



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS DE ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE
RELAÇÕES EXTRACLASSES.**

**ERECHIM
2015**

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE RELAÇÕES EXTRACLASSES.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135, km 72, n° 200.
CEP 99700-970
Caixa postal 764
Erechim-RS
Brasil
Fone: (54) 3321-7050

Cigognini, Fabiana Cristina
PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE RELAÇÕES
EXTRACLASSES./ Fabiana Cristina Cigognini. -- 2015.
63 f.:il.

Orientador: Rodrigo Manuel Dias da Silva.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia , Erechim, RS , 2015.

1. Educação Integral. 2. Mais Educação. 3. Currículo.
4. Planejamento. 5. Mandalas de Saberes. I. Silva,
Rodrigo Manuel Dias da, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

FABIANA CRISTINA CIGOGNINI

**PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE RELAÇÕES EXTRACLASSES.**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Rodrigo Manoel Dias da Silva.

Aprovado: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Rodrigo Manoel Dias da Silva-UFFS

Prof.^a Edite Ribeiro da Luz-UFFS

Prof.^a Lourdes do Prado Rodrigues-SMED

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes cinco anos de aprendizados e experiências me deparei com muitas dificuldades. Ao começar muitas coisas me parecia não fazer sentido e serem muito distantes. Sentia-me confusa perante as tantas ideias, formulações, indagações, etc.

Com o passar do tempo, tudo passou a tornar-se claro e o pensamento sobre os assuntos passou a ser formulado e ideias começaram a se formar. Ideias e amizades, tantas que não posso enumerar.

O que parecia tão distante começou a se aproximar e agora a saudade começa a bater. Nestes cinco anos, as amizades, tanto entre colegas como entre professores, foram um alicerce para que este longo trajeto fosse cumprido.

Como se esquecer da minha família, esta sim sempre me apoiou como pode, seja fazendo o lanche, seja ligando para saber como eu estava. Isso me fazia sentir encorajada a continuar e presenteá-los com um certificado nas mãos. Pai e mãe saibam que amo vocês.

Ao longo desta faculdade, uma pessoa especial me ajudou e me apoiou muito a seguir a diante, meu namorado se tornou uma pessoa de extrema importância, pois sabemos quantas vezes deixamos alguma coisa de lado porque meus estudos estavam sendo prioridade no momento, e ele sempre compreendeu e me ajudou a permanecer nos trilhos. Meu namorado, você é uma pessoa especial e sou digna em tê-lo a meu lado.

E as amizades especiais que se construíram ao longo do caminho. Josiele, Kelli e Daniela, vocês me ajudaram e me fizeram rir nos momentos mais difíceis e agora já se aproxima o momento tão esperado por nós: nossa formatura. E a meu orientador Rodrigo, muito obrigado por tudo, você foi muito importante neste trajeto, e me ajudou quando realmente precisava.

Obrigada Pedagogia 2011-UFFS!

Reunir comunidades às escolas em torno de projetos de educação implica, além da ampliação de tempos e espaços, a promoção do diálogo entre saberes diferenciados (BRASIL, 2009).

RESUMO

Este trabalho busca conhecer como o currículo e o planejamento do programa Mais Educação são abordados nos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Para isso realizou-se uma análise do caderno *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Verifica-se que o planejamento deve considerar a cultura dos alunos, deve partir das experiências dos alunos para ensinar conteúdos novos, os alunos devem ser instigados para a pesquisa e as aulas devem ser interdisciplinares. O currículo, representado no marco documental pela figura de Mandalas, objetiva a formação humana e a formação escolar.

Palavras-chave: Mais Educação. Currículo. Planejamento. Documentos. Formação Humana. Formação Escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Estrutura da Mandala.....	56
Ilustração 2 - Saberes Comunitários.....	57
Ilustração 3 - Saberes Escolares.....	57
Ilustração 4 - Relação de Saberes.....	58
Ilustração 5 - Programas do Governo.....	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O MAIS EDUCAÇÃO.....	11
2.1	<i>Aspectos históricos da Educação Integral.....</i>	11
2.2	<i>Abordagens teóricas sobre Educação Integral.....</i>	16
2.3	<i>O Programa Mais Educação.....</i>	20
3	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO.....	23
3.1	<i>Abordagens teóricas sobre o currículo.....</i>	23
3.2	<i>Aspectos teóricos sobre o planejamento.....</i>	32
3.3	<i>Currículo e planejamento na proposta de Educação Integral.....</i>	37
4	SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CADERNO “REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	40
4.1	<i>Descrição geral do caderno “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”.....</i>	40
4.2	<i>Relações entre Escola e Comunidade.....</i>	45
4.3	<i>Saberes Escolares e Saberes Comunitários.....</i>	51
4.4	<i>Mandalas como Formulação Curricular.....</i>	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
6	REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de uma pesquisa bibliográfica realizada durante o ano de 2015, objetivando a conclusão do curso de Pedagogia. Nele, salienta-se a importância do planejamento no campo da educação, especificamente, a partir da experiência de implementação do Programa Mais Educação, no Brasil.

Seu objetivo é compreender como o planejamento pedagógico e o currículo são tratados nos documentos do Programa Mais Educação. Para tanto, foi realizado um estudo textual sobre um documento produzido no âmbito do referido programa, chamado *Rede de Saberes Mais Educação-Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, visando compreender como é apresentado o planejamento para as atividades pedagógicas. Ainda foi realizada uma pesquisa bibliográfica explorando as principais discussões acerca do currículo e do planejamento escolar. Consideramos que a pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38) é aquela que [...] “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.” Mais adiante, ainda as autoras destacam a importância da pesquisa bibliográfica, a qual se delimita “como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA, MIOTTO, 2007, p. 43).

O tema educação integral passou a existir em minha trajetória como profissional da educação quando contratada pela Prefeitura Municipal de Erechim/RS para ministrar aulas no programa Mais Educação, na condição de estagiária. Atuei como professora estagiária por dois anos e, em tais condições, pude salientar que foram dois anos bem desafiadores como professora.

Metodologias, discursos, planejamentos, conteúdos e todo o estudo no decorrer da faculdade emergiram e foram repensados enquanto profissional. Porém, o ponto em que mais senti dificuldade foi no planejamento das aulas quando comecei a ministrá-las. Não recebi informações prévias sobre o assunto, o que dificultou o entendimento e o planejamento das aulas. Com o tempo, fui pesquisando e comecei a me aprofundar sobre o assunto.

No planejamento das atividades é que muitas dúvidas começaram a aflorar. Com estudos, passei a me desafiar e a desafiar os alunos com atividades que fossem além dos

conteúdos estudados, e fizessem a diferença em seu entendimento. Ouvindo tantos discursos, na universidade, sobre o desenvolvimento profissional do professor, sobre considerar os saberes dos alunos, planejar aulas criativas, considerar o contexto, e assim por diante, que me vi em um momento em que não sabia como e de que maneira considerar esses aspectos. Pretendia saber como devem ser os planejamentos, visando a contemplar o estabelecido de tal programa.

Em minhas interrogações investigativas, houve uma considerável preocupação acerca dos planejamentos dos professores, pois o considero como um “espelho” das aulas. Considero que, ao planejar, o professor deva ter claro que este será seu aporte para dar seguimento às aulas. Assim, considero necessário que os professores conheçam o que o Ministério da Educação apresenta como planejamento para, assim, possuírem suporte para planejar suas aulas.

Diante disso, pretendo expor, na sequência, os resultados de uma investigação acerca das relações entre currículo e planejamento no âmbito dos documentos ministeriais, publicados sobre o Programa Mais Educação.

2 DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A educação integral é uma das principais pautas das políticas brasileiras de escolarização, desde o início deste século. Afora seu caráter de inovação pedagógica, trata-se de uma discussão conceitual mais ampla e de experiências políticas de importância histórica. Neste capítulo, pretendo analisar alguns aspectos de sua formulação, a partir de revisão bibliográfica, com ênfase em seus aspectos históricos e conceituais.

2.1 Aspectos históricos da Educação Integral

Ao se pensar em escola pública brasileira, tal reflexão remete a vários desafios. Buscando a melhoria da qualidade do ensino público, vários estudiosos propõem projetos e programas que apresentem uma possível solução para determinadas situações que acontecem nas escolas, de modo a pensar no bem estar do estudante e na sua qualidade de ensino. Uma proposta que vem sendo apresentada à escola é a educação

em tempo integral, ou seja, Educação Integral, que envolve debates políticos e pedagógicos com historicidade.

A primeira escola que foi considerada como vivência na Educação Integral, no Brasil, foi a Escola Parque, que teve início na Bahia, ao ser solicitada pelo governador Otávio Mangabeira ao seu secretário de Educação e Cultura, Anísio Teixeira, que procurava solucionar problemas de vagas nas escolas públicas (NÓBREGA, SILVA, 2011).

Esta primeira estratégia serviu de exemplo para a experiência realizada em 1980, por Darcy Ribeiro: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). Foram criados no Rio de Janeiro nas duas gestões estaduais (83/86 e 91/94), no governo de Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista-PDT.

Buscando como referência a obra de Cavaliere (2010), pretendo expor como o tema Educação Integral sempre esteve presente na carreira de Anísio Teixeira, que possui uma concepção liberal de Educação Integral desenvolvida no Brasil, cujo contexto de renovação da escola remete àquele ocorrido na primeira metade do século XX.

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades (p. 251).

Em 1920, ocorreu a primeira grande reforma do ensino, a Reforma Paulista de 1920, com ela a ideia de Educação Integral surgiu como um contraponto à escola pública. A concepção era que só haveria expansão do sistema educacional com o processo de alfabetização, ou seja, alfabetizar em massa a população, pois assim seriam formados cidadãos. Com isso, muitas críticas surgiram e foi percebido que ter a alfabetização como fim em si mesma, sem um projeto educacional mais amplo e cultural, não seria o caminho a ser seguido. Assim, todas as reformas que se seguiram a partir de 1920 possuíam uma concepção de educação ampliada ou Educação Integral (CAVALIERE, 2010).

A partir da referida reforma, muitas outras se seguiram, bem como textos públicos assinados por intelectuais demandantes de mudanças na educação nacional; merecem destaque o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que propôs a renovação da educação do país. Neste, a educação integral dá o direito ao indivíduo de uma educação que aborde as múltiplas dimensões de sua formação.

Foi, portanto, durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, e sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização” (CAVALIERE, 2010, p. 253).

A partir dessas discussões, em 1950, foi criado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que concretizou os ideais de Anísio Teixeira. O aluno passava o dia todo no centro, que abrigava crianças de sete a quinze anos, divididas em grupos, conforme a idade. Mais adiante, estaria previsto a construção de residências para alunos em situação de abandono. No centro, havia quatro escolas-classe e uma escola-parque com os seguintes setores: “(a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico” (ÉBOLI, 1983 apud CAVALIERE, 2010, p. 256).

Na mesma linha de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro formula a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's). A referida experiência centrava-se em projetos que tinham o horário integral como elemento central para os fazeres pedagógicos. Darcy Ribeiro defendia uma escola de tempo integral com uma política mais justa, democrática e humanizadora; buscava com esta escola incorporar a população menos favorecida nos benefícios sociais, procurando alterar a tradição elitista e ampliar a qualidade de vida a um número maior de pessoas (BOMENY, 2009, p. 109). Intelectual desde a década de 1950, ele viveu em uma época de mudanças: uma delas é a “aceleração violenta da urbanização”. Desse modo, a sociedade “criou categorias de pensamento voltadas para definir regiões e costumes como atrasados ou modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos. Onde começa e onde termina o mundo rural? E o que significa fazer parte do mundo rural?” (BONEMY, 2009, p. 111).

A seguinte passagem destaca duas considerações sobre os feitos de determinada época, as quais Darcy Ribeiro defendia: “a primeira contraria a percepção de uma

sociedade fadada ao atraso por uma tradição e uma herança que dificultam sua própria inserção no mundo moderno.” Já “a segunda diz respeito à crença na capacidade do povo de fazer valer seus interesses ou de ser protagonista de seu destino” (BONEMY, 2009, p. 113).

