



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 10**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 10 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 10)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-467-2 DOI 10.22533/at.ed.672191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BILDUNG E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
Munir José Lauer	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910071	
CAPÍTULO 2	11
A JUSTIÇA E A META 19: QUESTÕES EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
DOI 10.22533/at.ed.6721910072	
CAPÍTULO 3	20
A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA SOBRE O PROVIMENTO DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Renata Riva Finatti	
DOI 10.22533/at.ed.6721910073	
CAPÍTULO 4	36
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA PROUNI: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS E O CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA	
Leonardo Nascimento de Lima	
Lorena Machado do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910074	
CAPÍTULO 5	47
CHARTER SCHOOLS E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DEBATENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Henrique Dias Gomes de Nazareth	
DOI 10.22533/at.ed.6721910075	
CAPÍTULO 6	57
CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ANÍSIO TEIXEIRA (1951 A 1964)	
Pedro Henrique Nascimento de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910076	
CAPÍTULO 7	70
DIFICULTADORES NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL EM BOA VISTA/RR	
Eduardo Tarragó	
Saiuri Totta Tarragó	
DOI 10.22533/at.ed.6721910077	
CAPÍTULO 8	84
DIVULGANDO O IFPR – O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS	
Leandro Rafael Pinto	
Wilson Lemos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6721910078	

CAPÍTULO 9	101
GESTÃO DEMOCRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA ZONA LESTE DE MANAUS-AM	
Francisca Arlete Costa de Oliveira Márcio Silveira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910079	
CAPÍTULO 10	114
PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM AÇÃO	
Luciane Spanhol Bordignon Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100710	
CAPÍTULO 11	127
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Emeline Dias Lódi	
DOI 10.22533/at.ed.67219100711	
CAPÍTULO 12	135
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Rosa Maria da Silva Kátia Cristina Nascimento Figueira	
DOI 10.22533/at.ed.67219100712	
CAPÍTULO 13	145
AÇÕES INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO	
Nirlei Terezinha Teodoro Paulo Vitor Teodoro de Souza Nicéa Quintino Amauro	
DOI 10.22533/at.ed.67219100713	
CAPÍTULO 14	151
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS	
Deuzeni Gomes da Silva Sônia Santana da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.67219100714	
CAPÍTULO 15	159
ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017	
Claudemir Lourenção	
DOI 10.22533/at.ed.67219100715	
CAPÍTULO 16	174
INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
Madison Rocha Ribeiro Genylton Odilon Rêgo da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100716	

CAPÍTULO 17	189
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES	
Jane Bittencourt	
Ilana Laterman	
DOI 10.22533/at.ed.67219100717	
CAPÍTULO 18	204
O PAPEL DO COORDENADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	
Evaldo Batista Mariano Júnior	
Márcia Helena Silva de Oliveira	
Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100718	
CAPÍTULO 19	215
PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUPÇÃO DO PROGRAMA	
Francisco Roberto da Silva de Carvalho	
Silvana de Fátima dos Santos	
Carmem Tereza Velanga	
DOI 10.22533/at.ed.67219100719	
CAPÍTULO 20	226
INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE JUVENIL	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
DOI 10.22533/at.ed.67219100720	
CAPÍTULO 21	240
O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE INDÍGENA NUMA ESCOLA MUNICIPAL URBANA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS	
Marta Coelho Castro Troquez	
Elda Do Val Haerberlin Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.67219100721	
CAPÍTULO 22	250
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL (2002-2012): UMA REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DE COTAS PARA NEGROS	
Paulo Alberto dos Santos Vieira	
Priscila Martins de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.67219100722	
CAPÍTULO 23	268
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	
Ana Luiza Tomazetti Scholz	
Luiza Bäumer Mendes	
Josiane Lieberknecht Wathier Abaid	
DOI 10.22533/at.ed.67219100723	

CAPÍTULO 24	277
RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TENSÕES E DISPUTAS NO PNE E NOS PEES E PMEs	
Telmo Marcon	
Ana Lucia Kapczynski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100724	
CAPÍTULO 25	290
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Alexandre Ramos de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.67219100725	
SOBRE O ORGANIZADOR	308

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES

Jane Bittencourt

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Ciências da Educação
Florianópolis - Santa Catarina

Ilana Laterman

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
de Ciências da Educação
Florianópolis - Santa Catarina

Uma versão deste artigo foi apresentada no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, realizado em janeiro de 2018, em Portugal.

