



**Secretaria de Educação**

**Coordenadoria Técnica**

**Diretoria de Educação Integral e Ações Educativas**

## **DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Itajaí (SC), dezembro de 2015**



**Secretaria de Educação**

**Édison d'Ávila**  
**Secretário de Educação**

**Sandra Cristina Vanzuita da Silva**  
**Coordenadora Técnica**

**Wladimir José Roslindo**  
**Diretor da Diretoria de Educação Integral e Ações Educativas**

**Silvana Azevedo Cristofoli**  
**Supervisora de Educação Integral**

**DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA A**  
**EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Itajaí (SC), dezembro de 2015**

## **SUMÁRIO**

### **APRESENTAÇÃO**

#### **1. CONTEXTUALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

#### **2. OBJETIVOS: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**

#### **3. PRINCÍPIOS NORTEADORES**

#### **4. DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA OS CEDINS**

##### 4.1. Marco Situacional

4.1.1 Trajetória das Unidades: De Núcleos Escolares de Contraturno – NECs a Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs, um breve histórico.

4.1.2 Realidade Atual: estrutura e funcionamento dos CEDINs

4.1.2.1. Os espaços e sua organização para o atendimento

4.1.3. As unidades integradas

##### 4.2. Marco Conceitual

4.2.1. Princípios Pedagógicos para os CEDINs: Os quatro pilares da educação

4.2.2. Orientações Pedagógicas: os macrocampos e a metodologia de projetos

4.2.3. Orientações para prática cotidiana

4.2.3.1. Acolhimento

4.2.3.2. Acompanhamento da vida escolar

4.2.3.3. Ciranda da Aprendizagem

4.2.3.4. Projetos Pedagógicos

##### 4.3. Marco Operacional

4.3.1. Os CEDINs e a SME

4.3.2. Equipe de Profissionais: definição de papéis

4.3.3. Rotina de Funcionamento dos CEDINs

4.3.4. Formação Continuada

#### **5. CONVÊNIOS**

#### **6. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO COM O GOVERNO FEDERAL**

#### **7. REFERÊNCIAS**

## APRESENTAÇÃO

Na atualidade, a Educação em Tempo Integral é tema cada vez mais relevante no contexto das políticas educacionais, tanto no plano nacional, quanto estadual e municipal. Os diversos projetos, propostas e reflexões existentes atestam a grande preocupação com a oferta de uma Educação Integral de qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação e o Compromisso Todos pela Educação prevê a implementação da Educação Integral nas escolas, seja através da jornada ampliada, ou em outros formatos, de acordo com o contexto, as características, possibilidades e limites das escolas e dos municípios, que é onde a prática educacional se realiza efetivamente.

A partir então do amplo debate de movimentos nacionais e estaduais a favor da Educação Integral, considerando os preceitos legais estabelecidos pela LDB 9394/96 que preconiza em seu artigo 34: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado para o período de permanência na escola”, o percurso histórico percorrido, os estudos produzidos na área da educação e a complexidade de se estabelecer uma política consistente de Educação Integral, o município de Itajaí, através da Secretaria de Educação – SME estabelece sua política para a Educação Integral, baseada na ação articulada e integração de três vertentes de atuação: o atendimento em Centros de Educação em Tempo Integral - CEDINs, as práticas resultantes de parcerias e convênios com entidades afins, além da promoção do programa federal “Mais Educação”.

Concebido como uma ação da Secretaria Municipal de Educação – SME e que, portanto, requer o estabelecimento de contornos próprios e particulares para o atendimento à realidade do município, o presente documento estabelece as Diretrizes Municipais para a Educação Integral da Rede Municipal de Ensino, prevendo seus princípios norteadores, seus objetivos bem como a apresentação das modalidades de atendimento.

Este documento parte do conhecimento do contexto dos **Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs**, enquanto uma prática sistemática de Educação em Tempo Integral desenvolvida no município, para estabelecer

um marco situacional a partir do percurso histórico e da realidade atual, e então discutir os pressupostos teóricos e conceituais da proposta pedagógica, bem como os procedimentos operacionais convergentes com a demanda comunitária e com as práticas da rede municipal de educação. O texto também trata das orientações e critérios para o atendimento nas entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação. E, por fim, apresenta a normatização dos procedimentos para o atendimento de alunos das unidades de ensino pelo Programa Mais Educação do governo federal.

*Prof. Edison d'Ávila*  
*Secretário de Educação*

## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

A Educação Integral deve apresentar-se como um conjunto de ações que priorizem a proteção integral das crianças e adolescentes por meio da garantia dos direitos civis, sociais e políticos das crianças e adolescentes de acordo com seu grau de desenvolvimento (BRASIL, 2011). Neste sentido, oferecer uma educação de qualidade requer o planejamento de um ensino pautado na capacidade de compreensão, domínio e aplicação de conteúdos, ou seja, atender ao educando em seus aspectos cognitivos, político-sociais, éticos-culturais e afetivos.

De acordo com o documento norteador para construção de proposta de Educação Integral, torna-se fundamental que as crianças e adolescentes, tenham acesso a informação sobre os serviços públicos disponíveis no seu bairro e na cidade; possam usufruir da convivência familiar e comunitária e, sejam ouvidos em espaços formais e informais de participação. Por isso, a implantação da Educação Integral deve prever a oferta de atividades nas diversas áreas como esporte, arte, cultura, lazer e saúde, em espaços da própria comunidade, como forma de ampliar o campo de seus saberes e relações sociais, proporcionando-lhes o prazer de aprender (BRASIL, 2011).

