

Integração como estratégia curricular indutora na formação humana integral

Integration as a curricular strategy for integral human development

La integración como estrategia curricular promotora del desarrollo humano integral

 PAULA CORTINHAS DE CARVALHO BECKER*

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Florianópolis- SC, Brasil.

 JUARES DA SILVA THIESEN**

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Ideias e iniciativas de currículos mais integrados vêm ganhando centralidade em projetos de educação integral em redes de ensino e escolas brasileiras que se desafiam na busca de alternativas visando qualificar trajetórias formativas para suas crianças e jovens. Em geral, são projetos sustentados por estratégias teóricas e metodológicas que exercitam formas de reorganização dos currículos, com foco em horizontes de unidade e totalidade dos percursos. É, pois, sobre este movimento que trata o presente artigo, resultante de pesquisa acadêmica desenvolvida entre 2017 e 2021 na Universidade Federal de Santa Catarina, e que analisou as potencialidades da integração curricular para a formação humana integral. O estudo, de corte documental e com fontes empíricas, envolveu a análise de quatro importantes projetos de educação integral desenvolvidos no Brasil. No trabalho, defende-se que a integração curricular está relacionada ao modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento como caminho de indução para formação humana integral em

* Professora de ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Florianópolis. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora em Educação Integral e Currículo. *E-mail:* <paualacortinhas@gmail.com>.

** Doutor em Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <juaresthiesen@gmail.com>.

processos de escolarização. Entre outros achados, a pesquisa revela que a potencialidade da integração curricular como indução à formação humana integral aparece diretamente associada às finalidades, a intensidade, e aos modos de articulação nos exercícios de reorganização dos currículos escolares.

Palavras-chave: Integração Curricular. Formação Humana Integral. Educação Integral.

ABSTRACT: Ideas and initiatives of more integrated curricula have been gaining centrality in integral education projects in teaching networks and Brazilian schools that challenge themselves in the search for alternatives aimed at qualifying formative trajectories for their children and young people. In general, they are projects supported by theoretical and methodological strategies that exercise ways of reorganizing curricula, focusing on horizons of unity and totality of paths. Therefore, it is about this movement that the present article is about. It results from academic research developed between 2017 and 2021 at the Federal University of Santa Catarina, which analyzed the potential of curricular integration for integral human development. The study, based on documents and empirical sources, involved the analysis of four important integral education projects developed in Brazil. In this paper, it is argued that curricular integration is related to how curricular experiences and knowledge are organized as a way of inducing integral human formation in schooling processes. Among other findings, the research reveals that the potential of curricular integration as an induction to integral human development seems to be directly associated with the purposes, intensity, and modes of articulation in the exercises of reorganizing school curricula.

Keywords: Curricular Integration. Integral Human Development. Integral Education.

RESUMEN: Ideas e iniciativas de currículos más integrados vienen ganando centralidad en proyectos de educación integral en redes docentes y escuelas brasileñas que se desafían en la búsqueda de alternativas con el objetivo de cualificar trayectorias formativas para sus niños y jóvenes. En general, son proyectos sustentados en estrategias teóricas y metodológicas que ejercitan formas de reorganizar los currículos, centrándose en horizontes de unidad y totalidad de recorridos.

Es, por lo tanto, sobre este movimiento este artículo, resultado de una investigación académica desarrollada entre 2017 y 2021 en la Universidad Federal de Santa Catarina, y que analizó las potencialidades de la integración curricular para la formación humana integral. El estudio, basado en documentos y fuentes empíricas, involucró el análisis de cuatro importantes proyectos de educación integral desarrollados en Brasil. En el trabajo se argumenta que la integración curricular está relacionada con la forma en que se organizan las experiencias curriculares y el conocimiento como forma de promoción de formación humana integral en los procesos de escolarización. Entre otros hallazgos, la investigación revela que el potencial de la integración curricular como inductor a la formación humana integral aparece directamente asociado a los propósitos, intensidad y modos de articulación en los ejercicios de reorganización de los currículos escolares.

Palabras clave: Integración curricular. Formación humana integral. Educación integral.

Introdução

O presente artigo, resultante de pesquisa acadêmica desenvolvida entre 2017 e 2021 na Universidade Federal de Santa Catarina, trata da integração curricular como caminho para formação humana integral em projetos de educação integral. Entendemos que esses projetos são constituídos por experiências que pretendem a ampliação da jornada escolar e de ofertas educativas, sob diferentes perspectivas e formas de desenvolvimento, e seus documentos de orientação pedagógica e curricular. O estudo de corte documental e com fontes empíricas envolveu a análise de quatro importantes projetos desenvolvidos no Brasil, que de alguma forma buscam a integração de suas ações como caminho para formação humana ampla.

Como objetos de exploração empírica definimos um conjunto de experiências exitosas desenvolvidas no Brasil, sendo respectivamente uma de âmbito nacional (o Programa Mais Educação – PME); uma estadual (Escola Pública Integrada – EPI-SC), e duas municipais (o Projeto Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS, da rede municipal de Florianópolis-SC e o Projeto Escola Integrada – PEI-BH, do município de Belo Horizonte-MG). É, pois, com foco nesses quatro projetos de educação integral que realizamos o trabalho empírico por meio de dois instrumentos: a) pesquisa documental¹, que se constitui pela coleta e exploração de textos curriculares; e b) entrevistas semiestruturadas, que tiveram como função complementar os dados

apresentados nos documentos e, assim, contribuir para desvelar aspectos novos sobre cada experiência.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural² buscamos compreender a formação humana integral³ e analisar potencialidades da integração curricular. Entendemos que essa perspectiva apresenta contribuições para o ensino, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente, por considerar o sujeito como ser social e a cultura como sua produção histórica. Nesse âmbito, a formação pressupõe considerar o ser humano em todas as suas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, social, cultural, espiritual, emocional, política e ambiental.

Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento pleno está ligado à ideia de aprendizagem desde os primeiros dias de vida e que a história da sociedade e o desenvolvimento do ser humano estão conectados. É na relação entre adultos e crianças que são transmitidos os modos, os pensamentos, as experiências e a cultura, o que permite apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. Nesse sentido, cabe à escola integrar os conhecimentos, as experiências e a cultura da criança e ensiná-la aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha.

Desde este ponto de vista, organizamos o artigo em dois tópicos. No primeiro, em diálogo com Beane (2003); Lopes (2002; 2008); Lopes & Macedo (2011); e Santomé (1998), são apresentados alguns conceitos de integração curricular, os quais entendemos servirem de referência para a organização de currículos em projetos educativos com perspectivas de formação humana integral, além de subsidiarem a análise do trabalho empírico. No tópico seguinte são destacados resultados do estudo empírico envolvendo quatro experiências⁴ exitosas de educação integral desenvolvidas no Brasil, no qual se analisou potencialidades da integração curricular, com especial atenção às suas dimensões internas, quais sejam: tempos e espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular.

Entre outros achados, a pesquisa revela que a potencialidade da integração curricular como indução à formação humana integral aparece diretamente associada às finalidades, a intensidade, e aos modos de articulação nos exercícios de reorganização dos currículos escolares. Assim, cada projeto apresenta determinada força na medida em que propõe mudanças na organização de trajetórias formativas.

Integração Curricular na perspectiva da formação humana integral

Ideias e iniciativas de currículos mais integrados vêm ganhando centralidade em projetos de educação integral em redes de ensino e escolas brasileiras que se desafiam na busca de alternativas visando qualificar trajetórias formativas para suas crianças e jovens. Em geral, são projetos sustentados por estratégias teóricas e metodológicas que exercitam formas de reorganização dos currículos, com foco em horizontes de unidade e

totalidade dos percursos. Nesse sentido, para analisar as potencialidades dessa integração como indutoras à formação humana integral, buscamos referência nas atuais concepções de integração curricular presentes na literatura que discute a temática.

Iniciamos a discussão conceitual recorrendo à definições para o termo ‘integração’ apresentadas em diferentes dicionários. No *Dicionário Etimológico*, a palavra “integrar” significa “completar” e esta, por sua vez, é definida como “total, cabal; perfeito, acabado, inteiro” (CUNHA, 1986, p. 201). No *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* lê-se “integrar” como “combinar, juntar ou unir completamente a outras coisas ou elementos, formando um só conjunto” (AULETE, 2009, p. 458). O *Minidicionário da Língua Portuguesa* define o termo “integração” como “totalização, complementação, inclusão” (BUENO, 2000, p. 441).

Ainda no âmbito das definições, constatamos que ‘integração’ assume diversos significados, conforme diferentes ramos do saber. Em matemática, por exemplo, significa “processo com o qual se determina o valor de uma grandeza como soma de partes infinitesimais tomadas em número sempre crescente”. Em biologia, ‘integração’ significa “o grau de unidade ou de solidariedade entre as várias partes de um organismo, ou seja, o grau de interdependência dessas partes”. Para a psicologia, o termo significa “grau de unidade ou de organização da personalidade”; e, em sociologia, o “grau de organização de um grupo social” (ABBAGNANO, 2007, p. 571).

Na educação escolar, a integração está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. Ou seja, quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e promove conhecimento e cultura aos sujeitos. Quanto mais integrados forem o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de se ampliar o espectro da formação humana e, conseqüentemente, maior será a possibilidade criadora e transformadora do gênero humano.

Diferentes teorias educacionais discutem sentidos para integração e evidenciam a centralidade do conhecimento como objeto e finalidade da formação humana. No âmbito da organização curricular, pesquisadores/as argumentam em favor da superação da fragmentação do conhecimento, que aliás, constitui marca da formação tradicional na organização e desenvolvimento dos currículos disciplinares. De todo modo, a integração curricular aparece relacionada à organização de elementos do percurso educativo, como função ou estratégia de promoção de formação humana mais completa.

Ao tratar da integração curricular, James Beane (2003), por exemplo, apresenta centros organizadores como contexto para unificar o conhecimento. O autor indica que o trabalho na sala de aula deva ser realizado a partir de problemas significativos ou temas que possibilitem a ligação do currículo escolar com o mundo real. Nesse sentido, destaca a ideia de aprendizagem integradora e alega que “a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento” (BEANE, 2003, p. 95). Consideramos ser este o núcleo dos conceitos de integração curricular.

Beane (2003) entende integração curricular como compreensão e utilização abrangente do conceito, tanto na organização do trabalho escolar quanto na mobilização do próprio conhecimento. Para o autor, o conhecimento é um instrumento dinâmico que dá às pessoas certo controle sobre suas próprias vidas e, por isso, não deveria ser visto de forma fragmentada e relacionado tão somente com áreas disciplinares específicas, como em geral se opera nos atuais sistemas de ensino.

Mais que a articulação de conhecimentos de distintas áreas, o autor defende a integração como aproximação da formação escolar com a vida dos/as estudantes. Atribui importância à dinâmicas que permitam aos sujeitos aprenderem a organizar e a utilizar o conhecimento em relação a seus problemas reais. Nesse âmbito, a potencialidade da integração aparece relacionada com a ideia de democracia na vida escolar. Para ele, “este aspecto do modo de vida democrático envolve o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas que se lhes deparam, individual ou coletivamente” (BEANE, 2003, p. 98).