RESUMO: Esse trabalho apresenta algumas reflexões resultantes de uma pesquisa que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a questão da integração curricular se faz presente nos documentos curriculares direcionados para a educação básica. Procurou-se analisar ainda de que maneira esta questão se articula com a proposta de educação integral, associada ao princípio educativo de formação humana integral. Com este propósito analisamos de que forma a integração curricular é proposta como um princípio organizador do currículo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de que maneira esta proposta permanece presente, embora com alterações, nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica, datadas de 2010. Em seguida, consideramos de que

maneira este princípio se mescla à proposta de formação humana integral, conforme consta nos programas de governo direcionados à ampliação da jornada escolar publicados a partir de 2009. Apontamos de que modo a atual proposta de educação integral é edificada com base tanto em propostas educativas inspiradas nas ideias de diversos educadores que já haviam contribuído para o arcabouço reflexivo e propositivo no passado da educação integral brasileira, quanto em novos princípios educativos, ancorados na busca qualidade da educação baseada na ampliação da jornada escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Integração curricular. Educação integral. Formação integral. Políticas públicas.

ABSTRACT: This paper presents some reflections resulting from a research that sought to analyze, from the perspective of documentary analysis, how the issue of curriculum integration is present in the curricular documents directed to basic education. We also intend to analyze how this question is articulated with the proposal of integral education, associated with the educational principle of integral human formation. With this purpose, we analyze how the curriculum integration is proposed as an organizing principle in the National Curricular Parameters and how this proposal remains

present, although with changes, in the Curriculum Guidelines for Basic Education, dated 2010. We consider that in this principle merges with the proposal of integral human formation, what is evident in the governmental programs directed to the extension of the school day published from 2009. We point out in what way the current proposal of integral education is based on educational proposals inspired by the ideas of several educators who had already contributed to the reflective framework in the past of integral Brazilian education, as well as on new educational principles, anchored in the quest for quality education based on the expansion of the school day.

KEYWORDS: Curricular integration. Integral Education. Integral human formation. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta análises resultantes de uma pesquisa atualmente em etapa de finalização, que buscou analisar, na perspectiva da análise documental, de que maneira a integração curricular se faz presente nas propostas curriculares brasileiras, principalmente a partir dos anos 2000. Neste período, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), algumas formas de integração curricular, como é o caso da interdisciplinaridade e da transversalidade, são assumidas como princípios orientadores dos currículos, no contexto da adoção da noção de competências.

Passados dez anos de implementação dos PCN, ou seja, na década seguinte, de 2010, notam-se mudanças significativas em relação às formas de conceber o currículo. Tais mudanças se referem, por um lado, a um contexto internacional associado ao acirramento dos instrumentos de controle e regulação das políticas educacionais locais, sob orientação cada vez mais incisiva de órgãos de proposição e de fomento à educação, como é o caso do Banco Mundial, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além da própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste contexto, situamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, datadas de 2010, nas quais evidenciamos mudanças significativas em relação às formas de organização, implementação e gestão do currículo. Destacamos a proposta emergente de educação integral, já prevista, do ponto de vista do seu suporte legal, desde a LDB de 1996, mas que, a partir das Diretrizes (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), é efetivada como uma das metas para a educação básica.

Esta proposta é explicitada nos documentos curriculares relativos aos programas governamentais destinados à ampliação gradativa do tempo escolar para o turno integral, como é o caso do Programa Mais Educação, instituído em 2007. Os diversos materiais de divulgação do Programa, datados de 2009, explicitam novos princípios curriculares, com base na intenção de propor uma concepção de currículo que considere as possibilidades de ampliação do tempo escolar, levando em conta a ampliação dos saberes e dos espaços educativos. Estes princípios, embora novos, se mesclam a

concepções e experiências de educação integral já existentes no Brasil, pelo menos desde a década de 1930. Desse modo, como procuraremos colocar em evidência, as propostas atuais de educação integral mesclam ideias já existentes com os novos princípios orientadores, tendo em vista assegurar a chamada qualidade da educação, que é, por sua vez, associada à formação integral dos estudantes.

Por meio desta análise retrospectiva, com ênfase na questão da integração curricular e, mais recentemente, nas propostas de educação integral, temos por objetivo enfatizar de que modo ambas as questões, ou seja, a integração curricular e formação integral, embora se inter-relacionem, apresentam diferenciações importantes do ponto de vista dos três principais aspectos constitutivos do currículo: o tempo, o espaço e os saberes escolares.