Pesquisas produzidas sobre as experiências de Educação Integral no Brasil (MOLL, 2012, GIOLO, 2012, RABELO, 2012, ARAUJO, 2012, MACHADO, 2012, GABRIEL E CAVALIERE, 2012) têm revelado um leque enorme de iniciativas que apontam diferentes concepções para o desenvolvimento das atividades das escolas em turno integral.

Os autores sinalizam que em algumas situações a organização do processo propõe a articulação curricular como meio de contemplar o conhecimento de forma abrangente, integral, a partir de experiências e conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e de aprender. Outra concepção de Educação Integral revelada pelas pesquisas é a do currículo como vivência e experiência na aprendizagem articulada a projetos temáticos. Nesta proposta, um tema é sugerido como ponto de partida e seu desenvolvimento desencadeia vivências e conhecimentos articulados entre si, a partir de uma metodologia participativa

conectada à realidade e às necessidades de aprender dos sujeitos. Há ainda, a concepção de Educação Integral como formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, que o reconhece como um todo, integral, não fragmentado em sua dimensão biopsicossocial, formando-o para participar no mundo em que vive no curso de toda a vida. (COELHO, 2004).

De acordo com os Cadernos da Série Mais Educação (BRASIL, 2009), em nosso país as primeiras iniciativas de ampliação do tempo escolar, sugeriram, na primeira metade do século XX. Nesta época, ocorreram investidas significativas, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores, que defendiam e procuravam implantar instituições escolares em que estas concepções fossem vivenciadas.

Uma das primeiras experiências citadas pelo documento, data da década de 1950. A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola-Parque foi uma inovação à época. Idealizado por Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, trazia em sua origem, a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas de seu cotidiano ligando a educação à vida. (BRASIL, 2009)

Outra experiência citada no mesmo documento ocorreu no bairro popular da Liberdade, em Salvador, na época que Anísio Teixeira era Secretário de Educação da Bahia. A Escola-Parque foi projetada para abrigar cerca de 1000 (mil) alunos em cada um de seus quatro prédios onde funcionavam as escolas-classes de ensino primário e, ainda, uma escola-parque com sete pavilhões destinados a atividades denominadas práticas educativas. Neste espaço, priorizavam-se diferentes atividades e oportunidades de comunicação e de vivência entre os alunos, além de receberem alimentação e atendimento médico e odontológico.

Na década de 1980 e posteriormente na década de 1990 surge a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs. Idealizados pelo intelectual Darcy Ribeiro, influenciado por sua interlocução com Anísio Teixeira, os CIEPs trazem em sua origem muitos aspectos da experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (BOMENY, *et.al.*, 2009). Os CIEPs apresentavam um projeto de formação concebido para atender alunos em período integral, tendo como público alvo a infância, foram

implantadas 500 unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro, tornando-se referência para discussões sobre escola em tempo integral. Talvez esta seja a maior distinção entre os dois projetos, Darcy Ribeiro ousa massificar um experimento, enquanto Anísio Teixeira defendia gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, *et.al.*, 2009).

Bomeny (2009), afirma ainda que o projeto era arrojado para a época, pois os prédios eram localizados preferencialmente nas regiões de baixa renda e planejados para funcionar das oito horas da manhã às cinco horas da tarde. Oferecia aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso a livros, revistas e vídeos, bem como a participação em eventos culturais, além de atendimento médico-odontológico, alimentação e hábitos de higiene pessoal.

Quanto à concepção pedagógica, seu grande objetivo era que crianças de 1ª a 4ª séries tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada. O horário integral também abrangia os professores o que permitia além de maior envolvimento com os projetos da escola, tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional.

Segundo Paro (1988), muitas foram às polêmicas em torno desses dois projetos de educação integral, pois a ampliação da jornada e o compromisso com a proteção social foram vistos como desvios do papel da escola. Arroyo (1988), também tece críticas referentes ao custo elevado para o funcionamento do trabalho além da universalização da escola como uma instituição total, com intenção de confinamento.

Hoje, o Ministério da Educação tem investido esforços para definição de uma Educação Integral de qualidade na tentativa de superar os projetos anteriores. Em cumprimento às metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Compromisso Todos pela Educação, que prevê a implementação, nas escolas, da Educação Integral, em jornada ampliada foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação. Assim, o Mais Educação, torna-se desde sua criação, a estratégia adotada como política pública para a operacionalização da Educação Integral no Brasil e tem como objetivo, “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de



atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas” (BRASIL, 2011, p. 7)

O documento norteador para implantação do Programa Mais Educação em todo o território nacional postula que o trabalho já é uma realidade e será progressivamente aprimorada com a participação de “educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens”. (BRASIL, 2011, p.5)

## **2. OBJETIVOS: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ**

Os objetivos para a Educação Integral no município de Itajaí têm como base os pressupostos do documento produzido em 2011, pelo Ministério da Educação, intitulado Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.

Assim, consideramos fundamental para que se ofereça um atendimento de qualidade os seguintes objetivos:

1. Assegurar a qualidade dos espaços e dos tempos para o atendimento;
2. Promover a articulação entre convênios e programas, entre organizações governamentais e não-governamentais para a ampliação do atendimento;
3. Construir uma rede de saberes onde as crianças e adolescentes possam compreender a sociedade onde vivem; construir juízos de valor, formas de ser e estar no mundo;
4. Fortalecer a compreensão de que todos os espaços da cidade são espaços educadores e envolvem diferentes atores sociais como agentes educativos para a promoção da Educação Integral;
5. Buscar parcerias em outras instituições ou organizações para colaborar com as aprendizagens das crianças;
6. Superar a concepção de ficar mais tempo na escola, para ampliar o tempo com aprendizagens significativas e;
7. Assegurar que os projetos municipais possam ser articulados ao Projeto Político Pedagógico das instituições, com princípios e ações

compartilhadas e intersetoriais, na direção da Educação Integral no sentido mais amplo.