Distintamente da ideia de Beane, Alice C. Lopes (2002, p. 148) entende que “a defesa do currículo integrado ao longo da história do pensamento curricular não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas”. A pesquisadora acredita que “o principal confronto dos defensores do currículo integrado é com a reprodução das especializações da ciência no contexto escolar”. Assim, limitações para a integração curricular não teriam relação direta com o fato de haver currículos disciplinares. A integração não estaria condicionada a superação da estrutura curricular por disciplinas. Portanto, não seria incoerente organizar currículos integrados em projetos de educação integral mantendo-se a estrutura disciplinar.

Sobre essa ideia, a autora menciona ainda que

ao longo da história da escolarização, as disciplinas escolares convivem com diferentes mecanismos de integração, podendo um currículo disciplinar organizar processos de integração em níveis diversos ou mesmo as próprias disciplinas escolares se constituírem de forma integrada. Nesse sentido, o processo de disciplinarização na escola é uma tecnologia de organização do conhecimento para fins de ensino (LOPES, 2002, p. 148).

Ao tratar dessa forma curricular, Alice C. Lopes & Elizabeth Macedo (2011) apontam Basil Bernstein como um dos primeiros teóricos a operar com a integração e a disciplinaridade e concordam com a análise do sociólogo que, entre outros aspectos, conecta a interpretação das disciplinas às relações de poder e de controle. Entretanto, as pesquisadoras brasileiras consideram necessário entender como as disciplinas escolares se constituem; acreditam que seja importante investigar como as inter-relações entre os saberes são desenvolvidas nas escolas e sugerem questionar quais finalidades sociais são atendidas pelos currículos. Afirmam, ainda, que ao longo da história, inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas, podem ser situadas e que

todas consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos (LOPES & MACEDO, 2011).

Lopes (2002), situa três grandes matrizes do pensamento curricular clássico nas quais encontram-se formas distintas de organização do conhecimento escolar. Na primeira estaria o chamado *currículo por competências, organizado em módulos*. Nessa perspectiva, competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Consistem nas estruturas da inteligência, necessárias ao saber fazer, ao exercício profissional e à execução de determinadas habilidades e comportamentos. O currículo por competências tem por princípio a organização do currículo por módulos de ensino que transcendem as disciplinas. Cada módulo é organizado como o conjunto de saberes necessários para a formação das competências esperadas. As competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento pela necessidade de articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos. “Para Lopes (2002, p. 150), porém, trata-se de uma integração que visa atender às exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências”. Para a autora, ainda que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico, trata-se de um pensamento compromissado apenas com os processos de inserção social e que não tem por princípio educativo questionar o modelo de sociedade no qual está inserido. Essa matriz curricular nitidamente se afasta da abordagem histórico-cultural nos processos escolares de formação.

Para Jane Bittencourt & Ilana Laterman (2018), a concepção de integração presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, por exemplo, se associa diretamente à adoção do princípio das competências como elemento organizador do currículo. As autoras entendem que os Parâmetros adotam princípios construtivistas nos quais a competência está ligada “à capacidade de mobilizar conhecimentos em situações específicas, a partir da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes” (BITTENCOURT & LATERMAN, 2018, p. 3). Para tanto, o documento sugere uma organização por áreas de conhecimento e propõe que o trabalho integrado se dê por temas transversais a fim de articular os conhecimentos escolares e as questões sociais.

Assim, essa forma de organização curricular, embora se constitua por modos de integração, se distancia de perspectivas críticas. As finalidades da educação se apresentam para atender às exigências formativas do mundo produtivo. As competências se constituem como ferramenta que possibilita a organização dos saberes/conhecimentos escolares de maneira pragmática, a serviço de certo modelo de sociedade. A ênfase dessa modalidade de matriz curricular está posta na integração em meio à ação (GABRIEL & CAVALIERE, 2012).

Outra matriz sobre organização curricular apontada por Lopes (2002) é a que valoriza as *disciplinas de referência e o conhecimento especializado*. Nela, entende-se que o processo de ensino deve transmitir aos/às estudantes a lógica do conhecimento de referência, os conceitos e os princípios extraídos do saber especializado. Nessa concepção, dá-se ênfase

a organização integrada das disciplinas ou dos conhecimentos disciplinares pensados a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência. Para a autora, essa concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações a partir de problemas e temas comuns, permanece na noção de interdisciplinaridade (LOPES, 2002).

Lopes (2002) avalia que essa matriz não contribui significativamente para perspectivas críticas por submeter-se ao campo científico especializado, no qual determinado conhecimento não é questionado e nem problematizado à luz de suas finalidades educacionais. Acrescenta ainda que essa concepção tende a ser desconsiderada por outras perspectivas de integração, tendo em vista que seu enfoque fica reduzido à estrutura disciplinar.

Nessa modalidade de organização curricular, a integração não interfere nas matrizes curriculares e na lógica acadêmica das disciplinas de referência. Assim, segundo Carmem Teresa Gabriel & Ana Maria V. Cavaliere, o conceito de integração

(con)funde-se com um sentido de interdisciplinaridade, que tende a estar limitado ao planejamento da ação pedagógica sem, no entanto, considerar as dimensões políticas e epistemológicas presentes no processo de seleção e organização do conhecimento escolar (2012, p. 287).