Darcy Ribeiro defendia a eleição da educação, argumentando que esta seria chave para o desenvolvimento do país, e traria a população para os benefícios destinados antes somente à elite. Segundo Bonemy (2009, p. 114), “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade”.

O termo “escola mentirosa” era utilizado por Darcy Ribeiro. A evidência disso seriam os três turnos escolares. A escola mentirosa é “a que não ensina, a que não prepara, a que não cuida”. Assim, a escola em tempo integral seria uma solução para este dilema, pois com os CIEP’s, os alunos tinham apoio suficiente para ter uma educação de qualidade. Logo, estes centros se tornaram referência para as discussões sobre Educação Integral. (p.116).

Segundo Cavaliere e Maurício (2012, p. 7), Darcy Ribeiro argumentava que a criança pobre seria desfavorecida se a ampliação da jornada escolar terminasse, pois essa criança só tem a escola para adquirir conhecimento formal. As crianças da elite têm acesso a muitos meios eletrônicos, os quais as favorecem pela gama de conhecimento e novidades a que têm acesso; já as crianças menos favorecidas, em grande parte, não possuem estes meios por causa da situação econômica da família, e veem na escola a única maneira de terem acesso ao conhecimento.

Darcy Ribeiro, em suma, defendia o acesso à educação dos menos favorecidos, destacando que estes só possuem acesso ao conhecimento formal por meio da escola. Por fim, Bonemy (2009) destaca a principal diferença entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: “um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico”. Anísio Teixeira foi uma das bases teóricas de Darcy Ribeiro, pois um completava o pensamento do outro; enquanto um pensava a sociedade em si (Darcy), o outro defendia a escola em si, e o modelo de educação que seria oferecido para os alunos (Anísio).

Com o passar dos anos, foi se pensando em expandir a ideia de educação de qualidade já proposta anteriormente. A partir das políticas educacionais, foi se traçando um panorama de expansão dessas propostas. No campo das políticas educacionais, a

Educação Integral passou a ganhar espaço com a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 diz que a Educação Integral “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mais adiante, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, no artigo 3, considera como direito da criança e do adolescente a proteção integral.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, afim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ao longo dos anos, a educação em tempo integral se tornou mais explícita no que se refere à legislação. A Lei n. 9.394 (LDB 1996), em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo, diz que:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]
§2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seu documento mais recente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na meta 6, defende “a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BITTENCOURT, MOROSINI, 2015, p. 569).

Com isso, a educação em tempo integral está ganhando repercussão nacional com sua proposta que beneficia os alunos das classes menos favorecidas e oferece ensino e cuidado, sem se distanciar da principal função da escola que é o acesso ao conhecimento com qualidade. Importante observar que a principal característica histórica da Educação Integral é a descontinuidade política.

Por fatores, ideológicos e financeiros, as experiências de ampliação da jornada escolar sempre foram abandonadas em nosso país. Depois de serem criados os CIEP's e a Escola Parque, a proposta não teve continuidade.

Na Escola Parque, Jânio Quadros, ao assumir o governo, paralisou as obras em Brasília. Pereira e Rocha (2006) analisam que, em 1962, ocorreram as primeiras mudanças no funcionamento dessa proposta, que reduziam a carga horária para alunos e

professores e expandiam as matrículas sem o aumento proporcional da escola. Por consequência, a proposta de Anísio Teixeira foi descaracterizada. Já nos CIEP's, a descontinuidade foi perseguida com a mudança político-partidária. Moreira Franco desmontou o projeto no decorrer de seis meses e Marcelo Alencar fez o mesmo em menos tempo. Com este corte de recursos, a ideia de Educação Integral foi profundamente afetada, acabando com perspectivas que faziam com que a escola caminhasse por um caminho de sucesso da educação pública brasileira (NÓBREGA, SILVA, 2011).

2.2 Abordagens teóricas sobre Educação Integral

A qualidade da educação e o acesso aos menos favorecidos, como foi visto, é uma bandeira de luta do processo de Educação Integral. Quando pensamos em educação de qualidade, nos indagamos: de que qualidade estamos falando? Qualidade de ensino? Como fazer isso?

Para pensarmos em qualidade, devemos entender o significado de educação que, para muitos são as etapas da escolarização; porém, há muito mais envolvido do que se imagina. A educação é um espaço de saberes, onde vários atores sociais estão envolvidos e fazem com que diferentes métodos e ações sejam desenvolvidos, conforme a necessidade e contexto.

Segundo Singer (1995, p. 5), há duas formas de conceber a educação: a *civil democrática* e a *produtivista*. A civil democrática

encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não proprietárias. O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária.

Já a produtivista “concebe a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (SINGER, 1995, p. 6). Quando se pensa em qualidade da educação, Gadotti (2013) argumenta que esta não está separada da quantidade. A educação de qualidade

inevitavelmente é destinada a poucos. Este assunto é de extrema complexidade, pois, para uma educação de qualidade, todos os outros segmentos da sociedade devem ser de qualidade também. O referido autor (2013, p. 2) diz que “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola”.

Segundo Cavaliere (2002, p. 266), no Brasil, a escola é incapaz de oferecer uma experiência que vá além do que é visto nela, que faça com que os alunos compreendam por si só que tudo que é vivido nesse ambiente é muito enriquecedor para seu futuro; assim, a autora sugere alguns aspectos que considera indispensáveis para a vida escolar:

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sócio-comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola; e) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais.

Na citação anterior, a autora destaca que deve ser valorizado nas crianças as suas *múltiplas dimensões psicológicas e sociais*. Na política de Educação Integral, esta é, segundo a autora, uma das principais bases: a valorização do aluno em suas múltiplas dimensões, pois, ao entrar na escola, ele não deixa do lado de fora suas vivências, sua história, seu contexto, não deixa de ser o indivíduo que está inserido em determinada sociedade e classe social.

No texto, *A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades*, Cavaliere e Maurício (2012, p. 2) trazem a constatação do que é jornada escolar ampliada e tempo integral. Segundo elas,

A pesquisa denominou “jornada escolar ampliada” os casos em que a carga horária escolar ultrapassava - mesmo que em apenas alguns dias da semana - as quatro horas diárias, que vêm a ser a jornada mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, sete horas, em todos os dias da semana.

Leclerc e Moll (2012, p. 95 e 96) trazem o significado de Educação Integral e Escola de Tempo Integral embasadas em duas importantes autoras do campo das políticas de jornada ampliada, Jaqueline Moll (2010) e Ana Cavaliere (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não

intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus autores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010 apud LECLERC, MOLL, 2012).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral-consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 apud LECLERC, MOLL, 2012).

Em termos mais práticos, Anísio Teixeira demonstra a argumentação do significado desses termos; porém, com exemplos práticos de seus ideais de educação com tempo ampliado. A seu ver, a escola deve oferecer

seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79 apud COELHO, 2009, p. 89).

Coelho (2009), em sua citação, destaca que Anísio Teixeira, apesar de possuir uma visão de educação que valoriza o aluno por completo, possui uma visão *assistencialista*, sendo esta uma das quatro concepções analisadas pela autora Cavaliere (2007 p. 1028) em seu texto *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Nele, ela argumenta que a visão assistencialista vê a escola em tempo integral como sendo para desprivilegiados, que apenas deve suprir as necessidades básicas na formação dos alunos, substituindo a família e possuindo como característica mais relevante a ocupação do tempo. Juntamente com essa visão, merecem destaque as visões *autoritária, democrática e multissetorial*. A autoritária afirma que a escola de tempo integral é uma espécie de reformatório, onde os alunos vão apenas para não estarem nas ruas, ou seja, funcionaria como uma forma de prevenção ao crime. A democrática vê a escola como emancipatória, que proporciona uma educação cultural; nesse sentido, o tempo a mais seria a garantia de melhor desempenho nos saberes escolares. E, por fim, a multissetorial, que prevê uma educação que aconteça também fora da escola, e não apenas centralizada em uma instituição. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Miranda e Santos (2012) discutem ao longo de seu texto duas tendências na implantação do tempo integral nas escolas públicas. A primeira se refere à “escola em tempo integral como prevenção do risco social”, buscando afastar o aluno de possíveis ameaças, atendendo-os como se estivessem com carência alimentar e nutricional. A segunda prevê uma “escola integral como perspectiva de novos espaços e novos atores”, descentralizando a escola e viabilizando novos espaços educativos. Em outras palavras, nessa perspectiva,

a escola deve reter os alunos na escola para protegê-los dos riscos sociais a que estão sujeitos; e a escola deve ampliar a jornada diária, porque está em causa um novo modelo de escola que requer mais tempo para novas experiências que se dariam em novos ambientes dentro e, principalmente, fora da escola, com o apoio das ações voluntárias de novos atores sociais (MIRANDA, SANTOS, 2012, p. 1087).

Diante de todas essas visões de educação integral, considero que merece destaque um texto chamado *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral*, de Lígia Martha Coelho, que considera a visão do aluno frente a essa nova proposta. Nele, a autora analisa falas de alunos para saber se realmente as experiências vivenciadas podem ser consideradas como sendo de Educação Integral. Segundo Coelho (2012, p. 75),

buscamos encontrar pistas de como os alunos justificam a ampliação da jornada em relação à sua vida, dentro e fora do espaço escolar e como compreendem as diversas atividades por que passam na escola, ao longo dos dias. Nossa indagação, nesse sentido, era a de saber se essas experiências poderiam ser consideradas como de Educação Integral.

Ao longo do texto, após exposta às falas dos sujeitos pesquisados (alunos), a autora afirma que existem dois motivos para a implantação da escola em tempo integral: “a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa, e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social”. Como considerações finais, ela destaca que a Educação Integral deve começar pelo ensino fundamental. Além disso,

...para atingir o sujeito aluno é preciso trabalhar de maneira que o(s) conhecimento(s) humano (s) lhe sejam apresentados e que ele possa usufruir desse(s) conhecimento(s) de modo a, cada vez mais, constituir-se como SER humano. Já para atingir o sujeito adolescente, por exemplo, outras ações e situações são necessárias, inclusive aquelas em que ele se veja diante de sua comunidade, se perceba como integrante dela, identificando-se, o que a

segunda concepção de Educação Integral realiza bem, principalmente por meio dessa relação de pertencimento a um grupo, a uma comunidade (COELHO, 2012, p. 87).

Diante de várias visões de Educação Integral, vale salientar que uma contribui para a outra, ou seja, cada visão complementa a outra. Contudo, cabe ressaltar que em todas elas e para os autores pesquisados, o conceito de *assistencialismo* é evidente, pois, a princípio, a escola em tempo integral surgiu para retirar as crianças das ruas e auxiliá-las em suas necessidades básicas. Outra constatação que fica clara é a concepção de Educação Integral que abrange as *múltiplas dimensões* do ser humano: cultural, social, psicológica, entre outras. Considero que, com base nos autores citados a Educação Integral é uma proposta de aumento das horas diárias dos alunos na escola com atividades no contra turno escolar, e que as atividades devem possuir um caráter mais significativo, buscando articulá-las com as vivências de fora da escola.

Nesse contexto, o paradoxo de Educação Integral versus proteção integral é intrigante, pois a escola deve priorizar a sua principal função: a aprendizagem dos alunos; no entanto, dentre os fatores que colaboram para isso, estão as necessidades básicas dos alunos. Na verdade, considera-se que o importante é buscar relacionar os dois fatores de maneira que a escola não se torne apenas *assintencionalista*, deixando a educação em segundo plano, mas que considere também o ensino como a principal prática, e as necessidades básicas dos alunos como um complemento para o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 O Programa Mais Educação

Um caminho pensado pelo governo para iniciar a educação em jornada ampliada é o Programa Mais Educação, que foi elaborado minuciosamente buscando possibilitar aos alunos um novo sentido da educação para sua vida. Para iniciá-lo, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Política Nacional de Educação (PNE).

O PDE possui quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, com mais de quarenta programas e ações, dentre os quais, destacamos, neste texto, o Programa Mais Educação. Visando dar suporte a este programa, ainda em 2007, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos Pela

Educação, buscando estabelecer medidas que viabilizem a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2009, p. 12).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação agrega ingredientes novos ao regime de colaboração de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais baseados em diagnósticos de caráter participativo [...] (BRASIL, 2007, p. 24 apud BRASIL, 2009, p. 12).