2 | A INTEGRAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Embora a questão da integração curricular não seja nova, se considerarmos as contribuições, por exemplo, de Dewey (1980), Piaget (1973), Bernstein (1996), ou mesmo de autores brasileiros como Fazenda (1979), Jantsch e Bianchetti (1995), Luck (2001), a integração como princípio de organização curricular só é assumida de fato a partir da publicação dos PCN, particularmente desde o primeiro documento, voltado para o ensino médio, publicado em 1999. Neste documento, a concepção de integração se associa diretamente à adoção do princípio das competências como elemento organizador do currículo, como evidenciam os diversos trabalhos a este respeito (LOPES, 2001; LOPES e MACEDO, 2002a; 2000b).

Considerando as diferentes acepções da noção de competências, como sugere Lopes (2001), a adotada nos PCN se refere principalmente a princípios construtivistas, nos quais a competência se refere à capacidade de mobilizar conhecimentos em situações específicas, a partir da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesta perspectiva, a adoção de competência como princípio organizador do currículo implica um deslocamento de ênfase, dos conteúdos a ensinar, para a aplicação dos conhecimentos em situação, ou seja, o ensino se volta à aquisição de certas competências. Neste sentido, como adquirir uma competência se refere à capacidade de aplicar um conhecimento em situações ou problemas específicos, a perspectiva estritamente disciplinar, geralmente descontextualizada, não seria adequada à aquisição de competências por meio do ensino. Ou seja, estamos diante de uma das contradições do currículo por competências: a competência deve mobilizar conhecimentos que são de natureza disciplinar, mas conhecimentos disciplinares, isoladamente, não são suficientes para a aquisição de competências. Daí a necessidade da integração entre as disciplinas, como sugerem os PCN, enfatizando a organização do currículo por áreas de conhecimento e a integração entre áreas,

ou seja, a interdisciplinaridade. É exatamente por esta razão que a organização do currículo por competências corresponde a uma forma de integração curricular, já que cada disciplina deve contribuir, integrada às demais, para o desenvolvimento de um conjunto de saberes, habilidades e atitudes, que, associados a situações específicas, configuram certa competência.

Outra característica importante dos currículos por competência se refere ao fato de que, com ênfase na aplicabilidade dos conhecimentos, as competências acabam sendo definidas como comportamentos genéricos observáveis, ou seja, características gerais da ação, e o currículo passa a ser resumir a uma lista de competências desejáveis, independentes da situação. Por esta razão, embora de fato as competências constituam uma forma de integração curricular, geralmente esta perspectiva se distancia de perspectivas curriculares críticas, pois adquire traços funcionalistas.

Deste modo, a perspectiva curricular proposta pelos PCN, com base na noção de competências, sugere que as disciplinas adotem uma abordagem voltada à resolução de problemas práticos ou à consideração de situações reais. Deste modo é possível compreender os dois principais princípios curriculares principais enfatizados pelos PCN, especialmente para o ensino médio: a contextualização, que se refere à abordagem a ser adotada no ensino das disciplinas, conjugada ao princípio de interdisciplinaridade.

Entretanto, como afirmam Macedo e Lopes (2002b), diante da estabilidade do modelo disciplinar que predomina em nossa escolarização, de modo a garantir a eficácia de um currículo por competências, surge a necessidade de se garantir o desenvolvimento de formas de trabalho integrado entre as áreas, seja por meio de projetos, ou por temáticas transversais.

De fato, os temas transversais são propostos tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, tendo em vista assegurar a articulação entre os conhecimentos escolares e as questões sociais, garantindo deste modo uma possível aplicabilidade dos conhecimentos escolares que, embora se mantenham na forma disciplinar, podem, por meio da transversalidade, remeter a questões de relevância social.

É importante ressaltar ainda que esta forma de organização curricular, no momento em que é enunciada, no final dos anos 1990, remete a uma definição importante a respeito as finalidades da educação, situada no âmbito das exigências formativas para o mundo produtivo, no modelo de produção pós-fordista, diante da crescente globalização da economia. Nesse contexto, como salienta Lopes (2001), a integração curricular via competências pode ser compreendida como uma importante ferramenta, pois possibilita a organização dos saberes escolares de maneira pragmática e eficiente, a serviço de certo modelo de sociedade.

Além disso, ressaltamos ainda a filiação dos PCN com as metas anunciadas pela UNESCO a partir do primeiro Relatório Delors, datado de 1996 (UNESCO, 2010), a respeito de uma concepção de escolarização para além do espaço e do tempo escolar, associada à ideia de aprender a aprender e de aprender ao longo da vida. Estes princípios, por sua vez, se relacionam com os quatro pilares da educação

estabelecidos no mesmo Relatório: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Este conjunto de princípios se atrela, evidentemente, à noção de competências e à concepção de integração curricular que caracteriza os PCN, baseados na interdisciplinaridade associada à contextualização dos saberes, juntamente com a transversalidade.