A terceira matriz apontada por Lopes (2002), refere-se ao currículo centrado nas *disciplinas ou matérias escolares*. Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e são os princípios psicológicos de entendimento da criança que fornecem a base de organização do conhecimento escolar. Lopes (2002) menciona que os princípios integradores são buscados no próprio conhecimento escolar. A integração também é pensada a partir de princípios derivados das experiências e de interesses dos/as alunos/as que, fundamentada especialmente no pensamento de Dewey, visa à formação de uma sociedade democrática.

Gabriel & Cavaliere afirmam que, nessa matriz de organização curricular,

a ênfase da ação de integrar é posta no grau de articulação entre o conhecimento escolar selecionado e organizado e as questões e demandas sociais, políticas, culturais mais amplas pelas quais somos interpelados, cotidianamente, em nossa contemporaneidade (2012, p. 287).

Dessa forma, a integração se dá entre o conhecimento científico e as experiências dos/as estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, a apropriação do conhecimento e da cultura pode ser potencializada.

É possível observar que as três matrizes apresentadas por Lopes (2002) tratam da integração curricular associadas à diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares. O entendimento que se tem da disciplina escolar, ou da lógica à qual está submetida, define o entendimento da integração. E, por sua vez, as formas de compreensão das disciplinas escolares estão diretamente relacionadas com as finalidades educacionais

definidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo; da formação na lógica dos saberes de referência; ou ainda da criança e da sociedade democrática.

Ao tratar de concepções amplas do currículo, Jurjo Torres Santomé (1998) alega que as intenções e finalidades da educação devem condicionar as tomadas de decisão no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de um currículo. Para o autor, é importante refletir sobre as possibilidades das pessoas em adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, também, sobre como alcançá-los. Nesse sentido, o compromisso sobre as funções da escolarização estará na sua contribuição com a formação dos sujeitos como pessoas autônomas, solidárias e democráticas.

Santomé (1998) apresenta três argumentos em defesa do currículo integrado como opção pedagógica. O primeiro tem a ver com aspectos epistemológicos e metodológicos relacionados com a própria estrutura da ciência. O autor ressalta a importância da comunicação e da troca crítica e criativa de dados, conceitos, problemas e métodos entre diferentes disciplinas. “O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de áreas diferentes do conhecimento” (SANTOMÉ, 1998, p. 113).

Outro argumento defendido por Santomé (1998) tem base em razões psicológicas. Para ele são razões que podem ser agrupados em três aspectos: i) a idiosincrasia da psicologia infantil, na qual a prioridade é atender às necessidades e aos interesses das crianças sem, necessariamente, considerar contextos sócio-históricos concretos; ii) o papel da experiência na aprendizagem, pelas quais o currículo destaca o valor da experiência e da reflexão como motores da aprendizagem; e iii) a importância dos processos na aprendizagem, que contrapõe o ensino centrado na memorização dos conteúdos.

O terceiro ponto colocado por Santomé em defesa do currículo integrado está relacionado com questões sociológicas. O autor acredita que embora sejam muito abundantes, esses elementos de natureza sociológica não recebem suficiente atenção devido a uma tradição do pensamento disciplinar. Nessa linha de argumentação ressalta a necessidade de humanizar o conhecimento presente nas instituições escolares. O autor argumenta que “a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como peças-chaves para entender o mundo” (SANTOMÉ, 1998, p. 118). Nesse sentido, sua defesa aproxima-se da abordagem histórico-cultural que compreende o sujeito em formação como ser social e histórico.

Na linha do que propõe Santomé, organizar um currículo integrado pressupõe primeiramente compreender-se as finalidades educativas para, então, serem planejadas ações curriculares e pedagógicas que possibilitem uma maior articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Com base nos referenciais até aqui destacados, situamos neste estudo, a integração curricular como movimentos de natureza pedagógica e política relacionados aos modos como os currículos se organizam em projetos de educação integral, especialmente aqueles

que se mobilizam na direção da formação humana integral de seus estudantes. Assumimos integração como princípio organizador das configurações curriculares no âmbito da formação escolar.

Tendo-se em conta esta base conceitual, elegemos quatro dimensões constituintes da integração curricular e consideradas como centrais para a análise dos quatro projetos de educação integral, quais sejam: tempos e espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Todas são tratadas como categorias teóricas⁵ e metodológicas, razão pela qual orientaram tanto a coleta de dados quanto a análise empírica.

Entendemos espaços escolares como constituídos pela estrutura física das escolas, pelos territórios da comunidade local e pelos ambientes subjetivos das relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação e que, portanto, não se esgotam na materialidade de seus ambientes. Os tempos escolares são entendidos sob duas dimensões, a cronológica de ampliação da jornada escolar em horas e a subjetiva que compreende a ampliação das relações e aprendizagens. Marcados pela relação tempos-espaços, os conhecimentos escolares se integram pelo diálogo entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico. A dimensão da gestão, por sua vez, é entendida como o lugar institucional e, portanto, instância decisória da organização curricular que pode mobilizar a integração.

Defendemos que espaços, tempos, conhecimentos e gestão são indissociáveis. A educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações estabelecidas pelos sujeitos, entre os diferentes espaços e tempos, e no diálogo entre os saberes/conhecimentos. Nessa integração, as ações pedagógicas devem ser intencionais e ter a participação da comunidade na qual a escola está inserida.

Assim, compreendemos as quatro dimensões como elementos de integração curricular em uma relação direta com aspectos que expressam o conceito de formação humana integral na ótica da abordagem histórico-cultural. Tratamos cada uma delas na sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento, com o papel da escola e do ensino e com o currículo. Nessa direção, organiza-se o tópico a seguir no qual apresentamos alguns resultados do estudo empírico que analisou potencialidades dessas dimensões como elementos de integração da formação humana integral em quatro projetos de educação integral.