Esse Plano, que tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação básica, conjuga esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade. Tem o compromisso de colocar em prática 28 diretrizes do PDE até 2021. Cabe destacar aqui aquelas relacionadas à ampliação do tempo na escola:

IV-Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII-Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007, p. 24 apud BRASIL, 2009, p. 13).

Um dado importante que o texto anterior nos mostra é que de 5.563 municípios brasileiros, 98% aderiram ao compromisso fixado pelo PDE. Para aderir às 28 diretrizes, as crianças devem estar matriculadas no Programa Mais Educação.

Com o intuito de dar um passo rumo à melhoria da educação pública, é que o Programa Mais Educação foi criado. Com referência à Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, o programa nasceu com o objetivo de fazer aumentar as horas que os alunos passam na escola, contribuindo assim para a formação integral desses estudantes, bem como

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...];

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

Costa e Rosa (2010, p. 6) afirmam que “o programa tem como finalidade fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens pelo incentivo a atividades socioeducativas no contra turno escolar“. Somando a isso, o Manual Operacional de Educação Integral (2013) demonstra que as atividades socioeducativas,

as quais os autores se referem são divididas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde. A escola fica responsável pela escolha das atividades de cada macrocampo, sendo que devem estar ligadas nas quatro áreas do conhecimento da educação básica, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Considerando que o Programa Mais Educação é uma possibilidade de abrir caminhos para a implantação eficaz da Educação Integral, ele em seu funcionamento não abrange todas as escolas e nem todos os alunos. Assim foram criados alguns critérios para seleção de escolas e alunos. Para os alunos os critérios são os seguintes,

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013).

Já para as escolas serem selecionadas, segundo Cavaliere e Maurício (2012, p. 6) devem “estar em um município com mais de 90 mil habitantes, ou em capitais e suas regiões metropolitanas; ser atendido pelo Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci); ou ter registrado Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) baixo”.

Quanto aos responsáveis pelas oficinas, eles atuam de forma voluntária e recebem uma ajuda de custo por mês. Em sua grande maioria, são estudantes universitários e agentes culturais da comunidade próxima, sendo selecionados pela própria escola em que irão atuar. A coordenação das oficinas fica a cargo de um professor comunitário que é efetivo da escola que atua 40 horas semanais (CAVALIERE, MAURÍCIO, 2012, p. 7).

Segundo o documento do Ministério da Educação, Passo-a-Passo Mais Educação (2013, p. 5), a educação não deve estar centrada apenas na escola, ela deve “derrubar” os muros que separam escola e comunidade.

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

O grande desafio posto à Educação Integral é a articulação da escola com outras políticas sociais e diferentes atores sociais, com diferentes equipamentos que auxiliam nesse processo, pensando no bom desempenho dos estudantes na vida escolar e buscando diminuir a evasão escolar destes alunos, proporcionando-lhes um sentido maior nos conteúdos estudados. O programa nasceu para articular espaços escolares, intensificar os diálogos nas comunidades, assim como para contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que democratize a educação como direito (BRASIL, 2011).

Concluindo, o Programa Mais Educação representa a iniciativa que ganhou mais importância no Brasil no que diz respeito à implementação da jornada ampliada nas escolas. No entanto, cabe ressaltar que, na esfera subnacional, já vem sendo criados projetos/programas que abordam o tema da ampliação da jornada, amparados pelo disposto na Lei 9.394/96 (CAVALIERE, 2007).

3 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO

Neste capítulo, considero a importância do currículo na educação e suas mudanças em busca de evoluções no processo de conhecimento. Primeiramente, serão consideradas as abordagens teóricas referentes ao currículo. Em seguida, os aspectos teóricos em referência ao planejamento e, por último, o currículo e o planejamento no que diz respeito à política de ampliação da jornada escolar e ao processo de construção da Educação Integral.

3.1 Abordagens teóricas sobre o currículo

Muitas são as perguntas com relação à função que a escola deve possuir. A escola pública brasileira vem passando por muitos desafios, quando relacionada com a

qualidade de ensino ofertado para seus estudantes. Estrutura, ensino, valorização dos professores, entre outros, são justificativas que se juntam para explicações dos problemas da escola. Neste caso, será abordado o currículo e suas contribuições para o ensino; nesse emaranhado de desafios impostos, este é um dos pontos cruciais para uma educação de qualidade.

Em seu texto, Lopes e Macedo (2011) organizam um apanhado de todo o contexto histórico do currículo, que considero importante citar aqui. Eles iniciam suas considerações com os estudos curriculares que passam a ganhar força em 1900, com o início da industrialização nos EUA e, em 1920, com a Escola Nova no Brasil; assim, se formula uma concepção de que era preciso decidir o que ensinar nas escolas. Com o advento da industrialização, a escola adquire novas responsabilidades, como solucionar problemas sociais ocasionados pelas mudanças econômicas; assim, tudo que passa a ser aprendido na escola precisa ser útil.

Todas as questões levantadas naquela época não eram fáceis de responder; dessa forma, foram criadas diferentes teorias curriculares. “Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 21).

Os autores destacam que dentre estas, nos EUA, merece destaque dois movimentos: “o *eficientismo social* e o *progressivismo*”. O primeiro prevê a defesa de um currículo científico, associado à administração escolar, tendo como base conceitos como eficácia, eficiência e economia. As tarefas e os objetivos possuem centralidade podendo ser agrupados nas disciplinas onde estas já compõem o currículo. Já para os progressivistas, a educação é vista como um meio de diminuição das desigualdades sociais, buscando uma sociedade harmônica e democrática. A distribuição desigual na sociedade não é algo natural, mas uma construção possível de mudança pela ação humana; a educação, portanto, seria capaz de formar indivíduos que possam atuar na busca dessas mudanças.

Um autor importante no campo do progressivismo, segundo Lopes e Macedo (2011), é John Dewey (1959), cujos princípios são os conceitos de inteligência social e mudança. O currículo, segundo Dewey, é a “experiência direta da criança,” para que assim se supere a separação entre a escola e o interesse dos alunos, ou seja, é uma teoria

curricular única que vê a aprendizagem como algo contínuo, em que os alunos buscam com seu currículo resolver os problemas sociais.

Na mesma corrente de John Dewey, um autor que traz muitas contribuições para o campo do currículo é William Kilpatrick (2008 apud Lopes e Macedo, 2011). Este autor traz importantes ideias para o currículo, como a sistematização de projetos, visando à constituição de um novo método de ensino, o método de projetos.

Mais adiante em 1949, é produzida por Ralph Tyler (1977 apud Lopes e Macedo, 2011) uma resposta às questões sobre “seleção e organização de experiências/conteúdos educativos/os” (p. 25). Este é um procedimento que se dá em quatro etapas: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir a maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo”. (RALPH TYLER, 1977, p. 25). Em resumo, os autores citados acima veem a construção do currículo como participativa,

[...] a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem e devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes (RALPH TYLER, 1977 apud LOPES, MACEDO, 2011, p. 26).

Outro movimento que os autores citam no texto que consideram com extrema importância é a Nova Sociologia da Educação (NSE), de 1971. Ela tem origem em um livro de Michael Young (1971 apud Lopes e Macedo, 2011) chamado de *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*. Esse movimento vê o currículo com caráter social, que é determinado pela sociedade de classes sociais, ou seja, o currículo se torna uma “reprodução simbólica e/ ou material.” Uma nova tradição, segundo os autores, surge com esses estudos, “[...] o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.” (p. 29).

Em 1980, o então renomado autor Apple (1982 apud Lopes e Macedo, 2011) destaca sua contribuição no campo do currículo, na qual “defende a correspondência

entre dominação econômica e cultural.”, busca entender a relação entre educação e economia.

Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia e, nesse sentido, articula reprodução com produção. A reprodução econômica é, portanto, produzida também no interior da escola pela forma como homens e mulheres vivem os mecanismos de dominação no dia a dia de suas atividades. Isso não quer dizer que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são mediadas nas situações de vida concreta dos sujeitos da escola (APPLE, 1982 apud LOPES, MACEDO, 2011, p. 30).

Para que o currículo assuma as questões culturais, Apple formula dois conceitos importantes para o campo de currículo: a hegemonia e a ideologia. O primeiro se constitui como “conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos como uma espécie de senso comum.” Já o segundo é “uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes”. Ou seja, hegemonia é algo individual do próprio sujeito, as diferentes culturas; já a ideologia é a reprodução de conteúdos de apenas uma forma, dada a cultura, a elite (Lopes e Macedo, p. 30).

Depois de toda a contribuição de Apple para o campo curricular, e de levantar as questões de hegemonia e ideologia, Lopes e Macedo buscam um questionamento sobre cultura e ensino: “a pergunta central não é ‘o que ou como ensina’, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social”? (p. 31) Buscando responder a esta questão é que Apple busca reformular o conceito de *currículo oculto*.

Moreira e Candau (2009, p. 18 apud Lopes e Macedo, 2011) definem currículo oculto como,

atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte [...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

A partir disso, com a reformulação de Apple passa-se a discutir que existe um currículo oculto a todo currículo organizado de uma escola. “O mesmo movimento de ocultação da contradição é reiterado em muitas outras manifestações curriculares vividas nos currículos de muitas disciplinas.” (p. 32)

Ao longo da década de 1970, no contexto da ditadura militar, surgem no Brasil movimentos de contracultura, que acabam por criticar os conceitos de currículo, no que diz respeito ao que deveria ser ensinado e ao comportamento dos alunos. Os teóricos de matriz fenomenológica defendem que o currículo possua atividades em que os alunos possam da melhor maneira compreender seu próprio “mundo-da-vida” (p. 34).

Já em 1975, no campo internacional, surge o conceito de *currere* defendida por William Pinar, o qual amplia o conceito já existente de currículo. Este é definido,

como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituído de quatro momentos – regressivo, progressivo, analítico e sintético – pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre, com os quais a situação educacional deve lidar (p. 35).

Depois dos anos 70, estudiosos passaram a reformular críticas sobre o currículo, pois perceberam que os alunos das camadas populares não estavam realmente conseguindo aprender e compreender o que estava sendo ensinado. Assim, os conhecimentos escolares passaram a ter importância no campo curricular. (MOREIRA, 2009, p. 7). A organização do currículo desde aquela época é feita por “grades curriculares”, composta por disciplinas.

Quando assiste a uma determinada aula de uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, cada aluno abre a “gavetinha” do seu “arquivo mental” em que guarda os conhecimentos específicos daquela disciplina; ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... [...] (MOREIRA, 2009, p. 8).

Este autor realiza uma importante crítica ao campo curricular organizado por “grades curriculares”. Para ele, cada disciplina deve possuir relação com a outra, os alunos assim não conseguem perceber que as disciplinas são perspectivas diferentes de uma única realidade, parecendo que cada uma é autônoma. É como se fosse uma máquina que produz determinado produto, se cada peça resolvesse trabalhar por si, o produto final não seria o mesmo do que é quando todas as peças trabalham uma auxiliando a outra, tornando o produto final um sucesso.

Um dos importantes desafios que a escola enfrenta e que vem ao longo de muitos anos é o fracasso escolar, que é a dificuldade que os alunos das camadas populares têm para aprender os conteúdos escolares. Passou-se assim, a buscar compreender dentro da escola o que estava acontecendo que essas crianças não conseguiam aprender. Então, se concluiu que os conteúdos da maneira que estavam sendo ensinados eram destinados a um tipo de população, a elite, e que isso deveria ser mudado (MOREIRA, 2009).

Nos dias atuais, duas posições, segundo Moreira (2009, p. 12), merecem destaque: a universalista e a não universalista. Os universalistas,

[...] defendem a posição de que a escola deve propiciar às crianças e aos adolescentes das camadas populares o acesso ao conhecimento científico, às obras literárias, enfim à produção cultural de maior prestígio social, ou seja, à chamada versão autorizada da cultura ou, ainda, ao conhecimento historicamente acumulado e validado acadêmica e socialmente.