Salientamos ainda, neste mesmo contexto propositivo, a influência do movimento Cidade Educadora, que inicia em Barcelona em 1994 e se propaga ao longo das décadas seguintes. A ideia principal deste movimento, apresentada na Carta das Cidades Educadoras (2004), e que será adotada na proposta de educação integral formulada ao final dos anos 2000 no Brasil, é a consideração do potencial educativo da cidade, em suas múltiplas possibilidades de ofertar aprendizagens extraescolares.

Um exemplo claro da concepção curricular que orienta a educação integral brasileira, com todos os elementos acima destacados, se encontra no Programa Mais Educação, instituído por Portaria Interministerial em 2007, que passamos a analisar a seguir.

3 | O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O Programa Mais Educação, direcionado para o ensino fundamental, explora claramente os princípios educativos anunciados anteriormente, como é evidente nos seus materiais de divulgação, que sugerem possibilidades de arranjos para a ampliação do tempo de permanência na escola, com a criação do contraturno, com atividades que vão desde o acompanhamento pedagógico até as oficinas com componentes curriculares novos, de caráter artístico e cultural. A proposta curricular é desenvolvida principalmente na trilogia publicada pelo Ministério da Educação em três Cadernos: o Caderno Gestão Intersetorial do Território, que trata da estrutura organizacional e operacional da educação integral (BRASIL, 2009a); o Caderno Texto Referência sobre Educação Integral (BRASIL, 2009b), que trata dos princípios educativos; e o Caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), que apresenta sugestões para propostas pedagógicas.

Do ponto de vista organizacional, a organicidade dos sistemas de ensino, prevista nas Diretrizes (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), se materializa com o princípio de intersetorialidade, explicitado no primeiro Caderno, definido como: “Articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão” (BRASIL, 2009a, p. 26). Pressupõe o esforço conjunto entre os Ministérios da Educação, Cultura, Meio Ambiente, Combate à fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Secretaria Nacional da Juventude. Portanto, a intersetorialidade é concebida como a forma de gestão da educação integral, baseada na confiança no potencial educativo

das políticas públicas setoriais, já que estas compartilham um mesmo ideal: garantia de proteção e cuidado dos cidadãos, de modo a promover uma educação integral como uma ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Segundo o Caderno Texto Referência (BRASIL, 2009b), a intersetorialidade do ponto de vista da gestão da educação integral se refere, do ponto de vista dos saberes, à busca de soluções pedagógicas para a “articulação entre saberes clássicos e contemporâneos” tendo em vista o “combate às desigualdades sociais e a promoção da inclusão” (BRASIL, 2009b, p. 10). O documento enfatiza que a qualidade do ensino depende diretamente do dimensionamento do espaço e do tempo escolar, que precisam ser revistos na perspectiva do desenvolvimento integral, o que só seria possível pela articulação entre escola e comunidade, vindo a constituir uma “comunidade de aprendizagem, reunindo atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio” (BRASIL, 2009b, p. 12). Ou seja, busca-se o “diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento” (BRASIL, 2009b, p. 33), o que constitui as redes de aprendizagem.

A educação integral proposta é baseada, portanto, na integração, não entre disciplinas escolares, que permanecem na proposta do Programa, mas sim entre saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, com a possível superação da dicotomia entre o turno regular, com o currículo já existente, e o contraturno, com atividades de caráter complementar, artísticas e culturais, baseadas nas necessidades e experiências das comunidades locais.

Pretende-se dessa maneira ampliar as possibilidades formativas dos estudantes, contemplando, por meio de um currículo diversificado, as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Busca-se uma educação intercultural que concebe a comunidade como agente educador, assim como considera a cidade, com seus espaços culturais e de lazer, em seu potencial educativo, já enunciado pela ideia de cidade educadora.

Os saberes comunitários são explicitados no Caderno Rede de Saberes (BRASIL, 2009c), que consiste em sugestões para a formulação de propostas de educação integral, em turno integral. Os saberes se organizam em onze eixos: habitação; vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais; calendário local. Além disso, são propostos macrocampos para o contraturno escolar, que são eixos do currículo que podem abarcar o estudo e a vivência de alguns destes saberes, escolhidos pela própria escola, sendo o macrocampo Acompanhamento Pedagógico obrigatório para todas as escolas que aderem ao Programa Mais Educação.

