1, com mais tempo de experiência, maior tempo na instituição, também são aquelas de maior tempo envolvido com o Programa, ao passo que a experiência dos demais professores e monitores que passaram a integrar o quadro de pessoal da escola, revelam que alguns vieram de experiências anteriores com a Educação em Tempo Integral e que outras adquiriram a experiência prática a partir da chegada na escola. Conforme as falas abaixo:

P5 ... Já trabalhava na escola no ano em que iniciou o Programa Mais Educação.

P6 Sou mais novo na escola, cheguei no ano de 2015, mas já tive outras experiências com a Educação Integral.

A análise desses primeiros dados permitiu constatar que cerca de 90% dos sujeitos participantes concluíram seus cursos em universidades públicas. A universidade particular é responsável pela formação de 10% dos professores entrevistados, com egressos dos cursos de Pedagogia. A formação mais recente foi a professora P4, que concluiu em 2013, mas já vinha trabalhando na área da educação, com experiências anteriores.

4.3.2 Quanto à Participação dos entrevistados no Programa Mais Educação

A cidade de São Luís é um dos municípios pioneiros no processo de implementação do Programa Mais Educação no Maranhão, a indicação partiu do Ministério da Educação, em virtude dos baixos índices das escolas, na pesquisa do IDEB ano de 2005.

Partindo da questão que traz uma reflexão quanto aos motivos que levaram os professores a trabalharem no Programa Mais Educação, registra-se a análise a partir do que diz o gestor, coordenador, professores e monitores,

G(1) Já trabalhava nesta escola, na época não tivemos opção, pois a escola não obteve bom resultado na avaliação do IDEB de 2007, assim a escola foi informada, em reunião com gestores, pela Secretaria Municipal de Educação que a escola teria sido incluída no Programa Mais Educação.

C(1) Fui informada por telefone pela diretora, que estava em reunião na SEMED, avisou que a escola teria sido selecionada, pelo baixo índice na avaliação nacional a participar do Mais.

Com essas falas, podemos observar que a implantação do Programa Mais Educação, não partiu do interesse direto da escola, mas sim da Secretaria Municipal de Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), que estabeleceu entre outros critérios, o atendimento prioritário às escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Educação em Tempo Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (BRASIL, 2009, p. 18).

Em 2015 o total de alunos foi de 312 matriculados, Mas os cadastros confirmados no Sistema do Programa Mais Educação teve um o total real de 197 atendimentos na escola, isso significa dizer que a escola estendeu a todos os alunos a participação no contra turno

escolar, mesmo sem o recebimento do recurso para todos. Contudo, essa decisão traz alguns transtornos para a escola, considerando que todos os cálculos de despesas com oficinas, lanche e material é realizado com base no total cadastrado. Ficando sob a responsabilidade da escola as despesas da diferença dos 113 alunos participantes.

Igualmente G1 e C1, os professores P2, P4 e P5 já eram efetivos desta escola, os demais professores P1, P3 e P6 chegaram anos depois, dos quais somente o professor P6 já tinha experiência anterior com o Programa.

Contudo, percebe-se que é uma oportunidade razoável não somente a professores e monitores, mas também à escola pelo suporte diante das dificuldades sociais vivenciadas pelas famílias e por se constituir uma importante fonte de captação de recursos para a escola. De acordo com a Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril, de 2007, que institui o Programa, a escola deve como requisito obrigatório, escolher atividades destinadas a cada série/ano, no conjunto de possibilidades ofertadas.

Considerando ainda a importância e obrigatoriedade do macrocampo *acompanhamento pedagógico*, esse atendimento consiste em uma atividade que contemple as diferentes áreas do conhecimento: alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras (Série Mais Educação, 2008). Também denominado, orientação de Estudos e Leitura que tem, dentre outros objetivos, as articulações entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo Programa Mais Educação. De forma que haja um permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores que atuam no Programa, no sentido de melhoramento do aprendizado dos alunos que apresentam maiores dificuldades em leitura e escrita.

4.3.3 Diretrizes, formação e contribuições do Programa Mais Educação

Esta análise reúne diversos pontos de vista quanto ao conhecimento das diretrizes relativas ao programa, ou seja, leituras realizadas, conhecimento científico. E, ainda, a compreensão das parcerias da escola com os órgãos governamentais e não governamentais e os benefícios dessa parceria para o melhor andamento das atividades do Programa.

Portanto, a elaboração das análises perpassa pelos aspectos acima, por se considerar importante e fundamental que os professores, na figura de intermediários do processo, estejam capacitados a defenderem sua prática. Nessa perspectiva, a partir das respostas, são apresentados os discursos abaixo.

Quanto às diretrizes, percebe-se que entre os professores não há um entendimento sobre o que determinam as diretrizes. Alguns professores se referem com indiferença, demonstrando o desconhecimento das orientações e estrutura pedagógica que orienta o programa. As respostas expressam essa realidade, conforme se pode observar.

Os professores P3, P4, P5 e P6 revelam nunca ter feito nenhuma leitura sobre as diretrizes. De igual forma os Monitores M1 e M2 externam nada conhecerem. Tais afirmativas levam à reflexão das dificuldades que a educação vivencia no espaço escolar, pois a compreensão do marco regulatório é o início da apropriação do saber. Na ausência dessas leituras, pergunta-se: como alcançar coerência na prática? Já o gestor **G1** e o Coordenador **C1** expressaram ter mantido contato com os documentos legais que normatizam e regularizam a implementação do Programa.

Considera-se que a maior responsabilidade recai sobre gestor e coordenador, quanto aos estudos com a equipe de trabalho para sua compreensão. Pois a implementação de um Programa que não foi elaborado pela SEMED, vai exigir um estudo profundo sobre todos os aspectos.

***G1** Depois que soubemos da participação da escola, foram apresentadas informações sobre o desenvolvimento do programa e na prática fomos conhecendo mais sobre seu funcionamento.*

***C1** No início das atividades na escola, não sabia de nada, mas precisei buscar, ler e me inteirar para compreender, e percebi como é difícil de colocá-lo em prática.*

Enquanto estes ensaiam incursões no sentido de descobrirem o que está posto como documento regulatório, aqueles ainda apresentam distanciamento das informações. Por certo que esse distanciamento de informações compromete o andamento e o resultado das aprendizagens.

Os professores **P1** e **P2**, juntamente com o Monitor **M1**, apresentam conhecimento, ainda que superficial ao relatarem que:

***P1** - É um programa promovido pelo Governo Federal, para implantar nas ações do PDE, para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.*

***P2** - Na nossa perspectiva é um programa que visa ampliar o conhecimento dos alunos matriculados na rede do ensino municipal.*

***M1** - É o programa que vem contribuir com a educação e a formação da sociedade dentro das diretrizes da educação.*

Contudo se observa que a visão sobre o Programa Mais Educação e sua inserção no ambiente escolar não apresenta clareza necessárias ao seu real entendimento, basta a leitura das respostas apresentadas pelos participantes que declaram serem alheios aos principais aspectos e objetivos do programa.

Torna-se importante identificar o que as Diretrizes trazem e se os professores e demais profissionais envolvidos conhecem essas diretrizes e se levam em conta essas orientações, pois o trabalho poderá apresentar melhores resultados.

Um aspecto que poderia colaborar positivamente no sentido de superar as dificuldades citadas, ou seja, a falta de conhecimento das diretrizes do Programa seria a participação em Formações Continuidas promovidas com o objetivo de capacitar os profissionais para o entendimento do seu funcionamento.

A Secretaria Municipal de Educação, através da coordenação do Programa Mais Educação, oferece anualmente formação continuada para os monitores, ao passo que os professores não participam desse momento, o que se caracteriza como experiências ainda muito frágeis no desenvolvimento das atividades. Pontuamos que, por mais que a legislação tenha avançado na discussão desta temática, sobretudo no que tange aos aspectos referentes ao âmbito da Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores em educação, as ações que dão concretude a essa prática tem características restritas e limitadas.

Entretanto, registrou-se que 70 % dos entrevistados disseram não ter participado de nenhuma formação continuada acerca desse entendimento. A respeito dessas respostas, foi possível identificar que a resposta da **P1** tece ainda uma crítica ao formato de implementação do Programa na escola.

(P1). É muito fácil inserir a escola em um Programa e deixar a coisa acontecer. O complicado é o professor precisar dar conta de alunos durante todo o dia sem oferecer uma formação para esses profissionais se apropriarem da proposta. O professor se sente muitas vezes só e perdido. No final de tudo, quando o resultado nas avaliações nacionais não são bons, de quem é a culpa? Já sabemos a resposta!

Fica evidente a precarização da profissão e do trabalho docente, especialmente quando se submetem educadores ao desenvolvimento de diversas atividades sem oferecer-lhes formação continuada como possibilidade de proporcionar-lhes segurança em suas ações. Com essa ausência, o profissional passa a assumir um perfil de “improvisador” que precisa preencher o tempo daqueles que não têm acesso às diversas formas de cultura e lazer, sem refletir e planejar as consequências e o cunho educativo, humanizador e emancipatório de suas ações.

A capacitação adequada do profissional possibilita que sua atuação seja ativa na elaboração das programações, tornando-o um componente fundamental para a equipe de planejamento participativo. Dependendo do nível da sua capacitação e de seu conhecimento profissional, suas ações acabam extrapolando sua área de intervenção (Marcellino, 2007. p.29).