Indicativos de integração curricular evidenciados em projetos de educação integral

A leitura dos documentos de cada projeto de educação integral foi realizada a partir do entendimento de que a integração curricular está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. Com esse olhar, observamos distintos conceitos e estratégias que expressam formas de organizar o currículo escolar numa perspectiva

de totalidade. Evidencia-se, nos quatro projetos, uma preocupação com o modo como se constituem as práticas de educação integral em relação às disciplinas curriculares.

As práticas se referem às atividades diversificadas ou complementares que compõem as experiências de cada projeto. São as atividades desenvolvidas a partir do projeto de educação integral no modo de oficinas, clubes, aulas passeios, atividades dos macrocampos ou dos eixos temáticos. São as ações promovidas a partir das propostas de educação integral e que, segundo os documentos analisados, devem estar articuladas às demais atividades curriculares desenvolvidas no âmbito da escola. Para tanto, os projetos preveem estratégias metodológicas de organização curricular em diferentes perspectivas, como: interdisciplinar, intersetorial, intercultural, interterritorial e compartilhada.

Na pesquisa empírica, observamos que cada projeto de educação integral estabelece estratégias metodológicas diferenciadas numa perspectiva integradora do ensino e da aprendizagem. Embora tenham especificidades de acordo com seus conceitos fundantes, os quatro projetos analisados apresentam a necessidade de articulação de suas ações com o Projeto Político Pedagógico – PPP⁶ da escola, o que demonstra uma preocupação com a organização do currículo escolar de uma forma mais orgânica.

O documento *Acompanhamento Pedagógico*, publicado pelo MEC para contribuir com o processo de implementação da política de educação integral no Brasil por meio do Mais Educação, por exemplo, coloca que

reconstruir o Projeto Político-Pedagógico implica superar a fragmentação das experiências educativas e promover o desenvolvimento de um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem, potencializadas em diferentes espaços da comunidade e da cidade (BRASIL, 2013, p. 11).

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a articulação das ações de projetos de educação integral ao PPP da escola pode ser uma forma de viabilizar as condições de transmissão e de assimilação do saber/conhecimento escolar.

Nessa mesma direção, o Programa Escola Integrada – PEI-BH coloca que

a articulação dos saberes, na elaboração de projetos integradores, ganha força e vitalidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, entendido aqui não como um documento formal, mas como instrumento de trabalho que diz da realidade da Escola, suas diretrizes e objetivos (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13).

Fica revelada a força desse documento de orientação pedagógica e curricular como um instrumento de trabalho capaz de articular saberes na organização curricular no âmbito de projetos integradores.

Entendemos, então, que o PPP de cada escola se constitui num instrumento de integração das práticas da educação integral com as demais atividades curriculares. Sua elaboração coletiva e democrática tem capacidade de promover determinada unidade

curricular ao considerar os saberes e os espaços da comunidade como oportunidades de aprendizagem.

Evidencia-se nas leituras dos documentos que os quatro projetos propõem, ainda, a ampliação dos saberes/conhecimentos escolares com a inserção de temáticas, como: cultura, arte, meio ambiente, mídias, esporte e lazer. Além da inclusão de outros saberes e experiências no processo de ensino e aprendizagem, os projetos de educação integral sugerem como estratégia metodológica o desenvolvimento de projetos na perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, a integração curricular pode se dar entre o conhecimento científico e os saberes dos/as estudantes e da comunidade, dependendo do modo como são tratados.

Sobre esses aspectos, é possível observar uma aproximação teórica e metodológica entre os programas Mais Educação e o PEI-BH. Ambos preveem integração da escola com a comunidade numa perspectiva conceitual de territorialidade e de intersetorialidade e apresentam, como forma de organização de suas ações, atividades agrupadas em Macrocampos⁷ que se interligam com as quatro áreas de conhecimento⁸ constantes no currículo da base nacional comum. Segundo o *Manual Operacional* do PME, dessa forma “busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico” (BRASIL, 2014, p. 8).

Observa-se que essa proposta prevê a articulação das práticas de educação integral com as áreas de conhecimento do currículo nacional comum. Para além dos conhecimentos escolares, sugere-se a realização de atividades numa perspectiva temática que “devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos” (BRASIL, 2014, p. 8). Com essa estratégia de organização curricular, o PME pretende estimular ações que “promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (BRASIL, 2014, p. 8). Percebemos uma preocupação em articular os conhecimentos trabalhados na escola com os saberes dos/as estudantes, o que pode contribuir para a constituição da vida pessoal e social.

Nos documentos de orientação curricular da Escola Pública Integrada – EPI-SC se evidencia o trabalho com eixos temáticos:

Os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da ação pedagógica para as Escolas Públicas Integradas serão os definidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina explicitada pela organização das atividades em torno de três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social. O currículo em tempo integral deverá integrar estes eixos, ampliando a oferta de atividades educativas no âmbito do Projeto Pedagógico de cada unidade de ensino (SANTA CATARINA, 2003, p. 4).

Observa-se que a ampliação da oferta educativa no âmbito da EPI-SC está prevista para acontecer de forma articulada com a proposta curricular do estado e com o projeto

pedagógico da escola. Nesse sentido, o currículo é entendido como “eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada de modo a constituir uma unidade de atividade curricular” (SANTA CATARINA, 2005, art. 2º). Percebemos que esse projeto avança nas discussões sobre educação integral ao formular documentos que, além do debate sobre ampliação e garantia de direitos e proteção para todos/as, compreende a organização curricular de forma integrada no conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola.