Enfatizamos que o Programa Mais Educação, concebido como uma ação indutora para a construção da educação integral brasileira, e não como uma prescrição curricular, traz sugestões para a formulação de currículos de turno integral e prevê a

autonomia das escolas, assim como a especificidade local. De fato, como evidenciam as inúmeras publicações que apresentam análises de experiências de educação integral nos diversos estados brasileiros (EM ABERTO, 2012), há uma evidente diversidade de possibilidades na composição dos currículos de turno integral.

4 | A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO INTEGRAL: ANTECEDENTES E PRESSUPOSTOS

Como procuramos apontar até agora, a integração curricular emerge como um importante princípio organizador do currículo, na perspectiva da noção de competências, a partir dos PCN. Ao final dos anos 2000, ou seja, passados dez anos, a questão da ampliação do turno escolar é instituída no cenário educacional, principalmente com a publicação de duas resoluções: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de julho de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, de dezembro do mesmo ano.

Em relação à ampliação do tempo escolar, ambas as diretrizes se fundamentam em dois importantes documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. De fato, a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola já estava prevista na LDB nos Artigos 34º e 37º. Além disso, itens do Artigo 3º mencionam a valorização da experiência extraescolar e a ênfase na cultura e no pluralismo de ideias, que serão adotados como princípios na proposta de educação integral. Já o ECA institui o direito à educação baseada no desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, assim como a ênfase nos valores culturais e artísticos de modo a assegurar a denominada proteção integral da criança e do adolescente.

Com base nestes dois documentos legais, as Diretrizes Curriculares de 2010 explicitam um outro cenário a partir da definição da nova meta da educação básica brasileira: o educar e o cuidar, tendo em vista assegurar a qualidade social da educação. Como analisamos em Bittencourt (2015), esta meta da educação definida em ambas as Diretrizes tem por base a organicidade dos sistemas de ensino, com suporte na gestão democrática e no regime de colaboração, princípios já estabelecidos desde a Constituição Federal de 1988, mas que amadurecem em uma concepção sistêmica de gestão educacional. Nesta, salientamos a ênfase na qualidade social da educação, definida a partir da centralidade no estudante e na aprendizagem, com ênfase no aprimoramento do acesso à escolarização, na permanência na escola e no incremento dos processos de inclusão. A qualidade proposta deve ser monitorada por meio de padrões mínimos de qualidade a serem assegurados pelas avaliações em âmbito nacional, dos diversos graus de ensino.

Neste contexto das políticas públicas brasileiras, com forte influência de órgãos internacionais de fomento, acompanhamento e controle dos resultados da educação,

é evidente como a educação integral surge como uma forma de assegurar a qualidade, prevendo estratégias, tais como: revisão dos espaços e dos tempos escolares; parcerias com órgãos governamentais e não governamentais de modo a assegurar outras experiências de aprendizagem; criação de redes de aprendizagem, incluindo a ampliação dos saberes escolares e dos espaços de aprendizagem, ou ainda as formas de acompanhamento pedagógico previstas para o contraturno escolar.

Neste contexto, a integração curricular perde sua importância e dá lugar a uma concepção de currículo atrelada à construção de redes de aprendizagem, que se refere à:

escolha de uma abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola que oriente o projeto político-pedagógico da escola e resulte do pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição dos eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (BRASIL, 2010a).

Além destes elementos definidores do currículo situados nas diretrizes legais, a proposta de educação integral na educação básica brasileira baseia-se também nas ideias de educadores como Anísio Teixeira e Célestin Freinet sobre a formação integral. A educação integral pretende realizar a formação integral das crianças e jovens em uma escola de tempo integral.

Neste sentido, um debate fundamental se dá sobre o próprio conceito de educação integral, uma vez que o termo educação integral é usado em contextos diversos e, embora nos pareça de significado evidente, adquire nuances ora com ênfase no tempo de escola, ora nos sujeitos em formação, ora nos aspectos de organização e gestão das instituições escolares, ora nos conhecimentos e saberes, ora nos modos de organização da integralização curricular.

Em uma síntese das expectativas sobre a educação integral no Brasil hoje, poderíamos afirmar que todos os aspectos mencionados no parágrafo anterior seriam a expressão da educação integral, ou seja, o conjunto de uma perspectiva integradora e integralizadora dos aspectos formativos dos sujeitos, culturais (dos conhecimentos e saberes) e organizacionais da instituição. Estes 3 (três) aspectos (formativos, culturais e organizacionais) tratam de diferentes dimensões do fenômeno educativo escolar.