Nóvoa (1991, p. 27) quando afirma que “emerge, hoje em dia, um novo conceito de instituição escolar, onde se decide grande parte das questões educativas” Contudo, defende

que se faça um investimento educativo nos programas e projetos escolares e que se realize uma prática de formação continuada centrada nas escolas, concluindo que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1991, p. 30).

Logo, os participantes destacam que poucas são as contribuições das formações relativas ao Programa, exatamente por não acontecerem ou serem muito esporádicas. Quanto a esse aspecto, o **M3** diz que *“as formações, quando acontecem, não pensam no horário dos professores, são aligeiradas e não capacitam verdadeiramente, essa falta de formação adequada, leva o professor a uma visão fragmentada e superficial da proposta”*.

Ainda nessa perspectiva, já o **C1**, acerca da formação continuada, diz ter participado de seminários realizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luis, ocorrida algumas vezes através da coordenação do Mais Educação no ano 2013. Diz ele: (C1). *Gosto muito das formações da SEMED, me ajudam não só aqui, mas são conhecimentos que vamos levar para a vida. Poder participar é sempre uma boa oportunidade*

Com esses depoimentos, observa-se que os sujeitos são unânimes em valorizar a formação continuada, mas, observam que deveriam ser realizadas mais atividades dessa natureza. Considerando que os professores desta escola, são todos de 40 horas, o que possibilita a participação integral no mesmo espaço escolar.

Dessa forma afirma-se que essa lacuna deve ser corrigida, a partir de reuniões de estudo, oficinas, seminários, mesa redonda e palestras para maior compreensão da proposta de educação integral e estreitar a associação da educação integral com a questão do direito do indivíduo enquanto aluno ou professor. Direito à formação continuada, direito a uma escola de tempo integral, direito a refeição e oficinas. Não somente a esses direitos, mas principalmente do direito à educação como um todo, para professores e alunos.

4.3.4 Quanto à prática educativa: Planejamento e Articulação do Currículo

A prática educativa, na concepção de Educação em Tempo Integral, é analisada, principalmente, pelos registros do contexto formativo “planejamento”, com sete ocorrências, revelando a participação de todos os professores regulares nessa ação.

Entendeu-se, a partir das respostas, que há um sentido contrário no uso do termo *articulação curricular*, ou seja, os respondentes observam e, em alguns momentos, fazem crítica severa à educação em tempo integral, definindo-a como [...] *aquela que proporciona uma formação que leva em consideração os diversos aspectos ou dimensões do indivíduo,*

mas que também deve integrar os professores, para não parecer uma integração de fachada (P2).

É preciso planejar, ser aprendiz da própria experiência profissional. Erros, acertos, questionamentos e dúvidas fazem parte da condição docente que se atreve a buscar novas fronteiras, novos rumos para trabalhar seu conteúdo. Há certo consenso entre os entrevistados quanto à questão do planejamento. Apresentam a mesma fala em afirmar que essa atividade ocorre quinzenalmente e de forma coletiva, logo o tratamento das informações abaixo compôs o conteúdo do quadro, na qual se apresenta as colocações feitas pelos professores.

Quadro 8 Participação em Planejamento e Articulação Curricular

NOME	PARTICIPAÇÃO PLANEJAMENTO	IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO	ARTICULAÇÃO PROFESSORES E MONITORES	ARTICULAÇÃO CURRICULAR
P1	Em todos realizados	Fundamental	Muito rapidamente	São atividades independentes
P2	Participo pela importância da ação	Trocar experiência	Repasso o planejamento	Muito difícil esse exercício
P3	Sim, pois define as atividades.	Muito importante	Os horários não coincidem	Algumas conversas interdisciplinaridade
4P	Tenho prazer em participar	Necessário	Ainda não conseguimos	Não existe
P5	Momento já definido	Importantíssimo	Muito raro esse momento	Cada um faz tua atividade
P6	Sim	Muito importante	Não	Algumas vezes
M1	Não tenho tempo	Ajuda se organizar	Ainda não aconteceu	Nenhuma articulação
M2	Não, horário diferente	Muito importante	É no momento de nossas aulas.	Não dá tempo
M3	Não	Muito importante	Não ocorre	Não há

Fonte: autora

Nessa discussão, o planejamento torna-se um elemento naturalmente compreendido na prática docente dos professores de Educação em Tempo Integral do CIEP. “É a partir dessa atividade que emana a intencionalidade do trabalho docente. Sem o planejamento a prática profissional se descaracteriza”, como informam Almeida e Leite (2008).

Os professores fazem seu planejamento na própria escola. Segundo a C1, *O planejamento é realizado quinzenalmente*, fato comprovado na fala de todos os professores, caso contrário soaria contraditório. Ocorre de forma coletiva, foi possível fazer horário convergente para reunir todos os professores de uma área no mesmo horário segundo o P6.

O planejamento é um momento em que se estabelecem estratégias que permitam atingir as metas educacionais, oportunidade para se traçar o rumo e corrigir as falhas e se projetar os resultados esperados. Esse cenário aponta para a necessidade de se repensar o modelo curricular da escola e redesenhar o papel que a instituição deve ter na vida dos alunos.

Segundo as informações coletadas, verificou-se que todos os professores disseram participar do planejamento, os monitores (bolsistas) afirmaram estar à margem dessa atividade. Com a organização dos horários e o compromisso, muitas vezes, em outra escola, não tem seu horário ajustado ao do professor regular, a fim de participar do momento de planejamento.

Ao destacar, de forma negativa, a participação nessa atividade, o **M1** explica: *Realizo meu planejamento individualmente e depois só leio o da professora, para ver como está organizado.*

Segundo as professoras **P3 e P6**, [...] *o planejamento é uma boa oportunidade para se trocar ideias e trazer contribuição para o fazer pedagógico*". Os conteúdos são determinados, especificados e organizados ao longo dos bimestres para o cumprimento e efetividade dos mesmos. Em vista disso o professor **P4**,

Compreendo a flexibilidade que deve existir no planejamento, sendo possível fazer alterações no conteúdo proposto, resultando em melhor aplicabilidade de acordo com a necessidade e ou ocorrências do dia a dia, devendo haver articulação entre os conteúdos propostos e os acontecimentos na cidade, no Brasil e no mundo (P4).

Se há coletividade docente na realização do planejamento, o monitor **M2** diz manter atividade solitária nessa construção, tendo em vista a sua disponibilidade na escola. Os bolsistas, apesar de não possuírem momentos na escola para a elaboração de suas aulas, dão ênfase e reconhecem o apoio recebido pela coordenação do programa, mas destacam a importância de haver atividade em conjunto com os professores. Sobretudo carregam a preocupação quanto à efetiva aprendizagem do aluno, a partir de sua prática.

Considerando a forma com que o monitor avalia os resultados de sua aula, constata-se que não há um adequado e merecido cuidado que qualquer atividade docente deve ter, a iniciar pelo planejamento coletivo, pois para ter resultados concretos de aprendizagem, há que se realizar o planejamento de tais atividades. Ainda mais quando se pretende explorar uma proposta nova, sobre isso o **M2** afirma que

É uma etapa crucial do processo de ensino e aprendizagem, sob a qual se deposita toda a intencionalidade do trabalho docente: o planejamento.

É relevante frisar que **G1 e C1** demonstram maior interesse pela realização do planejamento coletivo, tentando incluir nessa prática, professores e monitores. Entretanto, as reais condições de trabalho, inviabilizam tais momentos. Em consequência disso, aulas sem o devido preparo, não utilização de recursos adequados para atender as necessidades dos planejamentos dos monitores e desarticulação curricular.

Essa ação está diretamente ligada ao currículo escolar, os entrevistados não negam a importância e necessidade de *haver articulação não somente dos conhecimentos, que pode ser feito pela interdisciplinaridade*. Na fala do **P2**, também deve haver “*a articulação entre os professores no momento do planejamento*” e segundo **P4**, essa prática auxiliaria na solução de muitos problemas educacionais. Dando conta que o pensamento e a solução de problemas dependem muito da riqueza pedagógica em que esse cotidiano escolar é organizado.

A aprendizagem é carregada de conhecimento prévio das pessoas e, por isso, a ciência deu grande importância ao focar sua atenção nos processos do conhecimento, como afirmam Piaget e Vygotsky largamente estudados a partir da década de 80.

Acertadamente, inferiu-se que é sob o currículo que se deposita a dinâmica cotidiana da Educação em Tempo Integral, sobretudo quando se carece da prática do currículo integrado para o cumprimento das proposições do referido Programa. Quanto a esse aspecto, mais uma vez se percebe a unanimidade em relação à importância da articulação curricular. Ao passo que são unânimes também em revelar a verdade sobre esse tema, pois essa prática não ocorre nesta escola. Ou seja, a escola não apresenta uma maturidade pedagógica para efetivar a articulação curricular, senão conversas informais como sinalizam as respostas.

A organização integrada do conhecimento é a superação do modelo disciplinar, pois o currículo integrado valoriza aspectos muito particulares da realidade pessoal e local, de forma que as experiências dos alunos tomem parte da metodologia cotidiana da escola. Essa ideia demonstra a importância de Freire, na valorização do conhecimento trazido pelo indivíduo.