Nessa perspectiva de currículo integral em tempo integral, a EPI-SC apresenta em sua matriz curricular as disciplinas distribuídas nos três eixos temáticos. Além das disciplinas da Base Comum proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a chamada parte diversificada é formada pelos eixos e por um conjunto de outras disciplinas, como: literatura, música, artes cênicas, artesanato, dança, iniciação e pesquisa, jogos matemáticos, turismo, história local, educação tecnológica, entre outras.

Nesse mesmo caminho, ainda que numa dimensão menor por se tratar de um projeto de escola, parece estar a Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS. Chama atenção em seus documentos, o conceito de “educação integral em turno integral”. Numa abordagem interdisciplinar, a escola se propõe a desenvolver “práticas educacionais inovadoras” que superem a organização curricular de turno e contraturno (FLORIANÓPOLIS, 2019b, p. 2). Essa compreensão indica uma tentativa de organização curricular integrada.

Seus documentos apontam ainda que “o princípio fundante de um projeto de Educação Integral é a articulação entre os diferentes componentes curriculares e eixos temáticos⁹ por meio de ações interdisciplinares” (FLORIANÓPOLIS, 2019c). Esse entendimento pode contribuir para a superação da fragmentação das experiências educativas, tanto no que diz respeito aos tempos/espacos quanto aos saberes/conhecimentos escolares.

Observamos que os documentos explorados sugerem caminhos para o desenvolvimento da educação integral na perspectiva interdisciplinar. O PME apresenta duas estratégias pedagógicas, com o intuito de “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal” (BRASIL, 2007, art. 1º), quais sejam: i) a Mandala de Saberes, uma metodologia de trabalho que busca promover diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidade e que propõe a elaboração de projeto pedagógico de educação integral pelas escolas (BRASIL, 2009b); e ii) os Projetos de Trabalho referentes às atividades de Acompanhamento Pedagógico¹⁰ que são considerados uma alternativa de organização didático-pedagógica para “contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas do conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola” (BRASIL, 2013, p. 13). Ambos os instrumentos metodológicos de elaboração, organização e desenvolvimento do currículo no âmbito do PME atendem a uma concepção de educação integral voltada para o território e para a educação intercultural.

Ainda em relação aos projetos interdisciplinares identificados como elementos de organização curricular integrada, verifica-se que o PEI-BH apresenta como estratégia metodológica os projetos integradores. Segundo o *Caderno de Diretrizes* do programa, é importante que esses projetos “tenham como premissa, a articulação de saberes e a intencionalidade pedagógica, atuando coletivamente, para o desenvolvimento integral dos estudantes” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13). Percebe-se que o PEI-BH tem como intenção uma formação integral por meio de atividades pedagógicas articuladas.

Inspirado nas ideias e nas práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o PEI-BH objetiva a “oferta de uma educação integral e contextualizada”, ao propor a articulação de saberes a partir dos projetos integradores. Segundo seus documentos, isso implica o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que pressupõe a “inserção das práticas de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico Escolar. A Escola que aprende é aquela que também planeja e executa seus projetos de forma coletiva” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 12-13). Acreditamos que a articulação dos saberes na elaboração de projetos integradores ganha força a partir do PPP.

O projeto de educação integral da EBIAS apresenta como estratégia metodológica os projetos de pesquisa. Seu PPP indica que

a melhor forma de organização metodológica é a Pedagogia de Projetos, em que cada sujeito tem a autonomia para problematizar questões de seu interesse e buscar soluções viáveis por meio dos estudos feitos em cada campo conceitual (FLORIANÓPOLIS, 2019d, p. 58).

Essa proposta de trabalho coloca o/a estudante em contato com um projeto de seu interesse e o/a mobiliza a experimentar em uma relação de integração e de cooperação entre professores/as e estudantes. Assim, mais uma vez, o/a estudante aparece no centro do processo ensino e aprendizagem.

Outro elemento de integração curricular identificado no projeto de educação integral da EBIAS é o papel do/a professor/a articulador/a. Segundo o *Guia de Orientações da Secretaria Municipal de Educação*, ele/a deve “articular, propor e acompanhar a execução de práticas curriculares que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de conceitos, competências, interações e relações colaborativas” (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 31). Nesse sentido, o projeto de educação integral da EBIAS pretende que esse/a profissional contribua para a superação do dualismo turno e contraturno:

As turmas de tempo integral com professor articulador presente são organizadas de modo a integrar e articular eixos e componentes curriculares ao longo da jornada escolar de sete horas, as ações são pensadas em sua integralidade e todos os profissionais se tornam responsáveis pela turma na projeção e planejamento das práticas e das avaliações e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e da frequência, bem como do retorno às famílias (FLORIANÓPOLIS, 2019c).

Sendo assim, os documentos revelam que a atuação do/a professor/a articulador/a contribui para que o projeto caminhe na concepção de educação integral em turno integral. É possível observar que esse projeto busca superar a fragmentação de turnos escolares com o trabalho desses sujeitos formadores que acompanham as turmas de tempo integral.

Além de buscar a superação desse dualismo curricular, o projeto entende que

o professor articulador tem um importante papel na integração entre a escola e as famílias dos estudantes, uma vez que ele contribui para que os estudantes tenham uma perspectiva mais positiva na construção de projetos individuais e coletivos, perspectivando uma vida melhor do ponto de vista da formação e o exercício da cidadania, bem como, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 33).