A primeira dimensão é a finalidade educativa. A finalidade educativa é o guia, o parâmetro ético de todos os objetivos, estratégias, metodologias, organização, escolhas na escola. É o motivo principal da escolarização; a formação humana em nossa sociedade. Refere-se à inserção social, pensada de modo dialético, ou seja, das relações dos indivíduos e dos grupos, em sua condição social, como agentes sociais, reprodutores e criadores de cultura. A segunda dimensão é estética, configura, junto com a ética, os conteúdos presentes na formação. Não apenas os componentes curriculares planejados e explicitados, como também, e principalmente, os que se dão na ação e também de modo implícito nas interações na escola (GIMENO SACRISTÁN, 2000). A terceira dimensão é organizacional, da gestão, e, neste sentido, política, na

medida em que media as condições da vida cotidiana para a expressão intencional da finalidade educativa (ética) e dos conteúdos sociais (estética).

Não surpreende então o fato de os documentos oficiais listarem um conjunto de propósitos para a efetivação da educação integral. Como já descrito neste texto, tal lista inclui: temas transversais de relevância social; competência para usar os conhecimentos; formação para o trabalho; aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser; cidade educadora; proteção e desenvolvimento integral; articulação entre saberes clássicos e contemporâneos; combate à desigualdade social e a promoção da inclusão; comunidade de aprendizagem; saberes comunitários; educação intercultural; onze eixos de saberes; intersectorialidade; ampliação da jornada escolar. Estes muitos elementos aparecem nos documentos levando nosso foco para diferentes dimensões da educação integral, ética, estética e política. Compreender cada uma destas dimensões pode ajudar a implementar projetos de educação integral estabelecendo prioridades e estratégias.

Tendo isto em mente, apresentamos a seguir algumas referências de base sobre as dimensões ética (da finalidade educativa); estética (dos componentes curriculares explícitos e implícitos no uso dos espaços, tempos e interações cotidianas), e política (da gestão e organização).

No Brasil, as primeiras políticas de educação integral se deram com Anísio Teixeira (1900-1971). Duas vezes interrompidos por ditaduras, seus esforços pela educação estão registrados em livros e são marca indelével na história da educação brasileira. No entanto, vale lembrar que a universalização do ensino fundamental no Brasil só ocorreu na década de 1990.

Quando nos referimos à ética, à finalidade educativa, ou seja, à formação humana como finalidade da escola, consideramos um princípio. Ainda que a estética ganhe novos contornos frente aos tempos e à cultura, às possibilidades de reprodução e produção cultural, e a política se adequa a novos tempos, o princípio ético se mantém. Anísio Teixeira parte do princípio ético, de uma escola que valorize, sobretudo, a formação humanizadora. Ou seja, Anísio Teixeira fala desde uma perspectiva humanista (TEIXEIRA, 2007a; 2007b). Dito isto, vamos tentar apreender como este princípio foi por ele concretizado em objetivos, conteúdos e gestão.

Segundo Teixeira (2007a; 2007b; 2007c), a escola teria as funções de: preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável; instaurar uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher; promover igualdade de oportunidades e, em uma perspectiva democrática e participativa, promover uma educação de muitos e para muitos.

Tendo elaborado as bases de seu pensamento nas ideias de Dewey (1836-1931), assim como aquele, Anísio Teixeira (2007b; 2007c) aposta na democracia e em uma educação para a democracia e cria uma teoria da educação baseada na experiência. Valoriza métodos ativos, bem de acordo com o pensamento pedagógico

da época (GADOTTI, 2004). No Brasil, a expressão destes novos ideais e modos de fazer pedagógicos, centrados no aluno, na atividade, na interdisciplinaridade das ciências, artes, ofícios, esportes, técnicas, é conhecido como Escola Nova. Ainda de acordo com sua época, Teixeira localiza na inteligência a resolução dos problemas humanos, com base na tradição de Kant e na psicologia construtivista (GADOTTI, 2004). Combina, ainda, método científico (investigação e validação pela experiência), valores morais (escolhas da ação), e bem-estar (respeito ao indivíduo). Inclui ciências, artes, esportes e ofícios no currículo. Tem um olhar para o trabalho, mas entende que a escola vocacional deve preparar o estudante para a escolha profissional, e não apenas para a necessidade do mercado (TEIXEIRA, 2007a; 2007b).

Alinhado com Dewey, para Teixeira (2007a) a ciência se mostrou insuficiente na melhoria da vida humana. Dewey (1980) propõe a filosofia para dar base ética à ciência, ainda emergente em sua época, como alicerce da sociedade. Para Dewey (1980), as mudanças sociais seriam o único meio de forjar novas personalidades. Por esse motivo, para ele era importante analisar as instituições à luz dos seus efeitos educativos e não separar a política da moral. Dewey (1980) refere-se à categoria de reconstrução, entendida justamente como revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais.