Isso implica mudanças em vários aspectos, desde a abordagem pedagógica, na carga horária do ensino, nos conteúdos dispostos na matriz curricular, viabilizando metodologias que facilitem a aprendizagem. A boa possibilidade para esse avanço, consiste no enriquecimento e diversidade na oferta de diferentes abordagens metodológicas a partir do currículo integrado, que propicia aos alunos além das aulas que constam na base comum, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que levarão para toda a vida.

Segundo Santomé (1998, p. 206), são várias as possibilidades de se praticar a integração curricular, destacando o que Richard Pring propõe: “Integração correlacionando as disciplinas, através dos temas, tópicos e ideias, em torno das questões de vida prática e a partir de temas e pesquisas divididos entre os estudantes”. Dentre outras possibilidades o mesmo autor faz referência a outras formas de aplicação do currículo integrado, ou seja, a integração dos conceitos, dos períodos históricos, dos conteúdos, que podem integrar-se também a partir da interdisciplinaridade, como estratégia de organização dos conteúdos, ainda que não seja de forma disciplinar, mas delas não se desfaz, pois são a base para a integração dos saberes.

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), prevê o currículo para a parte diversificada, que contempla disciplinas que não fazem parte da base comum, mas que são igualmente importantes para a vida, com conteúdos e estratégias de aprendizagem que desenvolvam o ser humano como um todo.

A Professora **P2** ensaia uma sugestão de como poderia ocorrer essa prática ao afirmar que *seria necessário mais tempo para planejar as atividades, se possível, todos juntos*. A professora **P1** ilustra esse momento trazendo à recordação que *a articulação curricular, poderia estar atrelada a todas as possibilidades de aprendizagens para os alunos*. Em sentido semelhante, a professora **P4** relata as facilidades profissionais que o currículo integrado lhe possibilitaria, na medida em que:

Não só o professor, mas principalmente os alunos seriam beneficiados, por não estarem aprendendo em caixinhas separadas, mas sim de forma conjunta. Que esse aluno tivesse condições de aprender a Matemática e aplicar no seu dia a dia, assim como a Leitura e Escrita, a Arte e todas as demais aprendizagens, pois para alguns alunos, determinados conhecimentos não fazem sentido, daí eles não darem tanta importância para aprendê-lo (P4).

A questão que nos interessa é: em que implicaria a prática da organização curricular da educação integral para o alcance do currículo integrado?

Dito de outra forma, qual ligação possui o currículo escolar com as mudanças para a aplicabilidade do currículo dinâmico que deve permear o tempo e o espaço da educação integral? Por certo que os sujeitos devem compreender o currículo para além de procedimentos, técnicas e métodos, ou seja, questões que envolvem o “como”, a “*organização curricular*” no âmbito da escola. O currículo integrado, como afirma Moreira, é

Instrumento, utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como para socializar criança [...] segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, p. 1997).

Em consideração a essa necessidade, o **P3** tenta definir o currículo integrado como *um planejamento pedagógico no qual sua organização faz a articulação com tudo que ocorre na escola, nos dois turnos e articula também com a família e a comunidade em geral.*

Torna-se oportuno ressaltar que não existem receitas padronizadas para a prática do currículo integrado, mas sim, variadas formas metodológicas de articulação dos conteúdos e conhecimentos e é neste ponto que se espera a criatividade dos que se defrontam com a tarefa de organizar o currículo integrado. Mas na fala dos entrevistados, não se observa a compreensão do currículo integrado. Contudo é uma questão bastante importante, pois o currículo tem que ser articulado, integrado, porque incorporar novos conteúdos oportuniza novas vivências pedagógicas, é importante que esse currículo se mantenha flexível para incorporar as diferentes formas de aprendizagem.

É necessário compreender que o trabalho deve ser visto como um processo desenvolvido em conjunto e procurando vencer as dificuldades já constatadas em experiências anteriores. O currículo, obedecendo aos mínimos fixados pela Secretaria de Educação, deve ser flexível e adaptado às diversas situações, suscetível de ser constantemente avaliado e melhorado de acordo com as experiências (SEMED, 2009).

Enquanto processo pedagógico, a articulação curricular supõe a integração dinâmica entre o gestor, coordenador, monitores, educandos e demais profissionais envolvidos no processo. Cabe a cada um orientar o processo a partir de sua função de modo que a apropriação da informação necessária ao desempenho eficaz do educando, ocorra respeitando a aprendizagem individual.

As atividades do Programa Mais Educação acontecem no chamado contraturno escolar sob uma nova perspectiva de ocupação dos espaços. Para tanto, o Decreto n. 7.083 de 2010 dispõe que:

Art. 1º, § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:
II – a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2011).

A fala da Gestora **G1** e da coordenadora **C1** quanto a esse aspecto é de lamentação, pois consideram precários os espaços disponíveis na escola, ainda que em

comparação com outras unidades de ensino esteja em situação um pouco melhor. Entretanto, para o funcionamento da Educação em Tempo Integral, precisariam de espaços mais bem ambientados, conforme citação das entrevistadas:

O espaço sempre foi precário, depois de cada promessa de reforma, esperamos que melhore, mas nem sempre é atendido como realmente precisamos. Solicitamos espaço para a banda, uma sala, pois quando a professora ensaiava na quadra, os professores ficavam impossibilitados de trabalhar em sala, tem que ser espaço com acústica, não há lugar para guardar instrumentos, não temos o som, hoje não temos mais a banda; dança e teatro é o mesmo problema, não temos espaço para a realização dessas atividades e sabemos da importância da integração dos espaços escolares com equipamentos para o Programa (G1).

Precisamos melhorar muitos espaços, ainda não temos espaço pra dança, uma quadra coberta; mas temos o que poucas escolas de Educação em Tempo Integral tem, que é o posto de saúde, que funciona com quatro dentistas que atendem não só nossos alunos, como todos os da rede, basta comprovar com uma declaração para ser atendido. “Temos dois médicos (Clínico Geral), mas, infelizmente, os dois estão de licença sem previsão de retorno. (C1)

Não tem a sala de descanso das crianças, nunca conseguimos os colchões. Dentro do nosso grande espaço, precisamos de pequenas reformas para melhorar os ambientes (C1).

Sabendo dessa precariedade em que muitas escolas se encontram e entendendo que a escola não deve dar conta sozinha da educação, o programa ressignifica a prática educativa considerando o espaço do entorno escolar e da comunidade como um todo. Com essa proposta, busca dividir com a comunidade e com as demais instituições que podem tornar-se parceiras, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das crianças, adolescentes e jovens torna-se de cooperação (BRASIL, 2013).

Sobre esse assunto, alguns professores manifestaram posicionamento similar:

*Um dos maiores desafios enfrentados é a **falta de estrutura** no prédio escolar. Não há espaços adequados e isso é uma grande desvantagem (P1).*

*Problemas passando pela **estrutura física** da escola, materiais de trabalho e a possibilidade de monitores e professores planejarem juntos (P2).*

*Há grande **falta de material e espaço** para realizar as atividades (P3).*

*Estamos rodeados de material insuficiente e **espaços inadequados** (P4).*

*Quando tivermos um **espaço** adequado para as atividades, será mais fácil dizer que realizamos educação em tempo integral e integrada (P5).*

Ainda quanto a esse aspecto os monitores M1 e M2 registraram, respectivamente, que: *É necessário que se faça acompanhamento dos alunos na realização das aulas, pois são muito indisciplinados e a estrutura é insuficiente e que os Desafios são somente estruturais.*

Percebe-se que há certo consenso entre os entrevistados de que a escola carece oferecer diferentes espaços dentro de seus muros para que possam ser utilizados pelos professores e monitores em suas atividades. Conforme referência no segundo capítulo, a proposta traz diretrizes para ampliação e organização dessa estrutura, sinalizando os ambientes necessários para a escola de tempo integral. Para tanto, é importante que não falte espaços como: biblioteca, auditório, sala de vídeo, laboratórios de informática e de ciências, banheiros com espaço para banho e vestiário, quadra, sala de repouso, refeitório e outros que foram citados como recursos que podem favorecer a aprendizagem.

A professora P5 foi a que demonstrou maior descrença quanto às condições estruturais da escola. Ela se diz desestimulada em alguns momentos, com o descaso que a escola sofre. A P2, também, externou sua opinião a este respeito nos seguintes termos:

Ao pensar a estrutura física da escola disponível para o uso, vem à minha memória os horários de intervalo e do almoço. Momento em que os alunos não dispõem de um espaço condizente que acolha a todos. Alguns ainda repousam depois do almoço, mas como não se tem colchões, ficam deitados de qualquer forma (P2).

A dimensão espacial é um aspecto muito importante e deve ser levado em consideração pelo setor de engenharia, conforme a determinação para a construção da escola e devem ser seguidas as orientações estatais quanto aos modelos oficiais. Ocorre que, em muitas, situações a ocupação de espaços escolares se dá de forma improvisada.

Para Sacristan (2001), as aprendizagens que os alunos realizam nos espaços escolares, não acontecem no vazio, contudo, entende-se que o resultado da aprendizagem pode ficar comprometida, dadas as condições estruturais do ambiente escolar, pois pode determinar ou limitar múltiplas possibilidades. Ainda para esse autor, o espaço faz parte do estímulo para aprender e para ensinar.

Essa compreensão reforça a fala dos entrevistados, ao registrarem que o ambiente escolar pode ser um grande diferencial no processo de aprendizagem e que não pode e nem deve ser subestimado. Mas em função da relevância espacial, é importante destacar que não é fator determinante e sim complementar a todo um conjunto de elementos que constroem a prática pedagógica.