### **3. PRINCÍPIOS NORTEADORES**

Estruturar um projeto de Educação Integral implica no estabelecimento de princípios para orientar o trabalho pedagógico tanto em espaços formais como os espaços não formais de educação. Pois, segundo Tilton e Pacheco (2012), a operacionalização de projetos voltados à Educação Integral, tem reunido diversos atores e um sem fim de espaços e metodologias que acabam desqualificando ações promissoras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), definem em seu Art. 11 parágrafo 2º que, “A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados”.

Neste sentido, a Secretaria de Educação define que, o trabalho na Educação Integral, deve guiar-se pelos seguintes princípios:

1. A escolha de abordagem didático-pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar para orientar o projeto pedagógico;
2. A criança como centro no processo educativo;
3. O planejamento de atividades que desenvolvam a apropriação do conhecimento por meio da diversidade de linguagens, inclusive a utilização de recursos tecnológicos como forma de informação e comunicação;
4. Espaços em que se resignifique e se recrie a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, onde se aprenda a valorizar as raízes das diferentes regiões do País;
5. Propostas metodológicas que assegurem momentos para o brincar e a livre expressão;
6. A observação e escuta constante dos alunos como forma de atender a diversidade e a individualidade das crianças;

7. A promoção contínua de interações e relações com a comunidade escolar para desenvolvimento de ações que produzam a liberdade, a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade;
8. Momentos de compartilhar com famílias as produções e o trabalho desenvolvido na unidade,
9. A organização do tempo e do espaço em ambientes e com equipamentos que não apenas as salas, mas também espaços do entorno, da cidade e mesmo da região e;
10. A promoção do cuidar e educar como ações indissociáveis do processo educativo.

#### **4. DIRETRIZES MUNICIPAIS PARA OS CEDINS**

##### **4.1. Marco Situacional**

##### **4.1.1. Trajetória das Unidades: De Núcleos Escolares de Contraturno – NECs a Centros de Educação em Tempo Integral CEDINs, um breve histórico.**

Estabelecer uma política consistente de Educação Integral tem sido uma preocupação constante no município de Itajaí. A primeira iniciativa ocorreu com a abertura e início das atividades do Centro de Atendimento Integrado Prof. Cacildo Romagnani – CAIC, no ano de 1997.

No CAIC, as crianças eram matriculadas em período regular e permaneciam na escola por dez horas. Neste período, faziam as refeições, higienização e participavam de atividades artísticas e culturais que ocorriam nas oficinas planejadas por professores das diferentes áreas do conhecimento. É importante lembrar, que esta organização por meio de oficinas, era uma tentativa de mesclar aquelas atividades denominadas escolares, ou entendidas tradicionalmente com características mais formais, com outras atividades num espaço escolar.

Além deste atendimento, outras propostas eram executadas por Organizações não Governamentais principalmente a COMBEMI<sup>1</sup>, numa perspectiva assistencialista em atendimento às crianças socialmente vulneráveis em comunidades carentes.

---

<sup>1</sup> Comissão do Bem Estar do Menor de Itajaí

Criada em 1972 a COMBEMI é uma entidade reconhecida e certificada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como Entidade Beneficente de Assistência Social e, desde 1988 participa do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, do Conselho Municipal de Assistência Social e do Fórum das Organizações Não Governamentais.

A principal linha de ação até o ano de 2008 era o atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade social do município de Itajaí, contemplando também sua formação humanista. As atividades propostas nas sete unidades contemplavam o reforço escolar, recreação, atividades esportivas, marcenaria, oficinas de artesanato, papel reciclável, entre outras.

Neste contexto, parte dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino frequentava a COMBEMI. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação, repassava a essa instituição, por meio de convênios recursos financeiros para a manutenção das atividades oferecidas à comunidade.

Em 2009, a partir da solicitação da comunidade, a Secretaria Municipal de Educação propõem-se a desenvolver uma proposta inovadora e dar início a implantação da Educação Integral e cria, nos espaços da COMBEMI, os Núcleos Escolares de Contraturno - NECs.

Além do desafio de ampliar o tempo diário da escola, implantar um programa de Educação Integral remete os órgãos públicos educacionais, a um desafio ainda maior, o da qualidade desse tempo. Para Moll (2012, p.28), o tempo oferecido nas escolas, “deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes, acolha e modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar”.

Os NECs começaram a funcionar com a transferência das sete unidades da COMBEMI, para a Secretaria Municipal de Educação. E, em 06 de julho de 2009 ficava instituído pela Lei Nº 5323 (ITAJAÍ, 2009), os Núcleos Escolares de Contraturno, constituindo-se como uma política de atendimento a criança e ao adolescente nos turnos contrários ao período escolar de acordo com os seguintes objetivos:

- Promover atividades que possibilitem a construção da personalidade e da compreensão das realidades de forma a proporcionar o despertar ao interesse e auxiliar na participação social;

- Promover atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leituras, escrita, raciocínio lógico-matemático de forma a proporcionar a autoestima e autonomia;

- Promover o desenvolvimento de relações de afetividade, sociabilidade, convivência em grupo, acesso a conhecimentos e experimentação, além de atividades direcionadas ao esporte, lazer e expressão de manifestações culturais.