Neste sentido, a finalidade educativa é o guia, a seta para onde os conhecimentos e saberes, com os quais se lida de modo científico, artístico, prático, lúdico, estão a serviço de uma nova sociedade e da formação humanizadora. Como Dewey, identifica o processo educativo como o próprio processo de pensamento no sentido de reconstrução mental da experiência.

Teixeira (2007a) resgata o saber socialmente relevante do currículo humanista; o realismo construído pela inserção histórica do ato educativo; a articulação entre fins e meios; a valorização das atividades da sala de aula e do professor; a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa. A criança e o jovem devem não apenas receber o conhecimento, mas desejá-lo, e trabalhar pessoalmente pela sua conquista.

Teixeira (2007a) propõe na escola o diálogo da ciência com a arte. Tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de criação apontam para uma escola que, desestabilizada no seu papel de agência de controle e punição social, se torne um ateliê de todos os talentos humanos.

Em suma, poderíamos afirmar que nas bases da educação integral no Brasil, no pensamento de Anísio Teixeira, alinhado com Dewey, o valor humanista e o ideal de uma sociedade desenvolvimentista e igualitária, da razão científica e moral, da expressão artística e criativa, de autonomia, são os princípios norteadores da gestão das escolas, e, portanto, de sua arquitetura e espaços, do tempo necessariamente ampliado de permanência diária das crianças na escola, das prováveis formas de contratação de professores e pedagogos, da organização curricular.

Neste sentido, não seria descabido deduzir que no pensamento de Teixeira há uma proposta política para a infância e a juventude como um todo, e não apenas focada nas crianças e jovens em situação de risco, ou mesmo na prevenção quanto ao jovem infrator. Uma política para a infância interessante para todas as crianças e jovens, com uma escola com finalidade educativa humanista de acesso a todos, na perspectiva de um ideal de sociedade.

Outra referência importante para a educação integral é o pedagogo francês Célestin Freinet, contemporâneo de Anísio Teixeira. Freinet, em uma perspectiva inicialmente socialista e posteriormente anarquista, confiante no cooperativismo e na educação popular, assumiu seu compromisso não apenas com os estudantes, mas também com outros professores, sendo que criou junto com Elise Freinet a Cooperativa de Ensino Laico, que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação (LEGRAND, 2010).

Eis um trecho do pensamento de Freinet (2001, p.5): “Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, é que, mais adiante, entre o povo, na luta do povo, realizaremos a escola do povo”.

Em 1925 Freinet visitou a URSS, ocasião na qual o educador fez contato com a escola revolucionária russa, formulada por Blosnkiy e Pistrak. Nela se destacava o lugar central ocupado pelo trabalho, fundamento ontológico e social em Karl Marx, princípio organizativo do conhecimento e da sociabilidade em Célestin Freinet (LEGRAND, 2010).

Seu entendimento de uma escola totalmente inserida na produção e criação, com as crianças tendo acesso à realização, pode nos dias atuais parecer estranha, por conter as palavras trabalho e criança na mesma sentença. Mas trabalho, para Freinet, é o poder fazer, é a concretização prática, como um jornal, uma casinha para brincar, uma biblioteca, fazer neste sentido de produzir alguma coisa que as próprias crianças queiram fazer, que as crianças considerem um jogo de fazer, daí a ideia de jogo-trabalho, uma prática formativa, que ele irá usar em muitos de seus escritos:

Daqui para frente é esta a tarefa essencial da pedagogia: criar a atmosfera de trabalho e, ao mesmo tempo, prever e ajustar as técnicas que tornem esse trabalho acessível às crianças, produtivo e formativo. A criança sentirá então necessidade de materiais, de conhecimento. (FREINET, 1998, p.297).

A ideia é de crianças em atividade significativa, integrando pensar e fazer, em busca do conhecimento por necessidade da tarefa, e em ação coletiva, cooperativa. Para Freinet (1998; 2001; 2004), podemos considerar como elementos da educação integral: respeito à necessidade física e psicológica de agir no mundo; integração entre a escola, o entorno natural e o entorno humano; ação sobre o entorno e transformação deste. (participação); leitura, escrita, matemática, ciências, artes e tecnologia como ferramentas de registro, de expressão, de comunicação e de ação no mundo; ao mesmo tempo como resultantes de observação minuciosa, de pesquisa

e de experimentação. São ainda parte da organização para a educação integral: a própria sala de aula, concebida como um meio “técnico de vida” (das necessidades das tarefas cotidianas); auto-gestão por meio da cooperativa escolar (com objetivo de lidar com as finanças da turma e aprender matemática). Em termos de inserção social, considera-se ainda a integração do indivíduo ao coletivo; a expressão no texto livre compartilhada e elaborada também coletivamente; a integração do coletivo de crianças à comunidade como, por exemplo, o jornal escolar; a integração de diversos coletivos escolares como a correspondência interescolar, por exemplo; o respeito aos verdadeiros interesses da criança. Pensava ele que o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo.