Partindo do posicionamento do autor e das colocações dos entrevistados quanto a esse aspecto, apresenta-se um quadro que faz uma comparação entre os ambientes existentes na escola pesquisada e os ambientes necessários para o atendimento de alunos durante todo um dia de aula.

Quadro 9 Comparativo dos ambientes para Educação em Tempo Integral

Nº	AMBIENTES UEB PESQUISADA	AMBIENTES ESSENCIAIS EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
01	Almoxarifado	Almoxarifado
02	Área de Serviço	Área de Serviço
03	Auditório	Auditório
4	Biblioteca / sala de leitura	Biblioteca / sala de leitura
05	Circulações internas adaptadas para estudantes com deficiência	Circulações internas adaptadas para estudantes com deficiência
06	-----	Coletores de lixo seletivo
07	Cozinha	Cozinha

08	-----	Depósito de material de limpeza
09	Despensa	Despensa
10	Diretoria	Diretoria
11	-----	Laboratório de Ciências
12	Laboratório de Informática	Laboratório de Informática
Nº	AMBIENTES UEB PESQUISADA	AMBIENTES ESSENCIAIS EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
13	-----	Parque Infantil
14	-----	Quadra de esportes coberta
15	Quadra de esportes descoberta	Quadra de esportes descoberta
15	Recreio em espaço coberto	Recreio em espaço coberto
17	Refeitório	Refeitório
18	Sala de aula	Sala de aula
19	-----	Sala de repouso das crianças
20	Sala de coordenação pedagógica	Sala de coordenação pedagógica
21	-----	Sala de orientação educacional
22	Sala de professores	Sala de professores
23	Sala de recursos multifuncionais	Sala de recursos multifuncionais
24	-----	Sala de música
25	Sala de TV e Vídeo	Sala de TV e Vídeo
26	Sanitário adaptado para estudantes com deficiência	Sanitário adaptado para estudantes com deficiência
27	Sanitário para estudantes (masculino)	Sanitário para estudantes (masculino)
28	Sanitário para estudantes (feminino)	Sanitário para estudantes (feminino)
29	Sanitário dos funcionários	Sanitário dos funcionários
30	Secretaria	Secretaria
31	-----	Vestiário dos estudantes
32	Saúde odontológica	-----
33	Clínica geral	-----
34	Assistente Social	Assistente Social
35	Psicólogo	Psicólogo
36	Primeiros Socorros	Primeiros Socorros

Fonte: autora

Em observação ao quadro acima, percebe-se que a escola apresenta uma configuração que se aproxima em muitos aspectos do que é indicado para as escolas de Tempo Integral. O que desperta curiosidade em compreender tamanha atenção dada pelos professores ao indicarem que a questão estrutural deixa a desejar.

No diálogo com os professores, registrou-se a ênfase às condições de cada um desses espaços, necessitando, portanto de reformas e reparos. Destaca-se, ainda, que a UEB pesquisada está servida de espaço para os profissionais da saúde, embora nem todos os médicos acima citados estejam em atividade por questões burocráticas.

É importante destacar que nem todas as escolas quer sejam em relação ao Brasil, ou mesmo a São Luís, de forma mais específica, apresentam toda essa estrutura. A vantagem desta escola em apresentar os ambientes acima destacados, dá-se em virtude de ter sido construído nos moldes do CIEP, para funcionar com crianças em Tempo Integral. Quanto às demais, que não foram construídas para este fim, Cavaliere (2009) faz referência a duas configurações de escolas em nosso país. “A vertente de escolas com espaços adequados e na ausência desses, a outra vertente seria o uso de espaços da comunidade. Com essa possibilidade, no caso específico das escolas da rede municipal, o uso da comunidade seria a opção mais aplicada, em virtude de muitas escolas não apresentarem disponibilidade de todos esses ambientes.

Todas as análises citadas são elementos constitutivos do currículo integrado, aspecto tão marcante no anseio dos professores, quanto a sua articulação com todo o fazer pedagógico.

A proposta de currículo integrado parece ser a mais apropriada para atender à necessidade de integrar a prática didática, o ensino, os profissionais na perspectiva da Educação em Tempo Integral e do Currículo Integrado. Os professores levantam um tema importante quanto a esse aspecto: o espaço escolar para as atividades integradas quer seja nos muros da escola, quer seja em seu entorno.

A problemática reside na democratização dos espaços públicos, pois a escola reside em um bairro em que não há opções desses espaços próximos. Nem sempre é fácil conseguir articulação com as instituições, sendo necessário ainda considerar toda uma logística no transporte dos alunos para os outros espaços de aprendizagem. Logo, o debate da Educação em Tempo Integral chama atenção a um novo olhar para a cidade, e enxergar o que existe de potencialidade a ser explorada.

Todavia, pode-se inferir que a aprendizagem não precisa se restringir ao espaço da sala de aula nem aos seus limites temporais, pois ao saber utilizar os recursos disponíveis, o professor pode creditar novas possibilidades de trabalho. Assim, mesmo utilizando a terminologia *espaço escolar* como um fim para a integração curricular, os professores afirmam que a estrutura física da escola de tempo integral é um grande desafio para as práticas cotidianas.

4.3.5 Quanto ao Projeto Político Pedagógico e o Programa Mais Educação

Há o entendimento que todo processo educativo possui aspectos políticos e aspectos pedagógicos. De maneira que toda escola ou sistema de ensino deve ter claras as intenções políticas e pedagógicas que pretende desenvolver com seus alunos, as quais devem estar explícitas no seu documento norteador, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Veiga, 2006).

O projeto pedagógico das escolas de tempo integral é ou devem ser elaborados na perspectiva de articulação entre a base nacional comum, projetos e atividades artísticas culturais, desportivas e de integração social. Evidenciando atividades lúdicas cotidianas a partir do envolvimento de professores e alunos.

A Proposta Política e Pedagógica da escola precisa dialogar com a Proposta do Programa Mais Educação e da Educação em Tempo Integral, considerando não somente tempo ampliado, mas também os espaços como: quadras, clubes, salas de aula, cultura, esporte, parques, praças, museus, cinemas, teatros, universidades, centros de estudos, ONGs e demais instituições. Enfim, integrar o bairro e toda a comunidade na perspectiva de articulação com a comunidade e demais atores sociais.

Lembrando o que reconhece Moll (2012, p. 141) quanto ao aspecto desafiador para esse diálogo que é “superar o paralelismo entre turno e contra turno e de fazer interagir o que pode parecer dois currículos”.

Ao analisar os registros sobre o conhecimento da Proposta Pedagógica da escola, observa-se que, dos 11 respondentes, houve maior número de ocorrências as respostas afirmativas quanto ao conhecimento do documento. Dentre os seis professores, somente o professor P1 registra não ter conhecimento do documento:

Não participei da implantação do Tempo integral, por isso, só fiz me adaptar à Proposta Pedagógica existente (P1).

Quanto aos demais professores, revelam que participaram da reelaboração do PPP em sua última versão.

(P2) Tivemos encontros e formações na reformulação desta escola.

(P3) Participei das atividades dos primeiros anos, onde o programa foi inserido e participei da organização e implantação do programa.

(P4) Participei de debates para que se melhorasse a Proposta.

(P5) Participei debatendo e discutindo itens para que se melhorasse a prática pedagógica.

O professor **(P6)** é recém-chegado na escola, portanto, não participou desse momento de construção, mas tem conhecimento do documento.

A participação dos monitores parece ter sido bem pontual, como fica explícito na fala dos monitores (M1 e M3) que registram ter dado colaborações mais específicas de suas áreas. Os mesmos afirmam ter contribuído, *dando ideias para a realização de Festival e Competição entre as turmas (M1)* ou *Sugestão na aplicabilidade de projetos para serem realizados com os alunos (M3)*.

O registro mais frequente nesse contexto, entre os respondentes é: *“participei da reformulação e ou discussões”*, com três ocorrências ditas de forma direta e outras duas de forma implícita na fala dos monitores. Esse é um aspecto muito positivo, uma vez que a escola é movida por pessoas e a participação desses integrantes na construção dos documentos revela o nível de envolvimento desse profissional. A gestora **(G1)** e a coordenadora **(C1)** têm grande contribuição, pois a gestão de recursos humanos nos dias atuais é uma difícil ação e, provavelmente, o seu principal desafio, pois a integração na escola nem sempre caminha junto com os interesses dos agentes do processo e por conta disso prejudica, muitas vezes, a articulação do próprio sistema.

É no PPP que a teoria e prática se integram a partir do currículo e constituem ampla rede de significações, reafirmando a escola como lugar de ações coletivas que, necessariamente, passam pelo olhar dos vários segmentos da comunidade escolar. Gestor, coordenador, professores e monitores se apropriam muito mais das questões pedagógicas da escola que são determinadas à luz do direcionamento da Proposta.

Merece destaque, também, a presença de registros indicando se há articulação entre o PPP e o Programa Mais Educação. As respostas apontam a necessidade de diálogos entre eles, o que se observou de forma frequente a existência do distanciamento entre os professores. Por isso, expressam a necessidade do desenvolvimento de ações de integração entre a escola e a comunidade como sugere a intersectorialidade dentro do Programa, integração dos sujeitos e do currículo, principalmente a partir do planejamento.