Inicialmente as atividades nos NEC's eram voltadas às oficinas de produção de materiais e artesanato e o reforço escolar. Estas atividades eram desenvolvidas por meio de uma metodologia de ensino que se diferenciava pouco dos espaços educativos onde os alunos passavam o período contrário.

Por isso, ano de 2010, a Secretaria Municipal através da Coordenação Técnica busca as pesquisas atuais que consideram que as atividades de Educação Integral devem contemplar uma proposta integradora baseada nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, *et.al.*, 1998) e propõe aos professores dos NECs o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautados no, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

Além da mudança da proposta pedagógica para que se atendessem as especificidades da Educação Integral os Núcleos de Contra Turno – NECs, passam a denominarem-se Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs, superando assim a ideia de compartimentalização tanto metodológica quanto espacial, pois as escolas básicas que atendem crianças no ensino regular são entendidas neste documento como unidades integradas aos CEDINs.

Com essa nomenclatura pretendemos edificar uma proposta de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares formais e informais de educação, por meio do diálogo tanto com as unidades integradas a cada CEDIN, bem como com as comunidades locais, numa perspectiva da construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um.

## 4.1.2 Realidade Atual: estrutura e funcionamento dos CEDINs

### 4.1.2.1. Os espaços e sua organização para o atendimento

A organização do espaço para o desenvolvimento da ação educativa é um momento de muita significação. É neste cenário e por meio dos materiais e arranjos que o (a) professor(a) tem a possibilidade ou não de atingir seus objetivos. Por isso, é na preparação desse espaço que ele demonstra o quanto observou as atitudes das crianças, as relações que elas estabeleceram com os materiais, assim como suas preferências.

Barbosa e Horn (2001, p.67) sugerem que, “organizar o cotidiano das crianças pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”. Para as autoras este conhecimento é primordial para que a estruturação do espaço-temporal tenha significado. Além disso, é importante ainda considerar o contexto sociocultural no qual se insere a unidade de ensino e principalmente a proposta pedagógica da instituição, que lhe dá suporte.

Zabalza (1998) afirma que a organização do espaço é uma variável fundamental no trabalho educativo. Para o autor, os espaços devem promover alegria, o gostar da escola e principalmente potencializar as aprendizagens. Zabalza pontua ainda que:

[...] tudo o que a criança faz/aprende sucede num ambiente, num espaço cujas características afetam a conduta ou aprendizagem. De acordo com a forma como organizamos o ambiente assim obteremos experiências de diferentes prioridades, mais ou menos integradas, com determinado perfil. O ambiente de aula, como contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades e limitações para o desenvolvimento das atividades formativas. O espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas (ZABALZA, 1998, p. 121).

Neste sentido, ao organizarem seus espaços os profissionais dos CEDINs necessitam considerar seis proposições sugeridas por Zabalza (1998).

- 1. Necessidade de autonomia:** sobre este aspecto devemos considerar que os espaços devem ser livres o máximo possível para gerar movimentação e liberdade de fazer, para usar os materiais sem perigos, para estabelecer relações entre coisas e pessoas.

2. **Movimentos tanto individuais quanto de grupo:** o espaço que criamos na sala deve possibilitar situações em que as crianças possam estar sozinhas para brincar individualmente ou mesmo descansar enquanto outros brincam, em paralelo com atividades grupais, pois é preciso respeitar o ritmo das crianças principalmente aquelas muito pequenas.
3. **Curiosidade e descobrimento:** as crianças de todas as idades possuem um espírito descobridor. O mundo que se apresenta a ela é cheio de novidades. Tudo, ou quase tudo, é novo.
4. **Inteligibilidade educativa dos estímulos:** este item está intimamente relacionado com o anterior e diz respeito aos componentes espaciais da sala: a disposição dos móveis e dos materiais, os estímulos visuais e sensoriais que vão alimentar a fantasia, objetos coloridos que traduzem a realidade, entre outros.
5. **Iniciativa:** a função do espaço é potencializar a iniciativa das crianças, e por isso deve oferecer um clima de segurança e reconhecimento que estimule e combata a inibição.
6. **Experiência:** A sala, o pátio, ou outros espaços externos devem oferecer para a criança um novo microcosmos que precisa ser experimentado na sua totalidade. Nesse sentido, podemos entender que não existe um espaço de aprendizagem que seja desprovido de vida, os espaços necessitam estar organizados para que as crianças tirem o máximo de proveito daquilo que lhe é oferecido.

Para a organização desta proposta, as sete unidades onde funcionam os CEDINs, contam com uma estrutura física dividida com salas para diversas oficinas, sanitários, refeitório, cozinha, sala da coordenação, espaço para recreação, depósito para material de limpeza, alimentação e recreação, como também o uso outros espaços públicos no seu entorno.

Cada unidade, conta com uma equipe, supervisionada e orientada pela Secretaria Municipal de Educação. Atualmente a equipe é composta por:

- Coordenador;
- Auxiliar de coordenação;
- Professores;
- Agentes em Atividades em Educação;
- Cozinheiras e;

- Auxiliares de Serviços Gerais.

Vale salientar, que além do quadro permanente, conta também com profissionais contratados por período determinado por lei municipal, conforme necessidade dos projetos e oficinas. A contratação é feita por meio de edital que define os critérios e o perfil desejado para este profissional.

Para atuar nos CEDINs o profissional precisa, apoiar novas ideias, trabalhar com múltiplas linguagens e os saberes comunitários, escutar as crianças e jovens, transformar dificuldades em oportunidades, dedicar-se a cumprir o que foi proposto coletivamente. Ter formação em Pedagogia ou Licenciatura, pesquisar, saber usar as novas tecnologias, planejar e avaliar sempre e dialogar com as famílias e a comunidade.