Esse excerto evidencia que a educação integral transcende o espaço escolar e que o/a professor/a articulador/a tem papel importante de mediação nessa relação entre os sujeitos da escola e os/as estudantes e suas famílias. A integração curricular se dá para além dos muros da escola e contribui para a formação na sua forma mais ampla.

Outro elemento de organização curricular evidenciado nos documentos dos projetos de educação integral é a gestão dos tempos e dos espaços. Os documentos evidenciam que, na perspectiva de territorialidade e de intersetorialidade, a ocupação e a utilização de espaços físicos da comunidade local e da cidade precisam estar articuladas ao projeto das escolas e/ou redes de ensino. E, nesse sentido, propõem ações de gestão intersetorial, colegiada, compartilhada e de parcerias.

O PME propõe a intersetorialidade como uma “nova forma de gestão da política” (BRASIL, 2009a, p. 23) e aponta que se trata

de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p. 24).

Assim, a gestão intersetorial aparece como elemento estratégico que tem poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. Nota-se que o PME prevê uma gestão que articula diferentes setores e programas do governo numa concepção descentralizadora e corresponsável.

Nessa mesma direção, apresenta-se a EPI-SC que traz o conceito de gestão compartilhada da educação pública entre estado e municípios. Acredita-se que:

Para garantir democracia e eficácia, Estado, Municípios, Universidades, Escolas, Instituições civis e empresas, de forma cooperativa e co-responsável, devem participar da gestão, do financiamento e da manutenção da educação pública desenvolvida nas Escolas Públicas Integradas (SANTA CATARINA, 2003, p. 9).

A participação e o compromisso de outros atores com a educação pública também aparecem nos documentos do PEI-BH:

Com a participação das diferentes esferas governamentais, das escolas, de instituições de ensino superior e ONGs, o programa visa garantir nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã (BELO HORIZONTE, 2012, p. 52).

Fica evidenciada a proposta para a organização de um trabalho em rede que constitui um instrumento estratégico para a gestão das políticas públicas no caminho da intersetorialidade.

Outro projeto que prevê uma política de parcerias é a EPI-SC. Seu documento apresenta, como necessário para viabilização da proposta, a articulação de parcerias entre diversos atores e em diferentes níveis (SANTA CATARINA, 2003).

Em nosso Estado, algumas parcerias vêm acontecendo entre as escolas e diferentes instituições. Entre as muitas experiências destacamos aquelas que têm acontecido no sentido de ocupar outros espaços físicos que não o da escola, como é o caso da utilização temporária de Bibliotecas, Laboratório de Informática, Ginásio de Esportes, entre outros, de diferentes instituições e associações da comunidade local. (SANTA CATARINA, 2006, p. 75).

O documento, ao propor o diálogo com redes de educação na realização de parcerias, apresenta os conceitos de utilização e de ocupação dos espaços. A organização curricular é compreendida numa dimensão espacial e outra subjetiva do processo educativo. Para a efetivação da formação humana integral, é preciso qualificar os espaços, atribuindo-lhes sentidos e transformando-os em lugar (VIÑAO-FRAGO, 1993-1994; CUNHA, 2008). Assim, a integração se dá no uso e nas relações que são estabelecidas no processo ensino e aprendizagem.

A exploração dos documentos dos quatro projetos de educação integral revela certa preocupação com o modo como as práticas de educação integral se relacionam com as disciplinas curriculares. Desse modo, são propostas diversas estratégias metodológicas que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho articulado e integral quando incorporados ao PPP das escolas. A atuação dos sujeitos formadores (professores/as, oficinairos/as, agentes educativos) também aparece como potencializadora do processo ensino e aprendizagem que tem como foco o desenvolvimento pleno dos/as estudantes e a apropriação do conhecimento e da cultura.

Os projetos apresentam ainda a gestão como um aspecto indutor da articulação de ações de diferentes setores e instituições para o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. O modo de gerir os projetos pode contribuir com o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local e, assim, promover transformações no currículo. Nesse sentido, a gestão dialógica, intersetorial e democrática tem capacidade de promover e de materializar a integração de tempos, espaços e saberes/conhecimentos ao currículo escolar.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a especificidade da escola centra-se no *conhecimento* que se constitui de saberes e de experiências adquiridos nas relações sociais. O processo educativo envolve, então, atividades essenciais para sua transmissão, assimilação e elaboração que são selecionadas e sistematizadas no âmbito do currículo. É nesse sentido que se apresentam indicativos de integração curricular evidenciados nos documentos e que estão diretamente relacionados ao modo como se organizam os projetos de educação integral explorados.

Considerações finais

A pesquisa, no seu todo, revelou a importância e a factibilidade da integração curricular como princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da escola. Embora os projetos não aprofundem conceitos sobre integração, apontam estratégias metodológicas que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares integradas.

Na maneira em que estão organizados, os projetos de educação integral apresentam mudanças no currículo. É possível identificar a busca pela superação de fragmentações no que diz respeito aos tempos escolares, aos espaços escolares, aos saberes/conhecimentos escolares e à gestão curricular. Ao colocar os/as estudantes no centro do processo educativo, são propostas estratégias metodológicas que evidenciam seu protagonismo e a articulação de elementos curriculares capazes de potencializar a formação humana integral.

Identificamos que o currículo, como projeto de formação, é organizado a partir de determinados propósitos que se situam em espaços e tempos determinados. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a instituição escolar tem a possibilidade de sistematizar a apropriação do conhecimento e da cultura humana produzida historicamente. Essa sistematização se dá na gestão curricular que define a estruturação da escola a partir de formas diversas de organização. Assim, para a consolidação de um projeto de formação humana integral, defendemos a potencialidade da integração curricular que está relacionada ao modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento em processos de escolarização.