Os não universalistas defendem a ideia de que existem conhecimentos universais, pertencentes à cultura de um grupo específico, e que o currículo deve propiciar que os alunos conheçam essa diversidade cultural da nossa sociedade, organizada com base nas experiências das múltiplas culturas, fazendo com que o aluno reconheça e valorize a cultura do grupo social a que pertence e entenda a cultura do outro.

Gallo (2009 apud Moreira, 2009) destaca a “árvore dos saberes”, de René Descartes, que é considerado por muitos como “pai da modernidade”. Ele criou esta árvore para exemplificar o conjunto de conhecimentos.

[...] as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza (GALLO, 2009, p, 16).

Mais adiante, Gallo destaca os autores Deleuze e Guattari (1995), que analisam em vez da “árvore de saberes” um “rizoma”, no qual [...] as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões.” (p. 24) Por isso, após usar estes dois exemplos de como demonstrar os conhecimentos e disciplinas:

a árvore e o rizoma, está claro que a preferência se dá pelo rizoma, pois as disciplinas devem ser coisas interligadas umas com as outras para que o aluno entenda ao fim toda essa relação e possa articular com sua realidade.

Trabalhar com a interdisciplinaridade, conforme Gallo (2009) é difícil porque os professores, os mesmos que estão nas escolas ministrando as aulas, foram formados com o mesmo método que estão empregando atualmente nas escolas. No entanto, “[...] devemos lembrar que o aluno, na “sutil inocência” de sua virgindade acadêmica, apreende o mundo em quanto essa pluralidade compreendendo-a ou não; fica, assim, bastante complicado para ele assimilar as compartimentalizações que lhes oferecemos na escola.

Hoje em dia, muitas concepções de currículo vêm à tona. Alguns estudiosos defendem a ideia de que a escola deve se utilizar dos métodos tradicionais de ensino, outros ainda defendem que ela deve ser assistencialista, primar pelas necessidades dos alunos, descentralizando sua função principal.

Moreira e Candau (2009, p. 17) elaboram a concepção de currículo, que acredito ser atualmente a concepção mais lembrada e utilizada por professores.

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escola e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Em síntese, duas propostas são enfatizadas na escola: uma de conhecimento, aprendizagens e tecnologias para os filhos dos ricos; e a escola de acolhimento social para os filhos dos pobres. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Essas duas escolas em que Libâneo (2012) destaca em seu texto demonstram que a sociedade é uma grande influenciadora do contexto escolar, pois acaba por “ditar” as regras a serem seguidas. Ao considerar que o ensino deve partir do contexto vivenciado pelo aluno, a sociedade adquire um caráter de importância, pois assim facilita seu entendimento frente ao conteúdo. Contudo, quando a escola passa a reproduzir a sociedade (na visão de duas escolas de Libâneo), ela acaba por fazer a mesma exclusão vivenciada em nossa sociedade.

Young (2011), por sua vez, confirma a ideia de considerar o contexto vivenciado pelo aluno; porém este não deve constar no currículo, devendo fazer parte das práticas exercidas pelos professores em sala de aula. Segundo ele, “o currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2011, p. 403).

Com tantas mudanças que ocorrem em nossa sociedade, o método tradicional de ensino passa a se tornar antiquado nos dias de hoje. A evolução crescente da sociedade traz com ela métodos novos de ensino que beneficiam o aprendizado do aluno, pois está de acordo com tudo que vivencia fora da escola.

Tal discussão deve iniciar-se pela constatação de que o currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” de ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações (PARO, 2011, p. 487).

Segundo Paro (2011), a escola é *conteudista*, ou seja, seu foco há muito tempo vem sendo na transmissão de conteúdos. Ele destaca que ela deve pensar em maneiras que contemplem a formação completa do aluno, sem desconsiderar a importância do ensino das disciplinas tradicionais (Matemática, Ciências, Geografia, etc.) em sua formação humana. No entanto, conteúdos como a dança, artes, música, ou seja, outras formas culturais contribuem para uma vida plena e feliz, acrescentando ânimo para o aluno no decorrer de sua aprendizagem. (2011, p.487).

Em síntese, Paro (2011) acredita em um currículo que não possua seu foco apenas nas disciplinas escolares (não as desmerecendo, como antes dito), mas um currículo que seja motivador, que faça com que o aluno tenha gosto em aprender, para isso uma grande transformação deve ocorrer em toda a escola.

É a escola inteira que deve ser motivadora; portanto, é a escola toda que deve se tornar educadora. A esse respeito, o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, onde ele não vá apenas para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente (PARO, 2011, p. 488).

Em seu texto, Young (2011) argumenta que o currículo deve ser baseado em disciplinas. As disciplinas são estratégias de fazer com que o aluno chegue a um

conhecimento superior, possuindo como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno adquirido em sua experiência no decorrer de sua vida.

Se os alunos não entendem a diferença entre pensar sobre Auckland como um exemplo do conceito geográfico de uma cidade e a sua experiência de viver em Auckland, terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los além de sua experiência (p. 404).

Um currículo que não mantenha seu foco nas disciplinas acaba por fazer com que o professor se torne uma “autoridade posicional”, desmerecendo anos de estudo em sua graduação se tornando um “especialista” em sua área, e não conseguindo repassar isso ao aluno. “Se você realmente dominar o violino ou o *cello*, terá acesso a músicas que vão bem além do âmbito do seu instrumento” (YOUNG, 2011, p.409). Em outras palavras, se o entendimento do aluno sobre determinado conteúdo realmente ocorrer, este será capaz de compreender tudo a sua volta.

Para que a escola se torne motivadora e que o currículo passe a abordar as demais dimensões da cultura, Paro (2011) indica três providências que devem ser tomadas: “uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo” (p. 494).

Um ponto relevante na concepção de currículo de Paro (2011) é a abordagem de compor o currículo com formas culturais de ensino, ou seja, adentrar a cultura na escola de forma que o ensino dos alunos se torne mais significativo. Alfredo Veiga Neto (2003) em seu texto *Cultura, culturas e educação* aborda a cultura se tornando o foco para pensar o mundo. Cultura, que, segundo o autor,

designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor-fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ainda possuindo o foco na cultura, preocupa-me a questão de o conhecimento escolar no que se refere ao que é ensinado na escola, pois muitas vezes não tem referência com o que os alunos vivenciam em sua comunidade. Argumentar isso não

quer dizer que o “novo” não deve ser exposto ao aluno, significa dizer que essa é uma das grandes questões que a escola enfrenta, o conhecimento dado como “novo” deve possuir o ponto de partida no conhecimento vivenciado pelo aluno.

Controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida, e introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado é, sob duas formas correlatas, o problema central da pedagogia escolar (CHARLOT, 2009, p. 93).

Libâneo (2012), ao finalizar seu texto, reforça o currículo baseado na cultura. Uma educação realmente passa a acontecer quando o aspecto cultural passa a fazer parte na relação entre conteúdo e aprendizado, ou seja, mesmo em segundo plano a escola cumpre missões assistencialistas, no entanto ela se preocupa com o aprendizado do aluno buscando articular o ensino juntamente com atividades culturais. Nas palavras de Libâneo é “uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”. (2012, p. 24)

Considerando as visões de currículo até agora vistas, se torna válido destacar o texto de Michel Young (2011, p. 402) que demonstra sua visão específica de currículo, a qual é focada nas disciplinas, a sua visão de currículo consiste no “desenvolvimento intelectual dos estudantes”.

3.2 Aspectos teóricos sobre o planejamento

O homem desde os tempos antigos realiza uma reflexão sobre o seu dia a dia no que diz respeito aos seus afazeres e inconscientemente nos fizemos a seguinte pergunta: como no dia a dia realizar todas as tarefas destinadas sem que falte tempo para isso? Para que essas tarefas sejam realizadas da melhor maneira o ser humano se utiliza de um planejamento para que ao fim o tempo seja satisfatório para todas as tarefas. Na escola, as indagações não são diferentes, pois é constituída também de seres humanos que precisam cronometrar seu tempo para que tudo seja executado da melhor forma. Porém, neste campo, o da educação, as questões se complicam um pouco mais.

O principal debate que se escuta entre educadores é que durante este tempo, que deve ser utilizado da melhor forma nas escolas, se deve priorizar uma educação de qualidade. Segundo Moreira (2009, p.4) a educação de qualidade é uma ação,

que tome o sujeito capaz de se mover de uma forma restrita de viver seu cotidiano, até uma participação ativa na transformação de seu ambiente. Esse processo é facilitado por um processo educativo que propicie ao aluno: um bom desempenho no mundo imediato, a habilidade de criticar e transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido (e de seus problemas), bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimentos.

Com referência à citação acima, se pode estabelecer uma relação de educação de qualidade e metodologias dos professores, que é o último e principal assunto deste texto. Para um processo educativo acontecer com qualidade, é necessário que os professores possuam metodologias adequadas. Para isso, é necessária uma elaboração prévia do que será realizado em aula, à qual se dá o nome de planejamento.

Haydat apud Oliveira (2013) argumenta sobre os tipos de planejamento em uma escola, tais como: planejamento de um sistema educacional; planejamento geral das atividades de uma escola; planejamento de currículo; planejamento didático ou de ensino; planejamento de curso; planejamento de unidade didática ou de ensino e planejamento de aula. Dentre estes, darei mais ênfase aos planejamentos realizados pelos professores em sala de aula.

Menegolla e Sant'Anna (2001, apud Santos e Santos, 2009) argumentam sobre a importância do planejamento.

- (o planejamento) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;
- ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
- ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
- o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
- facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- facilita a integração e a continuidade do ensino;
- ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;
- ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa (2001, p.66).

Nos itens citados acima, considero dois que mais se destacam, o qual diz que o planejamento define os objetivos que atendam os interesses dos alunos e a seleção de procedimentos e recursos. Um professor que considere estes dois pontos acredita que já tem uma legítima compreensão do que vem a ser um planejamento de aula. O foco destes dois itens é com certeza o aluno em sua integralidade. Ao selecionar o conteúdo trabalhado em uma determinada aula, o professor vai pensar em uma maneira de apresentá-lo aos alunos, de modo que eles possam compreender e dar significado ao assunto.

O planejamento pode ser visto como um guia para as aulas acontecerem, é ele que contém os conteúdos e a metodologia para que uma aula possa ter andamento. No entanto, antes de realizar um planejamento necessário para as aulas, o professor deve estar ciente do que consiste um planejamento e seu significado para a prática docente. Segundo Santos e Santos (2009, p. 1 e 2), “o entendimento que o professor tem de planejamento mostra-se importante para sua ação em sala de aula, uma vez que este pode influenciar a sua prática de maneira diferenciada [...]”.

Os planejamentos não são iguais em todas as salas de aula. Culturas, sujeitos e espaços se diferenciam e implicam em mudanças significativas no planejamento. Segundo Oliveira (2013, p. 3),

o planejamento, além de dar subsídios ao professor, contribui para uma organização da escola como um todo. Como a escola sempre está recebendo indivíduos com diferentes culturas, a cada dia vem se discutindo melhoramentos no processo do planejamento no espaço escolar para que a mesma possa atender as necessidades do público que está recebendo, e que esteja adequada às constantes transformações no ambiente escolar.

Um professor em constante atividade em sala de aula deve possuir uma formação constante em seus estudos também. Para Magalhães e Leal (2012, p. 372) “o professor precisa, ainda, conhecer teorias de aprendizagem, de currículo, de metodologia, de estratégias e de recursos instrucionais para planejar seu trabalho e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula”.

Para que o professor seja detentor destes conhecimentos, é necessária uma formação continuada que viabilize a este profissional a conhecer novas maneiras e estratégias para elaboração das aulas. Os autores ainda destacam que a formação do professor tem início antes de ele ingressar em um curso de magistério ou superior e continua no exercício de sua prática (MAGALHÃES e LEAL, 2012, p.371).

Considerando isso, o professor está todos os dias de sua prática aprendendo conhecimentos e métodos novos. Magalhães e Leal (2012, p.372) argumentam sobre os saberes que são adquiridos com a prática profissional.