Os alunos atendidos nestes espaços são alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Itajaí nas unidades integradas aos CEDINs, na idade de 06 a 14 anos. No início das atividades são recepcionados pelas Agentes em Atividades de Educação e em seguida pelos professores que desenvolvem a rotina diária.

#### **4.1.3. As unidades integradas**

Os CEDINs estão hoje localizados em seis Polos Educativos. Os referidos polos são compreendidos pela SME<sup>2</sup> como uma proposta que visa a integração da vida comunitária e diz respeito não só a administração local, mas também a todo tipo de instituições e associações públicas e privadas que, possam tornar a cidade fonte de educação por meio formal e não formal.

Assim, os CEDINs integram-se a estes Polos e atendem crianças matriculadas nas diferentes regiões da cidade conforme descrição a seguir: Polo Educativo São João: CEDIN Ângela Dalçóquio de Souza, Polo Educativo São Vicente: CEDIN Napoleão de Souza e Dilzelena Márcia Teixeira, Polo Educativo Cidade Nova: CEDIN Emílio Cazaniga Júnior, Polo Educativo Cordeiros: CEDIN Jacy Dias Ramos, Polo Educativo São Judas: CEDIN Lucy Canziani e Polo Educativo Fazenda: CEDIN Verde Vale.

---

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação



É importante perceber que esta integração busca promover a articulação dos processos escolares de forma contínua, pois as crianças atendidas na escola num determinado período são aquelas atendidas também no CEDIN. Esta ideia de continuidade nos permite a reafirmação do pressuposto que não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, pois nossa preocupação não é apenas na ampliação do tempo escolar, mas na aprendizagem de cada criança e de cada adolescente nesses espaços não formais de ensino.

Para a integração das diferentes unidades a SME, sugere o diálogo constante entre os gestores dos CEDINs e das unidades de ensino com visitas mensais a cada unidade. A SME também promove as reuniões de integração entre estes gestores para que os mesmos possam tomar ações conjuntas que promovam o melhor desempenho das crianças. Outra orientação, é que as tomadas de decisões com alunos que estão matriculados no CEDIN, sejam feitas em parceria com os especialistas das escolas, para que a família compreenda a interdependência entre as propostas do CEDIN e da escola formal.

Cabe ainda salientar que, nos espaços de Educação Integral não se replica as mesmas atividades da prática escolar, mas ampliam-se os tempos, espaços e conteúdos da escola formal, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil e também das unidades escolares onde as crianças estão matriculadas.

## **4.2. Marco Conceitual**

### **4.2.1. Princípios Pedagógicos para os CEDINs: Os quatro pilares da educação**

Para Guará (2006), conceber uma proposta pedagógica para a Educação Integral numa perspectiva humanística, implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. A referida autora destaca, que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da

aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade.

Neste sentido, a proposta pedagógica para os CEDINs considera como pressupostos fundamentais para o trabalho educativo, o direito a uma educação de qualidade, compromisso ético com a inclusão social em espaços que possibilitem a vivência para a construção de valores, saberes, as formas de ser e estar no mundo desenvolvendo sua humanidade. (BRASIL, 2011)

Também toma como base os Quatro Pilares para a Educação do Futuro, pois de acordo com Delors (*et.al.*, 1998, p.89-90),

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Para os autores, este conjunto de saberes pode fortalecer o potencial criativo dos sujeitos e superar a visão instrumental da educação para uma visão global, considerando a realização do sujeito na sua plenitude.

Os autores destacam que aprender a conhecer é acima de tudo dominar conhecimentos para compreender o mundo que nos rodeia, pois “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (DELORS, *et.al.*, p.91). Neste sentido, aprender para conhecer supõe exercitar a memória, a atenção e o pensamento.

Rodrigues (s.d.) afirma que, para aprender a conhecer é necessário estimular a curiosidade, descobrir, construir o que torna o conhecimento algo interessante e motiva o impulso de continuar aprendendo ao longo da vida.

Mas, de nada adiante aprender a conhecer, se não se aprende a fazer. Para Delors (1998, *et.al.*, p.93), aprender a conhecer e aprender a fazer são,

em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional, ou seja, pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Por isso, Rodrigues (s.d.), define que aprender a fazer envolve além de iniciativa, a intuição, a comunicação, a habilidade de resolver conflitos e ser flexível.

Aprender a viver junto e com os outros é sem dúvida a aprendizagem que representa um dos maiores desafios para a educação. Para superar esta situação Delors (1998, *et.al.*, p.97) indica que “a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”. Rodrigues (s.d.) alerta que é fundamental ensinar as crianças desde muito cedo a resolver seus conflitos, a participar de projetos comuns e valorizar quem aprende a conviver com o outro.

A autora continua afirmando que é importante desenvolver a sensibilidade, o sentido ético e estético, a responsabilidade pessoal, o pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência, desenvolvendo assim a habilidade de aprender a ser. Por isso, Delors (1998, *et.al.*, p.100) indica que, “mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos”. Para os autores, é por meio de uma aprendizagem que supere os comportamentos individuais e promova ocasiões de descoberta, de experimentação estética, artística, desportiva, científica e cultural que poderemos criar gerações mais sensíveis consigo e com os outros.