Podemos então perceber que o conceito de educação integral, ainda que nos pareça de simples compreensão, depende de nossas referências e valores, de nossas escolhas éticas, estéticas e políticas. Freinet, Anísio Teixeira, o Programa Mais Educação, todos tratam da ideia de uma educação integral e de escolas de educação integral. Claro que de lugares sociais diferentes, uma vez que Freinet foi um professor, Anísio Teixeira, um político administrador, pensou no sistema de educação, e o Programa Mais Educação se propõe a incentivar estados e municípios a desenvolverem políticas de educação integral.

Ainda assim, e sempre, a ampliação da jornada escolar estará a serviço de uma proposta ética, estética e política. Jornada ampliada com oficinas nos parece insuficiente, mas todo esforço neste sentido é, paradoxalmente, bem-vindo. Queremos ver o dia em que as políticas para a infância e a juventude no Brasil sejam de fato para todas as crianças, e pudermos superar a urgência de medidas para pessoas em risco social e jovens considerados infratores em potencial. Neste dia, o princípio educativo será o guia de uma proposta de educação integral onde a vida é o conteúdo, e a ampliação da jornada escolar uma consequência necessária da riqueza das oportunidades educacionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos apontar neste trabalho, a trajetória da integração curricular, conforme prevista nos documentos curriculares analisados desde o final dos anos 2000, é marcada por diversas modificações, desde a ênfase na interdisciplinaridade, tendo em vista sustentar a integração a partir da adoção da noção de competências, até a intersectorialidade associada à rede de saberes, que caracteriza a proposta de educação integral.

Finalizamos este trabalho destacando, primeiramente, que o debate a respeito da integração entre as disciplinas escolares, que caracteriza desde muito tempo a interdisciplinaridade, perde destaque no contexto das propostas do Ministério da Educação para a educação integral. Neste caso, é evidente o movimento de ampliação curricular, que se refere a fatores como a inclusão de outros saberes no contraturno,

ou às aprendizagens em outros espaços e tempos, para além da escola. Entretanto, sua integração permanece um desafio, principalmente considerando que este modelo de educação integral não questiona as disciplinas escolares tradicionais, nem mesmo a integração entre elas por meio, por exemplo, da interdisciplinaridade.

Desse modo, como salientam vários estudos (GALIAN e SAMPAIO, 2012; GUARÁ, 2009; CAVALIERE, 2009; COELHO, 2012) as dicotomias entre turno e contraturno, saberes escolares tradicionais e saberes comunitários, ou ainda entre aprendizagens escolares e extraescolares, parecem persistir e constituem o grande desafio da educação integral atual.

Concluimos afirmando que certamente uma escolarização integral requer a ampliação dos saberes, assim como outra concepção de aprendizagem, mais ampla em relação ao tempo e ao espaço escolar, como já era evidente em propostas anteriores de educação/formação integral no Brasil.

Entretanto, a mera justaposição de saberes e de experiências não basta para garantir uma formação integral. Ou seja, entre a ampliação curricular e sua efetiva integração, de modo a consolidar currículos de formação integral de fato, há um longo percurso a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, J. O projeto educativo para a educação básica e a educação integral. In: BITTENCOURT, J. THIESEN, J., MOHR, A. (Orgs.). **Projetos formativos em educação integral**: investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Gestão Intersetorial do Território. Brasília: SECAD/MEC, 2009a.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009b.

BRASIL. **Série Mais Educação**, Educação Integral. Rede de saberes Mais Educação. Brasília: SECAD/MEC, 2009c.

CAVALIERE, A.M. Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (Proposta Definitiva). Novembro de 2004. Disponível em:<<http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjxlxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.

COELHO, L.M.C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DEWEY, J. **Experiência e Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EM ABERTO. Brasília, DF: INEP, 2012.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **A pedagogia do bom-senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação integral em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, 12 (2), 403-422, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2015.

GIMENO SACRITÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 22, (80) 65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em 12 jul. 2014.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOPES, A. R.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a.

LOPES, A. R.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

LOPES, A. R.C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n° 3, p. 1-20, 2001.

LUCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

TEIXEIRA, A. **A Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007b

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2007c.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-467-2