Além disso, têm sido muito discutidos, hoje, os chamados saberes práticos ou saberes da experiência, que dizem respeito àqueles conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo com o exercício de sua atividade. É um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito que leva as pessoas a darem respostas a situações da vida profissional de forma quase automática, sem conseguirem, muitas vezes, explicar este saber/fazer. Isso acontece quando professores experientes já não conseguem explicar como conseguem, por exemplo, captar a atenção de exemplo, captar a atenção de uma sala ou acalmar um grupo agitado.

Utilizando-me do embasamento teórico do texto de Magalhães e Leal (2012), faço um aporte teórico das concepções de planejamento e sua importância no campo educacional.

Começando por Gandin (2003, p. 44 apud Magalhães e Leal, 2012) que destaca que planejamento é uma forma de organização da ação que acontece em sala de aula, ou seja, é a organização do processo de conhecimento que neste ambiente acontece. Já Libâneo (2002, p. 221 Magalhães e Leal, 2012) acredita que envolve reflexão das decisões sobre a organização, o funcionamento e da proposta pedagógica.

Vasconcelos (2000, p. 79 apud Magalhães e Leal, 2012) diz que o planejamento facilita o controle dos resultados, define os fins do trabalho, os meios para alcançá-los, formula maneiras de autoavaliação, redefine com a avaliação, suas metas e meios. Em seu texto, Ferreira (2001 apud Magalhães e Leal, 2012) destaca o planejamento participativo, que acontece em três fases de um planejamento participativo:

(1) a preparação do plano escolar, entendido como o registro sistematizado e justificado das decisões tomadas pelos agentes educacionais que vivenciam o dia a dia da escola; (2) o acompanhamento da execução das operações pensadas no plano escolar, de forma a fazer, caso seja necessário, as alterações nas operações para o alcance dos objetivos propostos; (3) a revisão de todo o caminho, avaliando as operações que favoreceram o alcance dos objetivos e aquelas operações que pouca influência teve sobre o mesmo, iniciando-se assim um novo planejamento. O planejamento caracteriza-se, desta forma, como um processo ininterrupto de planejar, acompanhar avaliar e replanejar (p. 379).

Fontana (2004 apud Magalhães e Leal, 2012) analisa que o planejamento deve possuir uma estrutura com cinco procedimentos: criar condições, estabelecer metas,

definir meios para as metas, instrumentos de registros de atividades e avaliar o que se planejou e se realizou. Lima (2005 apud Magalhães e Leal, 2012) também traz alguns aspectos para se efetuar um bom planejamento, que podem ser resumidos em três aspectos: intenções educativas, metas educacionais e objetivos.

Fusari (1998, p. 45), no texto *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*, destaca que, na atualidade, a verdadeira realidade dos planejamentos se resume em preenchimento e entrega de formulários, ou seja, o tecnicismo.

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”.

Quanto à influência do tecnicismo no planejamento escolar, vale ressaltar que este surgiu no início dos anos 70, em São Paulo, quando estava em um treinamento de professores, trabalhado junto com eles. Possuindo como embasamento teórico o behaviorismo americano, os professores foram inicializados na elaboração de planejamentos. Esta primeira iniciação tinha como base o trabalho de perguntas e respostas (formulário), para assim exercitarem a elaboração de seus planos de aula. O autor destaca que esta forma de organizar os planejamentos se constitui de uma “forma mecânica e burocrática” (FUSARI, 1998, p. 51). Exemplo:

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO		Nome da escola:		
Disciplina:		Professor:		
Tipo de plano (anual, semestral, bimestral):		Curso:		Série:
Data:				
Objetivos Gerais	Objetivos Instrucionais	Conteúdo	Estratégias	Avaliação
→	→	→	→	→

Para buscar outra forma de planejamento que não seja “mecânica e burocrática” Fusari (1998, p. 51), destaca três aspectos que transformariam esta realidade em uma melhor organização dos planos de aula.

- Transformações nas condições objetivas de trabalho do professor na escola, garantindo espaços nos quais os docentes possam- se reunir e

discutir o próprio trabalho, problematizando-o, como um meio para o seu próprio aperfeiçoamento. É praticamente impossível falar em processo de planejamento para docentes que permanecem 40 horas dentro da sala de aula. E isto é uma conquista que a categoria dos profissionais da Educação deve conseguir do Estado, garantindo, é claro, que as “horas-atividades” sejam cumpridas na escola, nas quais as reuniões, discussões e ações de capacitação deverão ocorrer, numa articulação interessante com a prática social pedagógica cotidiana dos docentes.

- Transformações sérias nos cursos que formam educadores – Magistério, Pedagogia e Licenciaturas -, procurando garantir uma formação profissional competente e crítica, na qual conhecimentos, atitudes e habilidades sejam trabalhados de forma articulada e coerente, visando formar um educador comprometido com a democratização da escola e da sociedade brasileira.
- A categoria dos profissionais da Educação deve conquistar e propor uma política para a formação dos educadores em serviço, de acordo com as necessidades da prática docente, como um processo efetivo de permanente aperfeiçoamento profissional (FUSARI, 1998, p. 51).

Santos e Santos (s/d) destacam uma alternativa para essas formas de planejamento, que estão embasadas em métodos técnicos que, segundo eles, seria uma alternativa para os futuros e presentes professores das instituições de ensino: o planejamento participativo. Nele, professores e alunos planejam juntos as aulas, levando em consideração as necessidades vivenciadas e não os conteúdos; sendo contraditório à teoria tecnicista de ensino, na qual os alunos devem se enquadrar na sociedade por meio da educação.

3.3 Currículo e planejamento na proposta de Educação Integral

Como constatamos anteriormente, uma das propostas que vem sendo implantada no campo das políticas públicas de jornada ampliada é o Programa Mais Educação.

Este programa busca a articulação da escola com a comunidade, formulando uma perspectiva de “comunidade de aprendizagem”. Com isso se possibilita a articulação de conhecimentos escolares e locais, reunindo experiências e saberes. “É a escola, a base para que os processos educativos formais e comunitários sejam articulados e vivenciados” (NÓBREGA, s/d, p. 2).

Esta articulação entre escola e comunidade tem a função de ampliar espaços e tempos educativos, “tem por base a tríade, escola, família e comunidade, conforme previsto a Portaria nº 17 (art. 2º. VII)”. Pinheiro (2009 apud Nóbrega, s/d, p. 3) afirma,

[...] as parcerias estabelecidas em prol da educação devem atuar de forma conjunta, possibilitando a realização de ações integradas que, por meio do oferecimento de diferentes oportunidades educacionais, potencializem a possibilidade do desenvolvimento integral do educando.

Nessa perspectiva, a proposta de educação integral fica sendo de responsabilidade de todos, não mais centrada nas escolas, mas nos mais diversos espaços comunitários. A escola ainda continua a planejar o Projeto Político Pedagógico, mas com o diferencial da proposta ampliada, pois a comunidade e espaços devem ser parte central dessa perspectiva (NÓBREGA, s/d, p. 3).

Na questão do currículo desta proposta de jornada ampliada, Silva e Silva (2013 apud Nóbrega, s/d) afirmam que este deve possuir o diálogo entre as diferentes culturas. Assim pensando na superação da contradição das ideias de saberes escolares e comunitários, o programa busca em Santos (1998 apud Nóbrega, s/d) para afirmar que é por meio do diálogo que se avança em um único pensamento: o qual estabeleça o desaparecimento de ideias controversas entre conhecimento científico e cotidiano, ou seja, no âmbito desta proposta os conhecimentos da escola e os conhecimentos provenientes da comunidade devem estabelecer relações no campo escolar.

Quanto à questão do currículo do programa Mais Educação, o autor Umberto Eco (2007) apresenta a “Mandala de Saberes” como instrumento pedagógico (SILVA, SILVA, 2013 apud NÓBREGA, s/d). Estas Mandalas se constituem como base para os saberes que devem ser desenvolvidos em práticas educacionais na escola.

As Mandalas se apresentam como “uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral. Nasceram no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cercava as favelas cariocas, em uma experiência de Educação Integral, realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura” (BRASIL, 2008, p. 23).

A Mandala foi escolhida como forma de currículo para o Programa Mais Educação porque,

é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos,

desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros (BRASIL, 2008, p.23).

Para o Programa Mais Educação, ela funciona como estratégia para trocas de saberes, embasada em uma educação cultural. Ela demonstra esse contato com as culturas, pois a educação não acontece só na escola; a cidade é educadora, e é nessa perspectiva de trazer esses espaços para a educação que a Mandala passou a estruturar o programa Mais Educação.

Nas questões de espaços e tempos escolares, há aspectos contribuintes para uma educação de qualidade. O programa viabiliza que superem as ideias de hiperescolarização, ou seja, a escola como instituição provedora de todo conhecimento; ideia embasada nos ideias de Foucault (1987). Silva e Silva (2013) apontam como possíveis alternativas as ações que se inspirem no movimento de Cidades Educadoras, buscando descobrir novos espaços educacionais que rompem com os muros da escola.

Autores como John Dewey e Anísio Teixeira são importantes colaboradores nos ideais do Programa Mais Educação. Eles destacam que para o Brasil, é impossível o ensino ser único, pois a sociedade é diversificada culturalmente e o ensino deve priorizar as diversas culturas enquanto articuladora de saberes (TEIXEIRA apud SILVA, SILVA, 2013).

Como já vimos, a Escola Nova foi um dos movimentos retomados pelo Programa Mais Educação. Este movimento propôs o aluno como centro do processo educativo e ênfase na pesquisa em relação ao ensino.

Pensamos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras (BRASIL, 2009, p. 17 apud SILVA, SILVA, 2013).

Silva e Silva (2013 apud Nóbrega, s/d) ainda destacam que o Programa Mais Educação prevê um modelo gerencialista neoliberal, pois há algumas funções do programa que se adequam a essa perspectiva, como “as instâncias descentralizadas de gestão, a centralidade do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na avaliação de resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. A partir disso, os autores destacam outra ressignificação: do tecnicismo para o neotecnicismo.

A partir disso, podemos constatar que o planejamento do Programa Mais Educação deve articular escola e comunidade no que diz respeito aos seus saberes. No próximo capítulo, daremos maior ênfase a este assunto com relação a documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

4 SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O CADERNO “REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS PARA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL”

Neste capítulo, abordaremos o planejamento do Programa Mais Educação, especificamente no que diz respeito aos saberes escolares e aos saberes comunitários. Para tanto, o Programa se utiliza das Mandalas de Saberes para delimitar o planejamento, e como embasamento teórico o caderno da Série Mais Educação - *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* que exemplifica da melhor forma como os planejamentos devem ocorrer.

O Caderno que abordo neste trabalho é o terceiro caderno que advém de uma série de três, precedido de outros dois chamados: *Gestão Intersetorial no Território e Educação Integral*. Estes cadernos têm por objetivo estimular diálogos entre sujeitos do contexto escolar e demais autores que possam auxiliar na construção de novas práticas em prol de uma educação de qualidade.

4.1. Descrição geral do caderno “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”

Este caderno possui noventa e uma páginas, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2009 e apresenta maneiras de realizar o planejamento das atividades do programa Mais Educação. Possui quinze capítulos intitulados: Apresentação; Introdução; As diferenças na escola, a comunidade sem lugar; Apresentando a Mandala; Os Saberes e as Mandalas; Mandala do Mais Educação; Saberes Comunitários; Saberes Escolares; Mandala Relação de Saberes; Programas de Governo que integram o Mais Educação; A Mandala como instrumento para construção de projetos pedagógicos; A Mandala para as escolas; Mandalas para professores/Planejamento de cursos; Conclusão e Bibliografia.

Na apresentação, é feito um apanhado geral retomando o surgimento da Educação Integral e o programa Mais Educação. Faz um breve apanhado do primeiro e segundo Cadernos e passa a apresentar o terceiro, que é foco da pesquisa. Quanto ao campo das políticas educacionais, este propõe aguçar o debate sobre o tema e construir paradigmas de Educação Integral.