Delors (1998, *et.al.*, p.101-102) finaliza sua intervenção nos trazendo ainda pistas e recomendações para que possamos refletir sobre a construção de nossas propostas afirmando que,

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

•Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

•Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

•Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Os autores afirmam também que os sistemas educativos não devem apenas privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, mas entender a educação como um todo. Para que no futuro, possamos inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, *et.al.*, 1998, p.102)

#### **4.2.2 Orientações Pedagógicas: os macrocampos e a metodologia de projetos**

A maioria das unidades de ensino está inserida em uma determinada comunidade rodeada de pessoas, instituições religiosas, órgãos municipais, estaduais e federais, dentre outros serviços que são oferecidos aos moradores daquela região. Diante desta afirmativa, podemos dizer então que estas unidades fazem parte de um complexo vivo e dinâmico e que as crianças que ali vivem aprendem e vivenciam situações nos mais diferentes contextos.

Ao compreender esta dinâmica, Freinet (1896-1966), pedagogo francês, rejeitou a pedagogia tradicional e concebeu uma proposta pedagógica baseada na ajuda mútua, sem abolir o individual. Ele foi um dos idealizadores do movimento da escola moderna, que foi propagado por todo o mundo.

Movimento este que procurou desenvolver ao máximo o senso cooperativo no ambiente escolar e as relações entre a escola e a comunidade.

Nascimento (1995) sinaliza que para Freinet a educação é baseada na cooperação, numa intensa relação entre os indivíduos, sem as manifestações de subordinação que permeiam os movimentos da sociedade, possibilitando o desenvolvimento de um espírito de trabalho e de um senso de solidariedade que são princípios da democracia. Isto é traduzido na prática nos planejamentos cooperativos, onde o professor e o grupo decidem juntos em assembleias, os rumos de quais e como atividades serão realizadas.

Baseado na tentativa experimental, Freinet propôs uma pedagogia centrada no interesse da criança, condenando os métodos escolarizantes, os quais, denominava como escolásticos. Freinet (1973, p. 91) declarou: “A ciência pedagógica pretende regular [...] o alimento intelectual das crianças que a isola num meio especial que é a escola: silêncio, frieza neutra das lições e dos deveres, sobre supressão sistemática de todos os contatos com o meio de vida natural ou familiar”.

Para ele, uma instituição educativa voltada somente para o rendimento escolar e para as aquisições atropela a espontaneidade da criança. O professor, na perspectiva de Freinet (1989), deveria exercer o papel de catalisador dos potenciais das crianças, bem como do entorno em que a escola está inserida, conservando o entusiasmo e iniciativa das crianças para descobrir e conhecer, em um ambiente cooperativo.

Para Feinet (*apud*, NASCIMENTO, 1995, p. 37), “o próprio indivíduo é que sabe quais as experiências que lhe interessam. Desde que encontre um meio favorável, é capaz de criar sozinho os mecanismos de base que serão o fundamento de uma forte personalidade”. Assim, para o autor, quem deverá prover esse meio favorável é o professor, o qual harmoniza a partir de suas iniciativas, situações pedagógicas que permitirão a cada criança alcançar sua liberdade.

Segundo Freinet (1976), os conhecimentos a serem explorados devem resultar na própria organização da sala e das relações mútuas que ali se caracterizarem bem como o contato com o mundo. Na perspectiva de Freinet a proposta pedagógica deveria permitir viver uma escola apoiada no real, aberta para muitas relações, principalmente com a vida exterior.

Por isso, segundo o documento da Série Mais Educação, os educadores precisam reconhecer “a autonomia das condições culturais da comunidade onde a escola está localizada, as origens culturais e sociais dos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras”. (BRASIL, 2009, p.19)

O mesmo documento ainda reafirma que, a circulação de saberes e bens culturais podem promover outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Neste sentido, a Educação Integral deve ser pensada, a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade.

Considerando estas premissas, a Secretaria de Educação toma como base os Macrocampos do Programa Mais Educação, para a orientação pedagógica da ação docente. De acordo com Leclerc (2012, p.313), os Macrocampos “tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos agrupados por familiaridade”. Assim, as atividades pedagógicas desenvolvidas nos CEDINs seguem os seguintes eixos temáticos:

1. Acompanhamento Pedagógico;
2. Meio Ambiente;
3. Esporte e Lazer;
4. Direitos Humanos em Educação;
5. Cultura e Artes;
6. Cultura Digital;
7. Promoção da Saúde;
8. Educomunicação;
9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
10. Educação Econômica.

Ao articular os Macrocampos como orientação da ação pedagógica a SME busca uma proposta metodológica que possa atender os pressupostos e objetivos definidos para o oferecimento do atendimento dos CEDINs. E, compreende a partir de todas as pesquisas e estudos na área educacional, que

a Pedagogia de Projetos é uma das propostas que melhor atenderá às expectativas tanto dos professores quanto das crianças e adolescentes.

Segundo Silva (2005), historicamente, os projetos surgiram no movimento educacional da Escola Nova, que tem como principais fundadores Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952) e seus seguidores. Barbosa e Horn (1999) indicam que esse movimento tinha como objetivo principal criar uma forma de organização do ensino que se preocupasse, principalmente, com a globalização dos conteúdos, o interesse e a participação dos alunos e, sobretudo, com uma nova organização didática e a reestruturação dos espaços das salas.

De acordo com Machado (*apud*, ARAÚJO, 2003, p. 66):

[...] a palavra projeto deriva do latim e significa algo como um jato lançado para frente. No caso do ser humano, ao ser lançado no mundo, ao nascer, vai se constituindo como pessoa por meio do desenvolvimento da capacidade de antecipações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas.