Nesse sentido, é possível afirmar que os quatro projetos de educação integral explorados nesta pesquisa, cada qual com suas potencialidades e limitações, têm capacidade de (re)organizar e de promover mudanças no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento e da cultura, ainda que cada um deles alcance patamares distintos. Fica revelado que a potencialidade da integração curricular como indução à formação humana integral aparece diretamente associada às finalidades, a intensidade, e aos modos de articulação nos exercícios de reorganização dos currículos escolares.

Recebido em: 15/09/2021; Aprovado em: 03/11/2021.

Notas

- 1 A documentação explorada compreende textos relacionados à implementação e/ou ao desenvolvimento dos projetos em redes públicas de ensino fundamental, quais sejam: leis, portarias, decretos, pareceres, cadernos de orientação, propostas, diretrizes, projetos, planos, regimentos.
- 2 Na pesquisa acadêmica dialogamos principalmente com as ideias de Vigotsky (2001), Vigotsky, Leontiev & Luria (2010). Consideramos, ainda, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011).
- 3 Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, entendemos que a formação humana integral se constitui como uma educação que acontece em espaços e tempos institucionalizados ou não e, também ao longo da vida dos seres humanos. É um desejo coletivo que compreende o processo civilizatório e que se expressa no conhecimento, na experiência e na cultura.
- 4 Na pesquisa acadêmica foi possível verificar um número significativo de experiências de jornada escolar ampliada no âmbito do ensino fundamental no período de 2008 a 2013 no Brasil. Fica revelado que com a implementação do Programa Mais Educação, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores – PT, a agenda da educação integral no país ganha força ocupando espaço em todo o território nacional. Apesar disso, constata-se que em 2017 há uma queda no atendimento devido à descontinuidade do programa com a implementação do Novo Mais Educação, na gestão do então presidente Michel Temer (MDB), que apresenta objetivos distintos da proposta inicial. Ainda assim, é possível encontrar experiências exitosas de educação em tempo integral no Brasil.
- 5 Na pesquisa acadêmica essas categorias teóricas estão fundamentadas em autores/as como: Cavaliere (2014), Coelho & Maurício (2016), Moll (2012).
- 6 Na pesquisa acadêmica o PPP aparece como um potente texto de orientação curricular produzido no coletivo da escola que tem autonomia para planejar e organizar ações pedagógicas intencionais. Entendemos este documento como um elemento da gestão curricular que pode contribuir para promoção da unidade, princípio da integração. É um espaço no qual se organiza a oferta de um conjunto de experiências em torno do conhecimento que retrata a identidade da escola e os caminhos a serem percorridos.
- 7 Em 2014, as atividades foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital (BRASIL, 2014).
- 8 Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
- 9 No ano de 2019, a EBIAS ofertou oficinas nos seguintes eixos temáticos: letramento e numeramento; ambiente e sustentabilidade; esporte e movimento; direitos humanos em educação; educomunicação; artes e cultura; apoio pedagógico (FLORIANÓPOLIS, 2019b).
- 10 O acompanhamento pedagógico é uma das atividades dos macrocampos do PME que se constitui de forma a organizar as ações e as áreas em que se situam os programas de governo (BRASIL, 2014).

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- AULETE, Caldas. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 2. ed. Ver. e Atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, [s.l.], v. 3, n.2, p. 91-110, jul.-dez. 2003.
- BELO HORIZONTE. *Caderno de Diretrizes: Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias*. Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- BELO HORIZONTE. *Orientações Gerais para as Escolas*. Prefeitura de Belo Horizonte. Programa Escola Integrada. 2012. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BITTENCOURT, Jane & LATERMAN, Ilana. Integração curricular e formação integral: trajetórias e inter-relações. In: IV COLBEDUCA e II CIEE, 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. *Anais [...]*. Portugal, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Win/Downloads/11362-42464-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BRASIL. *Acompanhamento Pedagógico*. Série Cadernos Pedagógicos, n. 1. PDE/Programa Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SEB, [2013].
- BRASIL. *Manual Operacional Programa Mais Educação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2014.
- BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.
- BRASIL. *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.
- BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out.-dez. 2014.
- COELHO, Lúcia Martha & MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1.112, out.-dez. 2016.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.
- FLORIANÓPOLIS. *Guia de Orientações para a Implementação do Programa Ampliação da Jornada Escolar*. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2019a.
- FLORIANÓPOLIS. *Plano de Trabalho EBIAS – 2019*. Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral. Florianópolis: PMF/SME/DEF/Gerência de Articulação Pedagógica e Inovação/EBIAS, 2019b.

FLORIANÓPOLIS. *Projeto de Educação Integral da EBIAS*. Florianópolis: PMF/SME/DEF/EBIAS, 2019c.

FLORIANÓPOLIS. *Projeto Político Pedagógico EBIAS*. Florianópolis: Escola Intendente Aricomedes da Silva, 2019d.

GABRIEL, Carmem Teresa & CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

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

LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio FAPERJ.

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

SANTA CATARINA. Decreto n. 3.867, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. *Diário Oficial*, Santa Catarina, n. 17.783, de 19 de dezembro de 2005.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Escola Ambiental e Escola Pública Integrada*. Florianópolis: IOESC, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado* Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander & LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Revista Interuniversitaria, Sociedad Española de Historia de la Educación*, [s.l.], v. XII-XIII, p. 17-74, 1993-1994.