Na Introdução, faz um primeiro comentário sobre a cultura local, abordando que esta pode estar em diálogo com os currículos escolares, ou seja, pode haver uma troca de saberes entre escolas e comunidades, pois o contexto dos alunos ainda se encontra distante da escola. Para que esse objetivo se cumpra, o caderno buscou inspiração em alguns artistas plásticos contemporâneos, que possuem trabalhos distintos, mas com uma estrutura comum com uma poética indeterminada. Como exemplo, cita-se Umberto Eco, em sua obra denominada de *Obra aberta*, a qual é sobre sistemas imprevisíveis, não fechados em si, que dependem da interação com o público, assumindo vários formatos. Esta orientou as redes de saberes, proposta pelas Mandalas que serão apresentadas a seguir.

O capítulo intitulado *As diferenças na escola, a comunidade sem lugar*, começa argumentando sobre a escola e aponta que está inserida em uma comunidade com especificidades culturais. Os professores são acostumados a abordar o aluno como objeto de conhecimento separado do universo cultural ao que pertence. Mais adiante, o texto nos remete à ampliação da visão do outro, ou seja, o diferente é sempre visto como algo carente, ele é diferente por não ter as experiências que temos. Para pensarmos sobre nós, não precisamos menosprezar as opiniões alheias. Os professores devem admitir que os alunos são diferentes em suas experiências e devem estabelecer trocas de saberes entre os sujeitos, ou seja, realizar uma educação intercultural. O sucesso escolar passará a acontecer quando conseguirmos estabelecer diálogos entre escolas e comunidades. Buscando este fim, é que foi estruturada uma Mandala de Saberes visando a recuperar o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas escolares e comunitárias.

O capítulo *Apresentando a Mandala* destaca que esta é uma estratégia para o diálogo de saberes, que nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas. A Mandala é o símbolo da totalidade, representando a integração do homem com a natureza. O caderno se usa do psicanalista e estudioso Carl Jung em sua obra *O homem e seus símbolos* para dizer que a Mandala é constituída de condições

para construirmos nossas experiências humanas entre o interior e o exterior. Ainda colabora para a formação do imaginário humano. Esta foi escolhida para o programa Mais Educação por se constituir como ferramenta de múltiplas trocas e diálogos entre escola e comunidade.

No capítulo intitulado *Os Saberes e as Mandalas*, há a preocupação em compreender os saberes envolvidos antes de montar a estrutura das Mandalas. Destaca que entre as escolas e as comunidades se estruturam dois grandes grupos de saberes: os saberes através da produção acadêmica, saberes através de desenvolvimento de ideias e os saberes que estão relacionados diretamente com a vida, ou seja, saberes baseados na experiência. Habitua-nos em opor estes dois saberes, a teoria e a prática, como estão enraizados em nossa cultura a escola acaba por interiorizar esta ideia também.

Como abordado acima, o saber é constituído por pessoas em suas relações e trocas de saberes, por isso, deve se levar em conta que o sujeito aprende e compreende e transforma as situações ao mesmo tempo em que é por elas transformado. Voltamos muitas vezes nosso olhar para os conteúdos que devem se ensinados e esquecemos que o principal objetivo é que o aluno aprenda. O texto aborda que o objetivo não é criar um plano pedagógico, mas construir um instrumento que dialogue com as culturas e com os desafios que a escola apresenta. Retomando as ideias de Eco, propõe-se que as obras possuem diversos significados com relação direta ao espectador; a criação se dá na relação entre artista e espectador; a Mandala de Saberes nasce seguindo esses aspectos. Ela não encerra em si suas possibilidades, mas abre espaço para que diferentes sujeitos sejam protagonistas de suas escolhas, buscando uma prática escolar com diálogo e negociação, e espaço de criação.

A parte chamada *Mandala do Mais Educação* retoma o objetivo do programa que é “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições as propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas , alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL,2009, p. 33). Para a elaboração dos projetos pedagógicos para a educação integral é utilizado o desenho das Mandalas. A primeira Mandala intitulada como Mandala-Mãe porque é dela que nascem diversas outras, a partir de encontro de saberes e programas do governo, e usada como base para a construção dos projetos de Educação Integral.

Na parte dos *Saberes Comunitários*, o texto começa constatando que as pessoas vivem em um espaço e naturalmente juntas. Comunidades são lugares onde as pessoas conseguem familiaridade social, geográfica e histórica, ela possui como marca o bem comum. Os saberes comunitários são representações da cultura em que os alunos estão inseridos, e estes devem ser estimulados a usar seus saberes oriundos da sua cultura, a fim de relacioná-los e construir o saber escolar. O texto cita onze áreas distintas de saberes: Habitação, Corpo/Vestuário, Alimentação, Brincadeiras, Organização Política, Condições Ambientais, Mundo do Trabalho, Curas e Rezas, Expressões Artísticas, Narrativas Locais e Calendário Local.

Na parte em que se destacam os *Saberes Escolares*, o texto começa afirmando que o professor deve relacionar as experiências que os alunos trazem com os saberes da escola. Para a formulação de um instrumento para os projetos pedagógicos, é importante pensar na vida na escola além dos desafios que os conteúdos escolares propõem. A ênfase está na estimulação do processo de pesquisa nos alunos. Quando ele é bem alcançado estimula a vida comunitária e acadêmica dos sujeitos. Os *saberes escolares* são estratégias de fazer e de pensar, muito além dos conteúdos escolares; são habilidades, procedimentos e práticas que os faça protagonistas de seu processo de conhecimento. O professor precisa ter discernimento do que deve ser ensinado, já que estamos envolvidos em um mundo repleto de informações; o objetivo é que os alunos possam dar significado e sentido àquilo que aprendem. O texto destaca como saberes escolares: a curiosidade, questionamento, observação, desenvolvimento de hipóteses, descoberta, experimentação, desafio, identificação, classificação, sistematização, comparação, relações, conclusões, debate, revisão, o criar, jogar, a curiosidade (voltar a se perguntar) e ainda destaca as áreas do conhecimento escolar que são inspiradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000 por técnicos e especialistas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática; Sociedade e Cidadania.

O capítulo intitulado *Relações de Saberes* explica que essa Mandala foi criada para demonstrar que os saberes escolares e comunitários possuem pontos em comum na questão de investigação, embora com métodos e formulações diferentes. Os conhecimentos são socialmente construídos, são resultados das práticas, e é papel do professor relacioná-los.

Programas de governo que integram o Mais Educação é o título do próximo capítulo, no qual são abordadas as interfaces de cada programa e seus ministérios. Os programas do governo devem ser escolhidos de acordo com os desafios e potencialidades das comunidades locais. Resumidamente, apresento a seguir cada ministério e seus programas de governo.

Ministério dos Esportes – Esporte e Lazer e Segundo Tempo.
 Ministério da Cultura – Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio.
 Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.
 Ministério da Ciência e Tecnologia – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência.
 Ministério da Educação – Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo.
 Ministério do Meio Ambiente – Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores (BRASIL, 2009, p. 49).

O capítulo, intitulado *A Mandala como instrumento para construção de projetos pedagógicos*, começa descrevendo o professor comunitário de cada escola, que é responsável por fazer a mediação entre escola e comunidade, que o responsável pelo desenvolvimento e sistematização dessas relações. O texto apresenta algumas estratégias que podem servir de base para a escolha deste profissional que poderá atuar no programa Mais Educação. São elas: o profissional deve já possuir relações com a comunidade em que a escola está inserida, deve conhecer a história da localidade, ter clareza sobre as diferenças de tempos individuais e coletivos e desenvolver o projeto com calma, criar um ambiente de confiança e respeito entre professores e comunidade, trabalhar em conjunto, ter atenção às regras de comunicação, pois expressam valores a serem respeitados e, por fim, buscar envolver atores sociais para que sejam também responsáveis pela conquista da educação de qualidade. Como sugestões de processos facilitadores, o texto traz:

- Criação de espaços de encontro (nas escolas ou outros espaços comunitários) para que diferentes possam expressar-se e estabelecer trocas;
- Intercâmbio entre crianças e jovens, entre culturas e gerações;
- Incentivo à promoção de organizações juvenis;
- Incentivo a métodos de comunicação oral (debates, contação de histórias) e escrita (leitura);

– Incentivo ao domínio de tecnologia digital (internet, vídeos etc.). A comunicação tem como meta a qualidade-padrão de toda a sociedade (BRASIL, 2009, p. 80).

No capítulo, *A Mandala para as escolas*, o texto começa falando que cada escola se utiliza das Mandalas pode visualizar seu projeto educacional e desenvolver suas relações. Esses projetos são a relação dos saberes escolares e comunitários e assim acabam por decidir seus programas de governo. A seguir, define as Mandalas como “pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes; possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade), como pequenos círculos em expansão, em busca de suas dimensões em rede” (BRASIL, 2009, p. 83). Com a criação de diversas Mandalas, se pretende construir uma constelação de Mandalas, visto que representam diferentes realidades.

A primeira Mandala que deve ser construída é a do projeto Mais Educação/Educação Integral. Depois dela, cada professor poderá construir a sua relacionando diversas estratégias a partir da proposta da Mandala da escola. O texto ainda aborda um possível caminho que pode servir de guia para facilitar a construção das Mandalas de cada escola.

O próximo capítulo, *Mandalas para Professores Planejamento de Cursos*, apresenta a Mandala para os cursos que nascem dos saberes comunitários X saberes escolares X objetivos do curso.

No capítulo nomeado de *Conclusão*, é feita uma retomada histórica do processo de educação e do Mais Educação. Salienta que o desafio das escolas é a própria superação de seus limites, que os “projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade” (BRASIL, 2009, p. 89). Ao final, aborda um tema importante que é o uso das tecnologias no Programa Mais Educação, que devem estar em diálogo direto “fortalecendo a democracia e a cidadania no Brasil” (BRASIL, 2009, p. 90).

4.2 Relações entre Escola e Comunidade

A escola há muitos anos vem sendo considerada como a única instância detentora e socializadora do conhecimento. Com a inovadora política de jornada ampliada e a

proposta de Educação Integral, a comunidade passou a exercer papel importante no processo de conhecimento dos alunos.

Para que escola e comunidade passem a trabalhar juntas, é preciso desmistificar a afirmação de que somente na escola acontece o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de que somente a escola é a instituição detentora dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. E mais, segundo Dewey (1959), como esboçado no capítulo anterior, o currículo deve superar a dicotomia entre escola e interesse dos alunos; logo, a escola deve considerar tais interesses para assim minimizar os problemas sociais, e muitos destes interesses passam pela sua cultura.

Segundo o Caderno “para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas” (BRASIL, 2009, p. 13). O autor já mencionado, Ralph Tyler (1977), vê o currículo como construção participativa, como se prevê uma relação entre saberes, nada mais justo que o currículo também parta de ideias e sugestões das duas instâncias, tanto comunitária quanto escolar.

As relações entre escola e comunidade vêm sendo um assunto muito abordado no processo de implementação da política de Educação Integral, mais especificamente quando se trata de uma das estratégias que vem sendo implementada no processo de jornada ampliada, o programa Mais Educação. Nele, se torna evidente que o processo de articular escola e comunidade é o principal foco de debate e bandeira de luta de muitos estudiosos na área.

O projeto de educação integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. Acreditamos que, enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade, poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, os diversos programas de governo que integram o *Mais Educação* precisam estar articulados às principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente (BRASIL, 2009, p. 13).

A ênfase do programa Mais Educação relaciona-se à ideia de que toda a comunidade deve responsabilizar-se pela educação. Dessa forma, a escola e a comunidade devem se articular de maneira que ambas trabalhem de forma homogênea em prol de uma educação de qualidade, tendo em vista que colaborem para a mudança na qualidade de vida destas pessoas.

Assim, o Programa Mais Educação buscou uma denominação para este processo, que deve buscar a articulação entre escola e outras instâncias educativas de nossa sociedade, relacionando saberes com experiências das comunidades, ou seja, uma *educação intercultural*.

É interessante notar que esse processo de responsabilização progressiva da escola no projeto educacional promoveu o afastamento da comunidade. Genericamente associa-se educação à escola afastando-se o resto da sociedade de qualquer compromisso com a área. Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades. É neste contexto que propomos uma educação intercultural (BRASIL, 2009, p. 15).

Apple (1982) faz um importante debate, no qual destaca dois importantes conceitos: a hegemonia e a ideologia. Vale salientar que nesta proposta de Educação Integral as diferentes culturas devem ser consideradas (hegemonia), e não apenas a cultura elitizada (ideologia).