Na análise do aspecto “integração”, praticamente 90% dos respondentes disse não haver integração, salvo o que diz o professor: *apenas em algumas atividades se contemplam o Programa Mais Educação, mais por falta de profissionais. Temos o acompanhamento pedagógico, recreação e cultura e arte, dança, teatro e música (P1)*. Isto posto, inferiu-se que

os registros comungam da ideia de rompimento com as barreiras que afastam o PPP do Programa e, conseqüentemente, desmoronar a barreira entre a escola e seu contexto social, propondo o que sugere Gadotti: “a articulação dos saberes, a integração dos sujeitos, dos ambientes, das ações, dos planejamentos e das experiências” (Gadotti, 2009, p. 43).

A fala dos entrevistados representa muito bem a inexistência da contemplação das diretrizes do Programa, em relação ao PPP. Afinal, a articulação não é uma ação simples e não seria mesmo o forte de uma geração que foi formada no contexto de uma educação tradicional e fragmentada. Muito bem justificado com a citação abaixo de Morin

Nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível”, de forma que a educação integral, pelo próprio nome que carrega, vem trazendo este novo paradigma, o de uma educação integrada e necessária para a educação do futuro. (2000, p. 48).

A formação tradicional, comum no Brasil nunca buscou uma relação se quer com a família. Não convida família e comunidade para contribuir com o PPP. Quanto a isso, Paro (2007, p. 33) diz que,

Nas escolas públicas, em que os usuários são mantidos à distância e sentem medo até mesmo do atendimento que lhes pode ser dedicado quando procuram a secretaria da escola com alguma solicitação. A timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da “cultura” da escola, os levam a ver a escola não como uma continuidade em suas vidas, mas como algo separado de suas experiências.

Todavia, o que se considera mais desafiador é que tanto professores quanto gestores e monitores dêem credibilidade ao processo. Mas a crítica se aloja exatamente nesse aspecto. Por isso, elegeu-se este tema para análise, buscando perceber se os participantes acreditam no programa como possibilidade de integração curricular e, por conseguinte, como proposta indutora da Educação em Tempo Integral.

Registra-se abaixo as declarações dos professores à questão em foco:

Da forma como está acontecendo, não acredito, pois está diferente do que a proposta do governo exige (P1).

Diante das possibilidades que citamos antes, passando pela estrutura física da escola, materiais de trabalho para os professores e monitores, e tempo para planejar juntos, não (P2).

“Não (P3).

Sim, acredito em melhoras (P4).

Sim, em que contemple a criança nas suas necessidades e não apenas parcialmente(P5).

Não (P6).

Em relação à mesma questão, dizem os monitores:

O Mais Educação é um grande aliado da Educação Integral, através dele, o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos”(M1).

Sim, pois com mais tempo dentro da escola impossibilita que os alunos tenham contato com outras informações que o mundo dar para o mau caminho (M2).

Torço para que ele tenha grandes avanços na escola e que tenha maior dimensão, atendendo outras escolas (M3).

Houve um propósito em finalizar com esse tema, pois são os registros mais fortes de toda a análise, basta observar com que frequência se repete, entre os professores, o uso da palavra negativa “não”. Muito embora, na leitura realizada, interpretou-se que a intenção do entrevistado não foi expressar o descrédito na proposta, mas falar bem alto sobre uma realidade vivida em seu cotidiano, ao ponto de revelar a fadiga pedagógica e profissional diante das situações apresentadas.

Os professores **P1**, **P2**, **P3** e **P6** se mostram preocupados e insatisfeitos com a forma como a ação vêm sendo desenvolvida na escola. Diante das questões já colocadas, fica evidente com essas declarações que existe pela frente muitos desafios a serem enfrentados na educação parcial e eles são multiplicados com a proposta da Educação em Tempo Integral. E são essas as preocupações que permeiam a escola, onde se observa, pelos registros, o caminho já percorrido e o que ainda está por se construir.

E falar de desafios na educação é dizer que, para a superação dos mesmos, é necessário que a escola receba o olhar atencioso da gestão política e das altas esferas administrativas, pois os recursos financeiros advêm das vontades políticas primeiramente, seguida de vários outros olhares, dentre os quais se podem citar: gestão escolar, envolvimento de profissionais, alunos, família, comunidades e poderiam ser enumerados, ainda, todos os demais setores constituintes de uma comunidade, pois é exatamente isso que propõe a proposta do programa indutor da educação em Tempo Integral: o Programa Mais Educação. Caso contrário seria aplicá-lo como ação isolada.

Ao passo que os professores **P4** e **P5**, em conformidade com os monitores **M1**, **M2**, e **M3**, demonstram mais credibilidade, motivação e expectativas no alcance de melhor aprendizado aos alunos, pois sugere novas oportunidades para os alunos. O registro do monitor **M1** está muito relacionado ao que diz Moll (2009, p. 115), na citação abaixo:

O que se caracteriza como uma educação integral [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social

O gestor **G1** e o coordenador **C1** creditam o sucesso das atividades da escola aos profissionais e colaboradores.

Os pais contribuem muito com a escola, aquele que é pintor, aquela que cozinha, os oficinairos que conseguimos na comunidade e estendemos a oportunidade dessas oficinas para outros pais. Já conseguimos com as parcerias a realização de cursos ensinando a fazer sabão, fazer pão e

alguns sobrevivem dessas experiências. É disso que fala o Programa, em buscar essas oportunidades e eu gosto disso, acredito que esse seja o caminho e que estamos no caminho certo (G1).

Nos registros, o coordenador diz acreditar nessa prática, à luz dos resultados já alcançados nas avaliações da Educação Básica e revelados no IDEB, reconhece as necessidades evidentes de melhores condições de trabalho, mas lembra da importante parceria que a escola tem há alguns anos com a Universidade CEUMA, onde alunos fazem estágios na escola e após esse período, alguns continuam, de forma voluntária, contribuindo.

Mas queremos muito mais parceria da Rede. Precisamos de mais apoio. Não queremos nos sentir só. A educação em tempo integral não pode ser um depósito de meninos, para a família também se desresponsabilizar. Já ouvi de pais que têm dois filhos que não têm mais jeito pra dar. Imagine nós na escola com 312 o dia todo. Por isso precisamos de Psicólogos para ajudar com essas crianças (C1).

Há o reconhecimento da necessidade da intersetorialidade e das parcerias que são realmente elementos importantes, conforme ao que já foi posto, como possibilidade para ampliar os espaços educativos e o currículo. Mas não deve ser uma fuga para desresponsabilizar o governo pela oferta de uma educação integral de qualidade, deixando que o programa funcione precariamente, sem os devidos recursos humanos qualificados, por falta de investimento em educação.

Em se tratando de educação, nada do que se sugere ou infere está finalizado, conclusivo ou definitivo, mas todas as orientações são trazidas como maior possibilidade de êxito do processo. Portanto, no geral ficam apontadas nas falas dos respondentes, sugestões de melhoria ao andamento da Educação em Tempo Integral na rede Municipal de Educação do município de São Luís.

5. CONCLUSÃO

A tarefa de concluir a dissertação não é fácil, mas, para além de atingir os objetivos traçados para esta pesquisa, está a certeza de que é sempre possível vencer as dificuldades, ainda que algumas pedras sejam encontradas pelo caminho. Importante é acreditar, naquilo que se defende.

Esse momento traz à memória as situações experimentadas no trajeto do trabalho, perpassando pela definição do tema “O programa Mais Educação no Ensino fundamental: análise da Educação em Tempo Integral e do currículo integrado”, com o intuito de estudar a experiência em uma escola da rede municipal. Retomou-se o histórico da Educação em Tempo Integral, com as experiências iniciais do tempo integral no país e em aspecto mais específico no Maranhão, sendo objeto principal escola no município de São Luís, esse trajeto, proporcionou melhor apropriação dos aspectos tanto políticos quanto das diretrizes pedagógicas do Programa.

É importante compreender o Programa Mais Educação, como programa de ação indutora para a oferta da “Educação em Tempo Integral”, considerando que esse novo contexto reinventa a escola, seus atores, sua dinâmica, seu espaço e todo seu cotidiano por ser um processo novo e deveras desafiador, para tanto é relevante também que a instituição defina sua identidade, seus critérios no sentido de fortalecer as relações sociais travadas no seu interior e que extrapole seus muros.

Dentre as motivações dessa pesquisa destaca-se também o interesse em analisar a prática do currículo nesse tempo ampliado, observando as possibilidades de se desenvolver um o currículo integrado na rotina escolar, pelo viés da proposta do Programa Mais Educação, pois essa possibilidade seria uma forma de evitar o risco que a escola corre de ampliar somente o tempo e não ampliar conjuntamente as oportunidades.

Essa preocupação foi apontada por Coelho ao citar que a escola não deve “*apenas reproduzir em dobro as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial, dando mais do mesmo*” (COELHO, 2004, p. 205). Para esse autor, não se justifica apenas o aumento quantitativo das horas já ofertadas, mas o aumento da qualidade da prática, pois uma escola que se dispõe a estar mais horas em atividade, deve, minimamente, disponibilizar condições dignas para essa acolhida.