Propondo a compreensão do seu significado geral, o autor aponta três características fundamentais de um projeto:

- a referência ao futuro;
- a abertura para o novo;
- a ação a ser realizada pelo sujeito que projeta.

Percebendo os projetos sob essa perspectiva, é possível dizer que os indivíduos ao longo de suas vidas projetam muitas coisas, quando se tem algum problema para resolver buscam-se soluções para que se possa enfrentar as questões decorrentes desse problema.

Para Munari, (2002), que trata de projetos no âmbito do design, projetar é fácil, basta conhecer o modo de proceder para alcançar a solução esperada, assim é nossa vida, afirma o autor, “os problemas que nos deparamos na vida são infinitos: problemas mais simples que parecem difíceis porque não se conhecem e problemas que parecem impossíveis de resolver” (MUNARI, 2002, p. 2).

Para este autor o que realmente impulsiona a construção de projetos é a busca de soluções inteligentes para problemas simples ou complexos que se

colocam em nossas vidas, através de processos e métodos que podem ser prontos ou não. “O método de projetar-se não muda muito, apenas mudam as áreas: em vez de se resolver o problema sozinho, é necessário, no caso de um grande projeto, aumentar o número de especialistas e colaboradores e adaptar o método à nova situação” (MUNARI, 2002, p. 2).

Araújo (2003), entende projeto como uma estratégia, que é uma ação que pressupõe decisões, escolhas, apostas e, logo, riscos e incertezas. A estratégia pode ter ainda uma grande plasticidade, pois se organiza com objetivo de modificar-se em função de situações aleatórias, elementos adversos, contrários, que aparecem durante o trabalho.

Portanto para Araújo,

o projeto como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, a partir das representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade (2003, p. 69).

Para Barbosa (2003, p. 44), “um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. Ele envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

Pourtois (1997, p. 239) afirma que, “o projeto põe em obra dois momentos da atividade criadora, a concepção e a realização”. Para o autor, os projetos estão totalmente ligados à ideia de vontade do homem de controlar seu saber, e a esta filosofia da vontade está ligada à filosofia da ação, que incita o indivíduo a agir, ou seja, situar-se como ator construindo seu próprio conhecimento.

Esse autor afirma que a pedagogia de projetos visa, essencialmente, reunir as energias com vista a levar o indivíduo e o grupo a concretizar um projeto e a gerir, cronologicamente, o tempo futuro. É baseada num consenso entre todos os atores e sua avaliação deve considerar e ser conduzida por todos eles.

Ardoino (*apud*, POURTOIS, 1997) busca discutir e definir duas dimensões para o projeto, a da intenção e a da programação.



A intenção é exprimida, aqui e agora, de forma vaga ou mais ou menos precisa. Ela indica o desejo de fazer qualquer coisa num futuro próximo ou longínquo. É um desejo, uma vontade, uma intenção não ainda concretizada. A intenção não é, necessariamente, acompanhada dos meios da sua realização. A programação em contrapartida, é a previsão do que se pretende fazer posteriormente. É um plano, um esboço, uma sinopse, um desenho. É, portanto, a formalização do que é antecipado. As duas dimensões são indissociáveis e complementares; uma evoca a intenção, a outra a organização. Seguir-se-á a sua realização e depois a sua avaliação (ARDOINO *apud* POURTOIS, 1997, p. 241).

Nessa abordagem, Pourtois (1997) propõe que um projeto pode ser um detonador de energia, um libertador, um elevador, que traz em seu bojo a riqueza de múltiplos referentes pedagógicos, pois a pedagogia de projetos é solidificada nas correntes de pensamentos baseadas principalmente, na Pedagogia Freinet, na psicologia de grupo e de motivação, na pedagogia cognitiva e de construção do saber, no trabalho de Paulo Freire, na pedagogia socialista, na pedagogia por objetivos e naquela centrada nos processos de aprendizagem.

Segundo Barbosa (2008), os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Por isso, para esta autora é importante que ao gerirmos um projeto observemos as especificidades de cada idade. Barbosa propõe ainda que trabalhar com projetos não significa apenas ter uma sala dinâmica e ativa, mas projetar é estabelecer um currículo que seja significativo tanto para as crianças menores quanto para os adolescentes.

Os Projetos são então desenvolvidos nos CEDINs como uma proposta metodológica que busca integrar os conhecimentos já produzidos pelas crianças e adolescentes com os saberes científicos, considerando sempre a curiosidade e principalmente as demandas advindas das crianças, das famílias e da comunidade educativa.

### **4.2.3 Orientações para prática cotidiana**

A organização das atividades de ensino é um momento de extrema importância no planejamento da ação pedagógica, tanto para professores

quanto para as crianças e adolescentes que frequentam as unidades de Educação Integral. Conhecer as rotinas e o que será produzido durante o período em que as crianças ficam na unidade, produz uma sensação de segurança e ao mesmo tempo de autonomia, pois dá condição aos sujeitos de situarem-se no processo e, acompanharem tanto os momentos particulares, quanto o tempo em que permanecem neste espaço de forma mais abrangente.

Para Heller (*apud*, BARBOSA, 2006), os seres humanos nascem e vivem inseridos num cotidiano e, por viverem em sociedade precisam aprender os costumes, as regras e as tradições do grupo social de pertencimento. Para a autora, as crianças necessitam interagir com os artefatos culturais que estão a sua disposição para que possam aprender os hábitos socioculturais da coletividade. As rotinas quando bem sistematizadas podem promover a aproximação dos sujeitos com as práticas imprescindíveis para vivermos uma vida em sociedade.