No que diz respeito ao papel do professor, ele deve estar ciente de que o conhecimento é construído na interação com a sociedade, e que a relação entre diferentes saberes é a sua grande função nesta política de jornada ampliada (BRASIL, 2009, p. 46).

Diálogo e trocas de saberes são a forma como podemos resumir esta relação entre escola e comunidade. Ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos trocam experiências, dialogam, buscando exemplificar o conteúdo tornando-o mais significativo, ou seja, diálogo entre saberes e culturas, os saberes escolares e comunitários, os quais serão dados maior ênfase na próxima seção (BRASIL, 2009, p. 14).

As experiências vivenciadas tanto na escola como na comunidade podem ser chamados de saberes. Estes saberes são delimitados perante uma grande fonte que os diferencia completamente. Na escola, o saber pode ser delimitado como acadêmico, que são construídos a partir de formulação de ideias, e o da comunidade é o conhecimento baseado no fazer, possuindo como grande fonte a experiência (BRASIL, 2009, p. 27).

A partir desses pressupostos, o Caderno *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* apresenta de forma transparente que a cultura local contribui consideravelmente para o processo de

educação, trazendo para a escola monitores da própria comunidade para ministrar oficinas e levando os alunos a espaços que a comunidade disponibiliza de forma a proporcionar novas experiências para seus alunos.

Nesta relação, nos termos do documento, acontece uma troca entre saberes e experiências, a qual é base para o processo de aprendizagem, pois os alunos passarão a relacionar o que já vivenciam em sua comunidade com o que o professor está apresentando de novo na sala de aula. Esta é a relação entre teoria e prática, que não se faz em um “ou” outro espaço, mas entre um “e” outro espaço.

Busquei um conceito que citei anteriormente que era chamado de *currículo oculto*. Este formato de currículo considera as atitudes, valores transmitidos pelas relações sociais, modos de organização da sala, mensagens implícita em falas, e etc., e considerando este processo podemos perceber que as relações estabelecidas com a comunidade podem ser entendidas como currículo oculto, no sentido de ensinamento de valores e crenças da comunidade local.

Para que os alunos realmente possam atribuir significado aos conteúdos e assim alcançar o sucesso esperado, ou seja, para que os alunos aprendam o que se está sendo ensinado, diálogo e prática não podem estar distantes. Os alunos devem ser o centro do processo educativo, pois são eles que com sua bagagem cultural vão progredir e formular suas opiniões, portanto, “nossos alunos terão sucesso na escola na mesma medida em que conseguirmos estabelecer diálogos entre escolas e comunidades” (BRASIL, 2009, p. 21). O sucesso da escola pública só passará a existir quando o conceito de *assistencialismo* passar a tornar-se secundário em relação ao ensino. Pois, em muitos casos, as escolas destinadas às populações menos favorecidas servem de acolhimento social, enquanto que a da elite é a escola do conhecimento e aprendizagem. (LIBÂBEO, 2012).

Este trabalho tem como objetivo 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).

Como salientado anteriormente, a educação para os progressivistas também é vista como um meio de diminuição das desigualdades sociais. A distribuição desigual entre as camadas sociais é passível de mudança através da ação humana. Os programas

de governo apoiam para este fim, eles buscam dar alicerce as famílias que necessitam, e contribuem para que os alunos nas escolas possam aproveitar da melhor maneira o que esta sendo ensinado.

Paro (2011) destaca que a escola por muito tempo vem sendo *conteudista*, forma pela qual se contrapõe a proposta aqui apresentada. Nesta visão, a escola é baseada somente nos conteúdos escolares, não desmerecendo-os; porém, a escola deve favorecer a formação humana dos alunos, de modo a articular as formas culturais que vivenciam. Já Young (2011) destaca que a escola deve ser baseada em conteúdos e disciplinas, pois é uma forma de o aluno chegar a um conhecimento superior. No entanto, para que se chegue ao conhecimento superior, um longo do caminho deve ser percorrido, no qual o processo de Educação Integral aparece como forma de facilitar o processo de entendimento dos alunos para que cheguem a este conhecimento.

Moreira (2009) afirma que há muitos anos o fracasso escolar é um grande desafio. Buscou-se então compreender o porquê de tal fato estar ocorrendo para, assim, buscar resolvê-lo. A conclusão a que se chegou foi que o ensino destinado aos alunos não estava sendo compreendido por eles; este ensino tinha como base os alunos de outra parte da sociedade, a elite. Então se considera importante que o sujeito para quem se destina o ensino deve ser a base para a formulação das aulas.

Articulado a essa questão, está no Caderno, em forma de análise, que a vida dos alunos é muito distante do que aprendem nos conteúdos estudados na escola; este é um fato preocupante para uma sociedade que prioriza uma educação de qualidade, pois considero esta relação de extrema importância para que os alunos passem a compreender o mundo em sua volta e formar opiniões sobre assuntos diversos (BRASIL, 2009, p. 16).

Nesse horizonte de problematizações, é imprescindível analisar que os projetos criados entre escola e comunidade não serão os mesmos em todas as realidades escolares. Cada projeto nascerá tendo em vista especificidades de determinado território, considerando que cada território é diferente do outro, ou seja, cada projeto será dependente de sua cultura.

O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade. A proposta apresentada neste caderno busca garantir a expressão da diversidade cultural brasileira e apresenta um instrumento passível de transformar os projetos de educação integral

elaborados pelas escolas num fórum permanente de diálogo entre saberes e práticas diferenciados (BRASIL, 2009, p. 89).

Charlot (2009) e Libâneo (2012) são autores que abordam as relações entre conhecimento escolar e cultura. Para eles, o *conhecimento novo* pode ser ensinado ao aluno quando se parte do conhecimento que ele já possui, ou seja, esse conhecimento possui uma sequência de fatos para que o aluno se situe no tempo e espaço.

A escola e a comunidade trabalhando juntas proporcionam aos alunos experiências múltiplas; com isso devem instigar no aluno a criticidade, o questionamento e a interrogação frente às posições já dadas como prontas. A sociedade, por si só, não possui o costume do questionamento, pois é mais cômodo não se preocupar em buscar a resposta quando ela já está pronta. O “por que” muitas vezes surge de uma maneira incômoda para pessoas que se acostumaram a receber as coisas já pensadas e definidas. O caderno destaca que “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício” (BRASIL, 2009, p. 15).

Segundo o documento ministerial, a comunidade, uma das instâncias envolvidas neste processo, possui duas dimensões: a de educadora e a que se educa (BRASIL, 2009, p. 15). Logo, ao trazer o aluno para a comunidade, ele passa a transferir experiências à medida que as recebe também; este processo é curioso, pois os alunos saem das escolas para conhecer ambientes novos, ao mesmo tempo em que repassam o que sabem para eles também.

Sabe-se que a relação entre escola e comunidade é imprescindível; assim, duas formações do sujeito podem ser pensadas: formação humana e formação escolar. A primeira diz respeito à formação do indivíduo em suas particularidades, valores, ações, etc.; já a escolar diz respeito ao aprendizado dos conteúdos escolares. Portanto, é nítida a breve conclusão a que se pode chegar: o processo de Educação Integral prioriza a formação humana em relação à escolar (BRASIL, 2009, p. 31). Os teóricos da matriz fenomenológica defendem um currículo no qual os alunos possam compreender melhor o seu “mundo-da-vida”. Em conformidade com os ideais do Programa Mais Educação, eles pretendem vincular as experiências dos alunos com o contexto escolar, buscando dar-lhes significados a partir desta relação. Por isso que Paro (2011) defende um

currículo com formas culturais de ensino, ou seja, seria a cultura adentrando na escola e tornando o ensino mais significativo.

Evidenciando o que já foi escrito neste texto, devemos reconhecer que ainda existe muita distância entre escola e comunidade. Muitas são as barreiras e discursos que acabam por distanciar estas duas instâncias educativas (BRASIL, 2009, p. 89).

4.3 Saberes Escolares e Saberes Comunitários

Em nossa sociedade, muitos saberes podem ser identificados ou percebidos. No que diz respeito à instituição escolar, podemos classificá-los em: saberes escolares e saberes comunitários. Estas duas tipologias de saberes, como anunciado na seção anterior, devem ser complementares e articuladas. No que tange os saberes comunitários, podemos defini-los como:

[...] saberes que desenvolvemos na relação com o mundo, nossa forma de viver. Afinal, todos nós possuímos formas específicas de habitar, nos vestir, comer, narrar histórias, nos expressar artisticamente, cuidar de nossa saúde, trabalhar, nos relacionar com o meio ambiente, estruturar o poder político, lutar por direitos, brincar e nos organizar em torno de um calendário (BRASIL, 2009, p. 17).

Já os saberes escolares, como o próprio nome sugere, são experiências vivenciadas na escola de forma a facilitar o entendimento de conteúdos escolares. São todas as ações desenvolvidas na escola em torno dos saberes dos alunos, como pensar, questionar e reinventar.

[...] nos referimos às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos (BRASIL, 2009, p. 43).

É importante ressaltar que estes saberes devem funcionar em constante harmonização, como a engrenagem de uma máquina. Para que o produto final - o sucesso escolar - realmente aconteça é preciso que todas as peças desta máquina funcionem da melhor forma. Se saberes escolares e saberes comunitários passam a trabalhar separados, o produto final será danificado e precisará ir para o conserto. Moreira (2009), autor muito significativo no campo do currículo, destaca que as

disciplinas na escola devem possuir relação umas com as outras, como os saberes escolares e comunitários, ou seja, o ensino deve ser interdisciplinar.

Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e idéias a fim de formularem o saber escolar (BRASIL, 2009, p. 37).

Para um ensino interdisciplinar, todos os membros da escola devem estar engajados em prol de um bom funcionamento escolar. Um grande passo para que a escola passe a ser interdisciplinar é a construção do Plano Político Pedagógico (PPP). Quando em sua construção, todos os membros da escola e comunidade devem ser convidados a participar, expondo suas opiniões e contribuindo para sua concretização.

O Caderno traz como exemplo de articulação desses saberes a *pesquisa*. Esta extrapola o currículo escolar baseado nas disciplinas e é abordada sobre um foco diferente. Pesquisando, o aluno, além de levantar uma situação problema, formula hipóteses, busca questionamentos, e reconhece uma conclusão prévia sobre determinada situação-problema. Constatamos assim que saberes escolares e saberes comunitários se fundem visando um bem comum: a formação dos sujeitos.

Neste trabalho abordamos a formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória: a conquista da pesquisa. [...] desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras. Essas habilidades são inerentes à prática escolar e sob muitos aspectos relacionam-se também com os saberes comunitários (BRASIL, 2009, p. 17).

O professor, em meio a esta relação, de que forma pode contribuir? Esta é uma pergunta que a muito venho me fazendo, porque, por muitas vezes, os professores não entendem este fato com clareza. O professor, como o próprio Caderno diz, deve estar *em meio* ao processo não no *centro* dele (p. 31). Deve ser um orientador do processo, saber levantar questionamento, interrogar, buscar respostas junto aos alunos e se envolver realmente com o significado que este processo pode oferecer aos alunos.

A escola é muito mais que os conteúdos escolares. Esta afirmação depois de tudo que foi exposto até agora, se torna verdadeira no sentido de os alunos saírem das escolas

e construirão seu conhecimento com o auxílio da cultura de determinada comunidade. Portanto, escola e cidade se tornam educadoras e se educam da mesma forma, não é somente estas instituições que contribuem para o conhecimento dos alunos; os alunos também acabam por transformar esses espaços com suas experiências (p. 43).

Um dos principais objetivos é que os alunos possam atribuir significado a tudo aquilo que está sendo apresentado a eles. Significar algum conceito ou conteúdo a um aluno remete a relações profundas em suas vivências (p. 43). Acredito aqui estar o ponto central ou o ponto de partida para que o processo de conhecimento realmente aconteça: através da relação entre escola e comunidade, o aluno passa a significar conceitos, buscando articulação com suas experiências comunitárias.