Nesse exercício, pôde-se observar a partir das considerações apresentadas pelos entrevistados que a escola ora acerta; ora apresenta maiores dificuldades, especialmente à questão de formação continuada e planejamento coletivo. Ao que se percebe falas

contraditórias entre os interlocutores, pois alguns relatam a realização regular da organização das atividades com a realização do planejamento, embora não se dê de forma coletiva entre professores e monitores, outros dizem haver momentos com os monitores. Outrossim, pode-se concluir que a despeito dos contratemplos apresentados como fator de dificuldade para o planejamento coletivo, é necessário que hajam momentos pontuais para essa prática, uma vez que é a partir do planejamento que se mantém a unidade pedagógica.

A pesquisa constatou, entretanto, que este é o desafio não somente da educação em tempo integral, mas da educação contemporânea e que a educação integral vem apenas fortalecer a reflexão de que a escola deve chamar para si a responsabilidade do fomento de uma educação integrada, integradora e articulada, aquela que propicie a integralidade do ser humano. Fato importante para se compreender é que este objetivo não é alcançável sem a formação continuada, nem tão pouco sem a dedicação de todos os envolvidos, pois essa seria condição para que a escolas se transforme em comunidade de aprendizagem.

A reflexão acerca da formação continuada, faz-nos lembrar dos monitores que participam do processo de educação integral, como membros oficinairos da estrutura do Programa Mais Educação, constatamos ainda que a escola, objeto da pesquisa, depende em grande medida dos monitores, os quais nem sempre, tem habilitação ou experiência suficiente para a função ou para o desenvolvimento pleno do processo junto aos alunos, portanto entende-se que são necessários professores da rede, além do coordenador para que acompanhe de perto todo o processo político-pedagógico das atividades.

Outro aspecto relevante nesta pesquisa foi o estudo acerca do currículo, trazendo o histórico, e sua contribuição no processo aprendizagem, haja vista que toda e qualquer mudança na escola perpassa pela estrutura curricular, pois conforme cita Silva (2007) tudo que ocorre no ambiente escolar é currículo.

Embora os entrevistados reconheçam a importância da integração de saberes através do currículo, em que o objetivo dessa prática é a melhora da qualidade na educação, garantindo maior significado aos processos de ensino, não se observou, nessa investigação, práticas que pudessem ser aqui registradas como positivas, como experiência de currículo integrado, salvo casos pontuais evidenciado que podem iluminar os caminhos da implementação desse tipo de currículo, sendo esse um grande desafio para a escola, o de superar o currículo tradicional e disciplinar para uma prática articulada, reconhecida e aceita por professores e coordenados e, a partir disso, examinado como possibilidade de ser ampliado.

Vale destacar que, com todo avanço que a escola já conquistou até aqui, os processos de aprendizagem perdem realce diante da falta de articulação dos conteúdos, com a adoção de metodologias tradicionais com aulas expositivas e vazias de significado para quem aprende e da falta de objetivos comuns que possam estimular os profissionais a modificarem sua prática.

Logo, é necessário a reorganização das atividades pedagógicas através da participação coletiva para a construção de objetivos comuns, pautados por metodologias e estratégias que, de sorte, possam se desdobrar em bons resultados na consolidação de uma aprendizagem efetivamente integral.

Pôde-se obter vários resultados e muitas reflexões foram provocadas a partir desta pesquisa, pois foi possível constatar que a escola pública pesquisada necessita avançar em muitos aspectos, uma vez que os entrevistados relatam em suas falas, os entraves ainda muito presentes no desenvolvimento da educação em tempo integral. Falam muito em pontos considerados de maior relevância para o tempo integral, sendo em maior destaque o aspecto físico do ambiente escolar, mas, o espaço, por si só, não traz todas as soluções, pois os elementos que constituem essa proposta são muito maiores, apresentam ainda o desafio da prática no cotidiano pedagógico, materializado no currículo.

Com esse relato, percebe-se a razão pela dificuldade em praticar-se um currículo articulado, integrado, de forma que toda a escola fale a mesma linguagem a nível de objetivos educacionais, dificultando dessa forma o que se pensa acerca da articulação curricular.

Para além das análises realizadas, o estudo revelou experiências de educação integral, e em tempo integral, vivenciadas no país que não alcançaram resultados positivos, por terem sido experiências sem continuidade, logo o histórico da Educação Integral revelou ainda que desde o Manifesto dos Pioneiros, com as primeiras expressões de uma educação democrática, e que buscava o alcance de uma nação, também, democrática, existem os desafios. Ao que se percebeu que o Manifesto foi uma proposta inviável para o projeto político almejado naquele momento histórico, o qual trouxe o acirramento das diferenças econômicas e sociais vigentes.

Obtivemos ainda a constatação de que à esta escola recai a grande função de essa comunidade, que necessita em grande medida que a instituição eduque as crianças que no amanhã serão os profissionais, que forme o cidadão para a sociedade que se requer nos dias atuais, possibilitando que os estudantes sejam críticos, participativos e que acima de tudo tenham objetivos muito bem traçados quanto às suas perspectivas futuras. Que o objetivo de formar para a cidadania seja concretizado em vivências político-participativas na escola;

com as condições práticas de exercer a verdadeira cidadania, aquela que se vincula ao exercício da liberdade e da participação social, enfim “à formação do indivíduo como sujeito histórico e agente de transformações da ordem social” (SAVIANI, 1998, p.192).

A experiência de educação integral no campo de pesquisa revelou a complexidade do desafio que a escola tem, pois há o convite constante para mudanças da prática pedagógica, que deve vir acompanhada de mudanças também na gestão. Aspecto colocado pelos entrevistados no decorrer da pesquisa. Pois sobre o gestor, recai a responsabilidade de gerir e organizar a rotina diária, juntamente com sua equipe, disso decore a maturidade para a prática da gestão democrática.

A ampliação do tempo já é uma realidade nesta escola, mas sabe-se que deve haver também a ampliação de oportunidades significativas, ampliação de envolvimento dos profissionais, ampliação de participação da família, ampliação de parcerias com as demais secretarias e com as organizações no entorno da escola. Entendemos que a intersetorialidade e as parcerias são importantes para ampliar os espaços educativos e o currículo, mas não como forma de desresponsabilizar o governo pela oferta de uma educação integral de qualidade, deixando que o programa funcione precariamente, sem espaço físico e sem recursos humanos qualificados, por falta de investimento em educação. Logo, a Secretaria de Educação, deve em grande medida, capacitar os profissionais e dotar a escola de todas as condições elementares, como recursos humanos e materiais, para que a escola de tempo integral seja uma realidade que satisfaça a todos os envolvidos no processo.

E por tudo isso perpassa a estruturação do espaço escolar, com todos os ambientes adequados para receber alunos durante todo o dia. Sobre este aspecto, pode-se afirmar o valor que os sujeitos pesquisados lhe atribuem, pois, em suas falas, reforçam que trabalham em espaço inadequado para as atividades. Confirmaram-se essas verdades e entendeu-se que essa lacuna deve ser corrigida, esse é o desejo manifestado pelos participantes.

Acredita-se que, para a escola atender ao currículo integrado, precisa incorporar as novas exigências a partir da reestruturação de sua prática e efetivamente permitir que dialoguem escola, família e comunidade. Contudo, percebeu-se, ao longo do percurso, que a experiência desta UEB vem proporcionando aos alunos somente uma ampliação do tempo, não sendo possível perceber atividades que garantam a integração dos alunos, dos professores, das disciplinas, da comunidade ou do currículo como um todo.

Em certo momento da pesquisa, foi possível constatar consenso sobre a ausência de momentos em que professores e monitores pudessem planejar estudar, capacitar-se,

organizar juntos o trabalho, não sendo esta uma prática comum na escola. Os professores planejam sozinhos e os monitores não tomam conhecimento da organização didática, como consequência disso se percebe uma desarticulação das atividades. É relevante frisar que esse é um indicativo de que a escola precisa avançar nesse aspecto, pois, para além de prática isolada, os professores reconhecem a necessidade do planejamento em conjunto. O que possibilitaria o exercício do currículo integrado, antes de tudo é necessário construí-lo.

A despeito da percepção negativa revelada pelos professores e monitores quanto a algumas questões já apresentadas anteriormente, de certa forma, gestor e coordenador concordam com os professores, sem desconhecer as conquistas alcançadas até aqui pela escola em relação a outras escolas da rede. E endossam que precisam melhorar em muito aspecto para atingir a qualidade das atividades e a pretendida educação integral dos alunos, mas que para mudanças sejam efetivadas no cotidiano das escolas, é fundamental que esta mudança seja gestada, também, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, faz-se necessária a existência de recursos próprios para a Educação em Tempo Integral a fim de realizar as reformas estruturais necessárias, fazer a aquisição de materiais didáticos, promover as formações e demais necessidades, pois, de outra forma, pode-se perder o real propósito e o sentido da educação integral.

Finalmente, em vista das informações proporcionadas pela pesquisa, afirma-se que a Educação em Tempo Integral na rede municipal de educação de São Luís, ainda carece de melhoras para além dos aspectos aqui abordados, pois na forma que se configura hoje, apresenta-se deficiente do ponto de vista estrutural e pedagógico, ainda que se percebam já delineadas, proposições significativas apontadas oficialmente, no Plano Municipal de Educação, que traz em sua meta seis várias estratégias que asseguram a vivência da educação integral em melhor estilo, apontando aspectos fundamentais ao cotidiano de tempo integral, sendo todas essas metas articuladas com o que sugere o Plano Nacional de Educação.

Espera-se que as contribuições aqui registradas pelos participantes sirvam de reflexões acerca da necessidade de se construir o mais rapidamente possível a identidade da educação em tempo integral na rede municipal de educação, que não só a UEB pesquisada, mas que todas as demais que funcionam em tempo integral tenham todas as condições básicas necessárias para o bom andamento de sua prática pedagógica, pois existe indicação nacional no PNE de que as escolas funcionem em tempo integral bem como que sejam asseguradas as

condições de funcionamento, a fim de que os alunos não sintam-se cansados por estarem em ambiente que não oferece conforto.

Por todo o exposto, o que se espera é que este estudo contribua para uma reflexão sobre o conceito de currículo integrado e, tão importante quanto isso, que sua implementação ofereça para a qualidade do ensino, na tentativa de se construir uma proposta educacional que marque maiores significados não só para o aluno, mas para todos os sujeitos envolvidos no processo, de modo que as marcas deixadas pelo tradicionalismo, possam ser superadas em favor da humanização através da valorização e da formação do indivíduo na sua completude como ser inteiro, e único dentro da coletividade.

Sobretudo, finalizamos essa dissertação entendendo que as contribuições trazidas acerca da Educação em Tempo Integral, do Programa Mais Educação e do Currículo Integrado, para o ambiente pesquisado não atingem a plenitude de seus significados, mas que abre outras possibilidades investigativas acerca do tema aqui explorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. 2. Ed. São Paulo: DP&A, 2000.

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2010 (Educação Cidadã; 6)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, Aidil de Jesus Paes, LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL, **Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. MEC: Brasília, 2009.

BRASIL. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola - PDDE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Manual do Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CANTANHEDE, Rosa Maria Pimentel. Currículo Integrado do Pro jovem Urbano. 2011, 160. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A configuração da historiografia educacional brasileira**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2003.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História**. 1. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CAVALIERE, Ana e *Sociedade*. Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: *Educação* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1015-1035, out. 2007.

CHAGAS, Marcos Antônio; SILVA Rosemaria; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: **Contribuições para o debate atual**. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.72 - 81)

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, MARILENA ET AL. **Primeira filosofia: lições introdutórias: sugestões para o ensino básico de filosofia**. 4. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral: Concepções E Práticas na Educação Fundamental**. RJ: Unirio, 2009.

_____. **Considerações sobre a Tematização da Juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, n. 5 e 6, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

_____. **Decreto Presidencial nº 7083/10**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/821234/decreto-7083-10>>.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-18.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Escolha profissional e prática docente: O discurso de professores do ensino superior privado**. Artigo apresentado em 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2004.

FERRAÇO, Carlos E. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Introduzindo a noção de interdisciplinaridade**. In: Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33-35.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Historiografia da Educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Cezar Ricardo de, GALTER, Maria Inalda. **Reflexões sobre a educação em tempo Integral no decorrer do século XX**, São Paulo, Educare. Vol. 2 nº 3, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A, & BIANCHETTI, L. (Org.) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Livraria e Editora Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Silvio. **Transversalidade e Educação: Pensando uma Educação não-Disciplinar.** In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** 2. Ed. São Paulo: DP&A, 2000.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Âmagô, 1975.

(JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade.** Revista Paixão de Aprender. Secretaria Municipal de Educação, novembro, nº8, p. 48-55, 1994.)

LALANDE, A. (1996, p. 678). **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. **Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Lei 9394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Brasília: Senado Federal, 2012.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Cortez, 2009.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, p. 26.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso **JORNADA ESCOLAR AMPLIADA: Relação entre indicadores de qualidade da educação e concepção de tempo ampliado adotada.** Rio de Janeiro: UFRJ. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

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, 2012. (p.129 -146)

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate Nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Manual de educação integral** para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola - PDDE. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Ministério da Educação. MEC**. Portaria Normativa Interministerial, nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.

PACHECO, DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. 2009. Disponível em: <http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

PARO, Vitor et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo**: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean (et al). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos/ Tradução de Ana Cristina Nasser. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 – (Coleção Sociologia).

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**.

Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. São Paulo, 2007.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1º Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 92p. il.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Os Estudos Culturais e o currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (p. 131 – 137).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** - escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000

VEIGA, Cynthia Greive. **História Política e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa intitulada: **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise da Educação em Tempo Integral e do Currículo Integrado**. Após ter recebido todos os esclarecimentos das informações e, caso venha aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que contém duas vias. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma, também não ocorrerá nenhum constrangimento. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Lêda Maria Silva Santos através do telefone: (98) 99605-7558 (Oi).

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

A pesquisa do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, com o objetivo de investigar o desenvolvimento da educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação como possibilidade para a prática do currículo integrado, utilizará os fundamentos epistemológicos necessários para a pesquisa qualitativa que será desenvolvida em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís – MA e adotará os seguintes procedimentos

- ▶ Entrevista com perguntas abertas e fechadas sobre sua prática na UEB pesquisada, mais especificamente sobre o Programa Mais Educação e o seu ponto de vista sobre o mesmo;
- ▶ Seu nome não constará no interior da pesquisa, mas sim será colocado um código ou nome fictício para cada sujeito pesquisado, respeitando a sua integridade pessoal através do sigilo profissional exigido na pesquisa;
- ▶ Tudo o que for respondido por você será levado em consideração e não será deturpado pela pesquisadora;
- ▶ Durante todo o processo da pesquisa, você será acompanhado (a) da pesquisadora e, indiretamente, pela orientadora que se colocarão à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Este trabalho não oferece qualquer risco, prejuízo, desconforto, podendo você desistir de sua colaboração a qualquer momento da pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão publicados e apresentados em eventos e atividades científicas, sendo sempre preservados o sigilo e privacidade de seus participantes. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Lêda Maria Silva Santos
Mestranda Responsável

Maria Alice Melo
Orientadora da Pesquisa

ANEXO 2-CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE – COORDENADORA DA UEB PESQUISADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eu,..... RG nº
....., CPF nº, **Coordenadora da UEB Pesquisada**, concordo em participar do pesquisa intitulada “**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise da Educação em Tempo Integral e do Currículo Integrado.**” da pesquisadora Lêda Maria Silva Santos. Fui devidamente informada pela mesma sobre o foco do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim enquanto profissional da referida escola.

São Luís (MA), de de 2015

ANEXO 3 - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE – GESTORA DA UEB PESQUISADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eu,..... RG n°
....., CPF n°, gestora da UEB
Pesquisada, concordo em participar do pesquisa intitulada “**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise da Educação em Tempo Integral e do Currículo Integrado**”, da pesquisadora Lêda Maria Silva Santos. Fui devidamente informada pela mesma sobre o foco do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim enquanto profissional da referida escola.

São Luís (MA), de de 2015.

ANEXO 4- CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE – PROFESSORA DA UEB PESQUISADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eu,..... RG n°
....., CPF n°, **professora** da UEB Pesquisada, concordo em participar do pesquisa intitulada “**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL análise da Educação em Tempo Integral e do Currículo Integrado**”, da pesquisadora Lêda Maria Silva Santos. Fui devidamente informada pela mesma sobre o foco do seu trabalho científico e quais os procedimentos envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo para mim enquanto profissional da referida escola.

São Luís (MA), de de 2015.

ANEXO 5- CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE – MONITOR(A) DA UEB PESQUISADA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Eu,..... RG n°
....., CPF n°, monitor(A) da UEB
Pesquisada, concordo em participar do pesquisa intitulada “**O PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: análise da Educação em Tempo Integral
e do Currículo Integrado**”, da pesquisadora Lêda Maria Silva Santos. Fui devidamente
informada pela mesma sobre o foco do seu trabalho científico e quais os procedimentos
envolvidos, assim como quais os benefícios e/ou implicações que possam ser trazidos para o
campo acadêmico com a minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou
prejuízo para mim enquanto profissional da referida escola.

São Luís (MA), de de 2015.

ANEXO 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome (fictício): _____

Nível de Escolaridade _____ Data de nascimento _____

Tempo de experiência na educação: _____ No Programa: _____

OBJETIVO: Investigar o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís – MA, como possibilidade para a prática do currículo integrado.

- Destacar o que conhece das Diretrizes do Programa Mais Educação.

- De quais formações participou para trabalhar no Mais Educação?

- Dessas formações, quais as que mais contribuíram para sua prática pedagógica?

- Em que foi essa contribuição?

- Qual foi sua participação na elaboração da Proposta Pedagógica desta UEB?

- A proposta pedagógica contempla o Programa Mais Educação? Em que aspectos?

- Você considera o Programa Mais Educação como um programa de Educação em Tempo Integral? Por quê?

- O que você entende por Educação em Tempo Integral?

- Quais as contribuições que o Mais Educação pode oferecer ao aluno?

- Com que frequência você participa do planejamento escolar?

- O tempo destinado para os planejamentos satisfaz suas necessidades? De que forma?

- Há articulação entre os profissionais do turno regular e contra turno?

- Como poderia ser feita essa articulação em benefício do aluno?

- Você acha necessário que os professores planejem juntamente com os monitores ou outros professores do contra turno? Por quê?

- Quais os desafios enfrentados pelo professor no desenvolvimento do Programa Mais Educação?

- Você acredita no Programa Mais Educação, como possibilidade para a prática da Educação em Tempo Integral? Em que aspecto?