Para que a relação entre saberes escolares e saberes comunitários ocorra da melhor forma, o Programa buscou nas áreas do currículo escolar uma maneira de auxílio do processo. As áreas foram baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que buscam entender a relação entre conteúdo e contexto (BRASIL, 2009, p. 44).

A partir de todos esses aspectos que contribuem para que saberes escolares e comunitários trabalhem articulados, fica a constatação de que se sujeitos são diferentes entre si, experiências e contextos também se diferenciam.

Promover o diálogo entre diferentes modos de existir nos leva ao reconhecimento de nossos contornos, individuais ou sociais, e nos conduz a uma prática baseada na equidade (ou seja, o reconhecimento de que cada diferente necessita de abordagens diferentes na garantia de seus direitos) (BRASIL, 2009, p. 90).

Por isso, é necessário que professores e sujeitos que participam deste processo se deem conta disso, e considere isto na construção de propostas para escolas e comunidades.

4.4 Mandalas como Formulação Curricular

Como forma de organização das atividades pedagógicas para o Programa Mais Educação, foi estabelecido a metodologia por projetos. Esta metodologia foi trazida por William Kilpatrick (2008 apud Lopes, Macedo, 2011)), que inovava nas formas metodológicas que já existiam e passou a dar um novo olhar às formas de planejamento.

Para o Programa Mais Educação, esta inovação foi estruturada em forma de Mandalas, ou melhor, Mandalas de Saberes.

As Mandalas de Saberes desenvolvidas no Programa de Educação Integral vieram a se constituir em planejamento das atividades pedagógicas. Elas possuem inspiração “no processo de criação de alguns artistas plásticos contemporâneos que buscaram dividir com o espectador o sentido de suas criações” (BRASIL, 2009, p. 16).

Umberto Eco é o intelectual/artista usado como referência para o processo de desenvolvimento das Mandalas em projetos de trabalho. Em seu ensaio *Obra Aberta*, é possível perceber que tudo ocorre com a interação com o público; em síntese, “seriam sistemas imprevisíveis, não fechados em si, interpenetráveis e simultaneamente auto-organizáveis. A obra aberta depende da interação com o público e, desta forma, assume distintos formatos. Este raciocínio orientou a rede de saberes proposta nas Mandalas e apresentadas neste caderno” (BRASIL, 2009, p. 16 e 17).

As Mandalas proporcionam aspectos com extrema relevância para a relação entre os saberes. Possuem como base para sua definição a transversalidade e a interdisciplinaridade, sendo que são sistemas de organização tanto para escola e professores como também para a comunidade que esta envolvida. Como definição para as Mandalas pode afirmar que elas facilitam as relações entre os saberes e são estruturas facilitadoras do processo cultural da escola.

As Mandalas são pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes; possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade), como pequenos círculos em expansão, em busca de suas dimensões em rede. Cada uma significa pequenos sistemas, pois são individualidades de saberes atuando em grupo, em relação. Suas partes estão coordenadas entre si estruturando uma organização, o projeto de educação integral de cada escola/comunidade (BRASIL, 2009, p. 83).

As Mandalas para o Programa Mais Educação se destacam pelo fato de que é uma forma de trazer a cultura dos alunos para dentro da escola; que há muito tempo passa despercebida aos olhos de professores e gestores. Essa forma é considerada como um “sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico, um esforço incessante de nos reconhecer em constante mutação” (BRASIL, 2009, p. 23).

Esta proposta de trabalho para o planejamento do Programa Mais Educação não pode ser considerado como um plano pedagógico, mas como um instrumento de auxílio

para escola e comunidade a fim de trabalharem em torno dos saberes envolvidos e desenvolvê-los considerando aluno e cultura (p. 28).

Em síntese, a escolha da Mandala foi necessária pela fácil compreensão e estruturação; por ser uma forma simples de professores relacionarem os saberes e sujeitos envolvidos. A seguir apresentarei as Mandalas do Caderno analisado e como se estruturam.

A primeira Mandala que é construída e serve de base para outras; é a *Mandala-Mãe*. Ela contém os principais fatores que estão envoltos das práticas em torno da educação: os saberes escolares, os saberes comunitários e os programas de governo (p. 33). Constitui como síntese para que professores iniciem o ponto de partida para planejar situações de aprendizagem e estabelecer quais sujeitos estarão envolvidos.



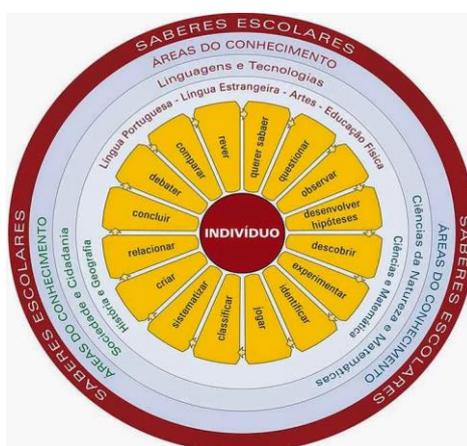
Fonte: Caderno Rede de Saberes Mais Educação:
Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação
Integral, 2009, p. 34.

A segunda é a *Mandala dos Saberes Comunitários*, que representa a comunidade em que a escola está inserida; todos os conceitos e assuntos que os alunos trazem para a escola. Esta Mandala parte das atividades que os alunos realizam fora da escola e que carregam consigo importantes ensinamentos. Para a escola, estes ensinamentos são de importância e devem ser considerados, pois o aluno, ao entrar na escola, não se despe de sua cultura para ser “moldado” em outra; carrega consigo experiências para fazer a troca de saberes com colegas e professores.



Fonte: Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p. 41.

Na *Mandala dos Saberes Escolares*, estão representados tanto os conteúdos escolares como a formação para a pesquisa. A partir dos conteúdos, os professores instigam os alunos a buscarem questionamentos e a procurar respostas. Nesta Mandala, estão as áreas do currículo e atitudes que devem ser praticadas em sala de aula para que o aluno instigue sua criticidade e formule por si só suas opiniões.



Fonte: Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009, p. 45.

A próxima Mandala é a de *Relação de Saberes*; há pontos em comum entre os dois saberes envolvidos: escolares e comunitários, embora possuam metodologias diferenciadas (p. 46).

Através da criação de inúmeras Mandalas de Saberes, o Caderno destaca que se deve construir uma *constelação de Mandalas*, já que estas são responsáveis por representar a diversidade cultural existente em nosso país (p. 83). Professores e gestores são responsáveis pelo planejamento e estruturação das Mandalas, uma vez que já estão familiarizados com a comunidade que os cerca e este já é um motivo facilitador de sua construção. Considero importante que professores e gestores que ainda não conhecem sua comunidade atuante passem a conhecê-la através dos alunos ou mesmo pesquisando sobre ela de diferentes maneiras, pois para realizar a relação entre comunidade e escola e transformá-la em planejamento, é necessário um bom conhecimento sobre o assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de Educação Integral foi criada visando a amenizar o insucesso escolar de alunos da escola pública. Esta política além de aumentar o tempo dos alunos na escola, busca articular a comunidade nos projetos por ela desenvolvidos.

No que diz respeito ao planejamento, muitas dúvidas são recorrentes. Muitos professores, ao ministrarem as oficinas no Programa Mais Educação, não possuem conhecimentos claros sobre como devem proceder. O documento analisado traz um aporte teórico e prático de como os professores devem proceder e o que considerar ao realizarem seus planejamentos diários.

A partir da análise desse documento, verificou-se que o planejamento dos professores deve considerar a comunidade em que estão inseridos, seus costumes e crenças, pois, a partir disso, o aluno conseguirá relacionar o conteúdo estudado com suas experiências, ou seja, poderá considerar sua cultura e buscar relacioná-la com as aulas. Os saberes envolvidos: escolares e comunitários, são aqueles que devem possuir uma importante relação entre si, objetivando sempre que os alunos possam dar significado ao assunto estudado.

É possível evidenciar ainda que devemos considerar o que os alunos já sabem. Todavia, o chamado *conhecimento novo* deve ser apresentado ao aluno também, devendo ser antecedido do que ele já sabe; por exemplo, se na aula o conteúdo for vegetação, o professor pode falar da vegetação local e depois pode apresentar a vegetação de São Paulo, começando pelos pontos comuns e continuar pelos pontos que se diferenciam; assim, o aluno pode relacioná-los e o significado se torna mais claro.

A pesquisa e a interdisciplinaridade são dois pontos de destaque no documento analisado. Instigar a pesquisa é um ponto crucial do Programa, sendo que o aluno deve formular uma situação-problema que pretende pesquisar, algo que lhe interesse; após, deve formular hipóteses que considere ser a solução para o objeto pesquisado, para assim começar sua pesquisa. O aluno aprenderá a questionar, criticar e não se prender a respostas prontas, ele mesmo tenderá a buscá-las. As aulas devem ser interligadas umas com as outras, para que assim os alunos possam relacionar conteúdos e aprendê-los.

Finalmente, porém não menos importante, é o produto final de todas estas ações: a formação humana. Todas as ações visam que o aluno possa definir seus valores, ser um cidadão atuante na sociedade, possa criar suas opiniões, que não se acomode com práticas arbitrárias e passe a lutar por direitos que muitas vezes são negados às comunidades carentes.

Depois de concluído este trabalho, acredito que este assunto ainda muito me intriga e pretendo realizar outros estudos na área. Minha primeira experiência no campo educacional foi na proposta de jornada ampliada e, como acadêmica, recentemente várias atitudes me inquietavam. Agora chegando à conclusão, ainda busco algumas respostas frente a essa política que veio contribuir consideravelmente no campo educacional para o aprendizado dos alunos.

6 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. **Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, 2015.

BONEMY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro.** Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.* 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

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 Interministerial nº 17, de 24/04/2007**. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 16/05/2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Manual do Mais Educação 2013**. Brasília: MEC/SECAD, sd.

BRASIL. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2011. sd.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral**: Uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Disponível em www.scielo.br/paideia Acesso em 15 de out de 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lucia Velloso. **A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste**: sobre modelos e realidades. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4060/3327> Acesso em 16 out 2015.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n° 10, 2009

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Políticas Públicas de Ampliação da Jornada Escolar: Estudo de Programas e Projetos na Educação Brasileira**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/08_34_08_POLITICAS_PUBLICAS_DE_AMPLIACAO_DA_JORNADA_ESCOLAR_E_STUDO_DE_PROGRAMAS_E_PROJETOS_NA_EDUCACAO_BRASILEIRA.PDF. Acesso em 29 out 2015.

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma nova Abordagem**. In.: Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Sérgio Ricardo; LEAL, Leiva Figueiredo Viana. **Formação docente e planejamento de sala de aula.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 10, n. 1, p. 369-383, 2012.

MIRANDA, Marília Gouveia de; SANTOS, Soraya Vieira. **Propostas de tempo integral:** a que se destina a ampliação do tempo escolar? Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, 2012.

MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade da educação básica. In: Salto para o Futuro. **Currículo: conhecimento e cultura.** Brasília: 2009.

NÓBREGA, Simone Andrade. **Educação Integral no Município de Caruaru: A Política de (Des)Valorização dos Profissionais da Educação.** Disponível em: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_AndradeNobrega.pdf.

Acesso em 24 out 2015.

NÓBREGA, S. A. ; SILVA, J. A. A. . **Formação continuada e valorização de educadores na educação integral: experiências no Brasil.** In: XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA - ALAS, 2011, Recife - PE. GT25 - Educação e desigualdade social, 2011.

OLIVEIRA, Iara Poliana da Silva Moraes. **O planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola de zona rural de Apodi-RN.** Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/extendere/index> Acesso em 25 de jun de 2015.

PARO, Vitor Henrique. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública:** a cultura como conteúdo central. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros. ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília:** uma experiência de educação integral. p. 5002- 5012. Ver em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf

SANTOS, Paula Regina de Souza; SANTOS, Sandra Regina de Souza. **O Professor e sua Prática-Do Planejamento às estratégias Pedagógicas.** 2009. Disponível em: http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/EIXO_COTIDIANO-ESCOLAR.pdf Acesso em 24 out 2015.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação.** Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, São Paulo: 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** a defesa radical de um currículo disciplinar. Cadernos de Educação, Pelotas, 395-416, 2011.