- O currículo que você desenvolve se articula com as atividades do Programa Mais Educação? Como?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 7- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MONITORES**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Nome (fictício):** _____**Nível de Escolaridade** _____ **Data de nascimento** _____**Tempo de experiência na educação:** _____ **No Programa:** _____

OBJETIVO: Investigar o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís – MA, como possibilidade para a prática do currículo integrado.

1. Destacar o que conhece das Diretrizes do Programa Mais Educação.

2. De quais formações participou para trabalhar no Programa Mais Educação?

3. Dessas formações, quais as que mais contribuíram para sua prática pedagógica?

4. Em que foi essa contribuição?

5. Qual foi sua participação na elaboração da Proposta Pedagógica desta UEB?

6. A proposta pedagógica contempla o Programa Mais Educação? Em que aspectos?

7. Você considera o Programa Mais Educação como um programa de Educação em Tempo Integral? Por quê?

8. O que você entende por Educação em Tempo Integral?

9. Quais as contribuições que o Mais Educação pode oferecer ao aluno?

10. Com que frequência você participa do planejamento escolar?

11. O tempo destinado para os planejamentos satisfaz suas necessidades? De que forma?

12. Há articulação entre os profissionais do turno regular e contra turno?

13. Como poderia ser feita essa articulação em benefício do aluno?

14. Você acha necessário que os professores planejem juntamente com os monitores ou outros professores do contra turno? Por quê?

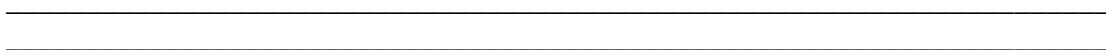
15. Quais os desafios enfrentados pelo monitor no desenvolvimento das oficinas do Programa Mais Educação?

16. Você acredita no Programa Mais Educação, como possibilidade para a prática da Educação em Tempo Integral? Em que aspecto?

17. O currículo que você desenvolve se articula com as atividades do Programa Mais Educação? Como?

18. Qual a relação do seu curso de graduação com o Programa Mais Educação?

19. Qual seu nível de satisfação em participar como monitor no Programa Mais Educação? Explique.



Obrigada pela colaboração!

ANEXO 8 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome (fictício): _____

Nível de Escolaridade _____ Data de nascimento _____

Tempo de experiência na educação: _____ No Programa: _____

OBJETIVO: Investigar o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís – MA, como possibilidade para a prática do currículo integrado.

1. O que levou você a trabalhar no Programa Mais Educação?

2. Quanto à organização do espaço:

- ✓ Como é organizado o espaço escolar?
- ✓ Você considera a estrutura física da escola adequada para a prática das atividades do Programa?
- ✓ Essa organização garante a permanência do aluno durante todo o dia na escola?

3. Quanto às diretrizes do Programa:

- ✓ O que você já leu sobre o Programa Mais Educação, em que esse conhecimento lhe ajuda?
- ✓ Como é feito o trabalho com órgãos governamentais e não governamentais para garantir as parcerias? Explique.
- ✓ Quais são as parcerias que a escola tem hoje, para o desenvolvimento do Programa? Quais as mais significativas?

4. Quanto à prática educativa: planejamento, material didático e currículo:

- ✓ De que forma é organizado o planejamento da escola?
- ✓ Quem participa do planejamento?
- ✓ A proposta pedagógica foi alterada depois da implementação do Programa Mais Educação? De que forma?
- ✓ O livro didático adotado, atende aos objetivos da proposta curricular?
- ✓ Como é feita a articulação entre professores e monitores?

✓ Os professores praticam a interdisciplinaridade? De que forma?

5. Quanto ao trabalho do coordenador na Educação em Tempo Integral:

✓ Quais são suas condições de trabalho?

✓ O Programa Mais Educação modificou sua prática como coordenadora desta Escola?
De que forma?

✓ Quais os desafios enfrentados pelo coordenador no desenvolvimento da Educação de Tempo Integral?

✓ Você considera o Programa Mais Educação, como possibilidade de desenvolvimento da Educação em Tempo Integral? Em que aspectos?

Deixe algum comentário ou observação que deseje fazer:

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 9- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome (fictício): _____

Nível de Escolaridade _____ Data de nascimento _____

Tempo de experiência na educação: _____ No Programa: _____

OBJETIVO: Investigar o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação em uma escola pública do Ensino Fundamental no município de São Luís – MA, como possibilidade para a prática do currículo integrado.

6. O que levou você a trabalhar no Programa Mais Educação?

7. Quanto à organização do espaço:

- ✓ Como é organizado o espaço escolar?
- ✓ Você considera a estrutura física da escola adequada para a prática das atividades do Programa?
- ✓ Essa organização garante a permanência do aluno durante todo o dia na escola?

8. Quanto às diretrizes do Programa:

- ✓ O que você já leu sobre o Programa Mais Educação, em que esse conhecimento lhe ajuda?
- ✓ Como é feito o trabalho com órgãos governamentais e não governamentais para garantir as parcerias? Explique.
- ✓ Quais são as parcerias que a escola tem hoje, para o desenvolvimento do Programa? Quais as mais significativas?

9. Quanto à prática educativa: planejamento, material didático e currículo:

- ✓ De que forma é organizado o planejamento da escola?
- ✓ Quem participa do planejamento?
- ✓ A proposta pedagógica foi alterada depois da implementação do Programa Mais Educação? De que forma?
- ✓ O livro didático adotado, atende aos objetivos da proposta curricular?
- ✓ Como é feita a articulação entre professores e monitores?

✓ Os professores praticam a interdisciplinaridade? De que forma?

10. Quanto ao trabalho do coordenador na Educação em Tempo Integral:

✓ Quais são suas condições de trabalho?

✓ O Programa Mais Educação modificou sua prática como gestora desta Escola? De que forma?

✓ Quais os desafios enfrentados pelo gestor no desenvolvimento da Educação de Tempo Integral?

✓ Você considera o Programa Mais Educação, como possibilidade de desenvolvimento da Educação em Tempo Integral? Em que aspectos?

Deixe algum comentário ou observação que deseje fazer:

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 10 - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**REFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETÁRIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE****META 6:**

Oferecer educação em tempo integral na Rede Pública Municipal até o 5º ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

ESTRATÉGIAS

6.1) Assegurar a ampliação progressiva do tempo escolar, até o 5º ano de vigência deste plano, de forma a atingir, no mínimo, 50% das creches e 50% pré-escolas da Educação

da Rede Pública Municipal, na cidade e no campo, garantindo acesso e permanência ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) com o tempo de permanência das crianças igual ou superior a 8 horas diárias de efetivo trabalho pedagógico e multidisciplinar, inclusive cultural e desportivo, não computadas nesta carga horária as 2 horas destinadas para almoço, higiene pessoal e descanso orientado por profissional de apoio e/ou cuidador.

6.2) Assegurar a ampliação progressiva do tempo escolar, até o 5º ano de vigência deste plano, de forma a atingir, no mínimo, 50% das escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, na cidade e no campo, garantindo acesso e permanência ao público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) com o tempo de permanência dos estudantes igual ou superior a 8 horas diárias de efetivo trabalho pedagógico e multidisciplinar, inclusive cultural, musical e desportivo.

6.3) Assegurar, até o 5º ano de vigência deste PME, com recursos próprios ou mediante parcerias, ampliação ou reestruturação da parte física da Rede Pública Municipal, de

acordo com os padrões arquitetônicos de qualidade estabelecidos pelo MEC, atendendo a todas as especificidades da educação integral, na cidade e no campo.

6.4) Garantir, com recursos próprios ou mediante parcerias, a construção de escolas públicas municipais, com projeto arquitetônico de qualidade estabelecido pelo MEC, para as escolas de tempo integral, na cidade e no campo.

6.5) Garantir, a partir da aprovação deste PME, mobiliário, equipamentos, recursos tecnológicos e pedagógicos acessíveis, brinquedos, instrumentos musicais, recursos para funcionamento dos laboratórios de ciências e de informática, acervo bibliográfico em cada edifício escolar, da cidade e do campo, a fim de assegurar as práticas pedagógicas das escolas em tempo integral.

6.6) Fortalecer parcerias da SEMED e/ou escolas da Rede Pública Municipal com instituições privadas, com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

6.7) Garantir a articulação entre a SEMED e as demais secretarias municipais e instituições da administração indireta, de acordo com suas ações e direitos conjuntos, como forma de assegurar e/ou ampliar a participação dos estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino, da cidade e do campo, nas atividades oferecidas em tempo integral.

6.8) Garantir e monitorar o Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas da Rede Pública Municipal, assegurando um mínimo de 4 refeições diárias de qualidade e as peculiaridades dos estudantes e das escolas de tempo integral, da cidade e do campo.

6.9) Desenvolver um currículo que contemple propostas pedagógicas específicas para as escolas em tempo integral, da cidade e do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

6.10) Implementar, no currículo da Rede Municipal de Ensino, a aplicação das Leis

10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e a lei 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

6.11) Garantir às escolas de tempo integral da Rede Pública Municipal, da cidade e do campo, quadro de servidores operacionais, administrativos e pedagógicos, monitor de transporte, profissional de apoio e/ou cuidador e uma equipe multiprofissional composta por: assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, objetivando o atendimento durante todo o ano letivo.

6.12) Garantir, a partir da aprovação deste PME, o cumprimento das políticas públicas de valorização dos profissionais da educação, principalmente quanto à formação continuada, à equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal à dos demais profissionais com escolaridade equivalente e à ampliação progressiva da jornada em uma única escola.