Por isso, estabelecer orientações para a organização das rotinas nos espaços educativos torna-se fundamental. Porém, é primordial que estas rotinas sejam flexíveis, considerem os ritmos das crianças e dos adolescentes, deem liberdade e fruição para as diversas manifestações e formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A rotina é entendida então nesse contexto como uma forma de organização e integração das práticas pedagógicas e divide-se em quatro momentos: o Acolhimento, Acompanhamento da vida escolar, A ciranda de Aprendizagem e o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos, descritos a seguir.

#### **4.2.3.1 Acolhimento**

As atividades dos CEDINs tem início com o acolhimento das crianças e dos adolescentes. No momento que chegam são recepcionados pelas Agentes em Atividade de Educação, fazem sua primeira refeição.

O acolhimento deve ser um momento de interação tanto das crianças e adolescentes, quanto dos adultos que estão recepcionando. O educador precisa estar sensível, fazer com que se sintam confortáveis, perguntar como passaram o tempo na escola e promover momentos de integração. Nesta hora,

é possível ainda, estabelecer vínculos para que as crianças fiquem seguras e felizes.

É preciso estar atento também quanto à diversidade de idades, pois o atendimento é feito às crianças de 6 a 14 anos, por isso, faz-se necessária uma atenção especial aos pequenos, a cortesia e a afetividade devem ser pressupostos fundamentais para a harmonia deste momento.

A organização dos materiais e dos espaços também são itens importantes a serem observados no momento de acolhimento. As Agentes em Atividade de Educação ao planejarem o acolhimento, devem priorizar os seguintes aspectos:

- que haja boa circulação,
- que os materiais estejam acessíveis,
- que as crianças não esperem muito tempo ociosas pela chegada dos professores,
- que as atividades considerem as demandas das crianças e adolescentes e,
- que os espaços possam oferecer oportunidades de interação entre eles e os objetos.

É preciso perceber que neste momento a comunicação poderá produzir interações contínuas e permitir a construção de redes de trocas de experiências que se estendem para a família e para a comunidade.

#### **4.2.3.2 Acompanhamento da vida escolar**

No desenvolvimento da rotina nos CEDINs o Acompanhamento da Vida Escolar é considerado como uma atividade permanente, pois tem como um de seus objetivos o aprimoramento e a formação contínua do aluno como um todo, instigando-o a cada encontro, a tornar-se mais crítico, analítico, participativo e equilibrado. O Acompanhamento é planejado diariamente pelo professor e pode ocorrer em vários espaços previamente organizados para este momento. Uma das estratégias mais utilizadas nesta hora é a roda de conversa.

Para Campos (2009), uma das formas de comunicação utilizadas no meio educacional, para dar início à ação pedagógica, é a hora da roda de conversa. Segundo a autora, neste momento, qualquer sujeito independentemente de fatores econômicos, físicos, biológicos e étnicos é capaz de produzir discursos, socializar ideias, debater e conhecer a opinião do outro. Além de ser uma atividade de relacionamento é também uma estratégia que pode ser utilizada no planejamento de todos os professores, em qualquer etapa de ensino.

No momento em que se encontram na roda, as crianças e os adolescentes, formulam as mais diferentes hipóteses, selecionam e coletam materiais os quais são registrados e transformados em experiências sob a forma de diferentes linguagens. Na roda de conversa os professores podem estabelecer regras e combinados e, as crianças e os adolescentes, por sua vez tem a possibilidade de emitir suas opiniões, discutir dificuldades, apresentar avanços e conquistas que ocorreram nas unidades escolares em suas salas de ensino regular.

Para Campos (2009), a roda de conversa também é um meio para trabalhar valores como o respeito, aprender a ouvir e a falar na hora certa, estabelecer regras, cidadania e aceitação, bem como, postura, fala e dicção. A autora sugere algumas dicas para organizar uma boa “Roda de Conversa”:

- Comece com pequenas perguntas que permitam respostas curtas. A criança estará desenvolvendo a capacidade de esperar a vez para falar e ouvir o que o outro está falando.
- Incentive a participação de todos, mas nunca force uma criança a falar.
- Quando alguma situação sair do controle, interrompa o assunto e leve-os a refletir sobre o que aconteceu. Com isso, as crianças desenvolvem senso de justiça, certo e errado, ação e reação, causa e consequência, além de adquirirem mais responsabilidade por suas ações.

Observando os pressupostos elencados por Campos (2009), percebemos que este é um momento indispensável à rotina da Unidade de Educação Integral, pois contribui na interação entre professor e aluno e também no relacionamento entre as crianças, adolescentes e seus colegas de

classe. Esta atividade contribui ainda, para o fortalecimento do desenvolvimento dos relacionamentos.

O momento do Acompanhamento da Vida Escolar pode-se caracterizar como uma estratégia para descobrir o que, e o quanto os alunos sabem sobre determinados conteúdos que foram ministrados por seus professores no ensino regular. É nesta hora que os professores instigam as crianças e adolescentes a refletir, analisar, opinar sobre assuntos diversos que envolvem a rotina escolar e o mundo.

Os professores podem, no Acompanhamento da Vida Escolar, ajudar as crianças a compreenderem o que é ser um aluno, quais seus direitos e deveres no ambiente escolar. Pois, como afirma Sacristán, (2005, p.105),

Ser aluno foi e continua sendo uma experiência e uma condição social fundamental dos menores, que deu a eles a presença e identidade singulares, como classe social diferenciada e reconhecida. Uma oportunidade que foi e continua sendo desigual para diferentes grupos sociais, em função de sua condição econômica, gênero, etc. Se o fato de estar escolarizado é uma vivência que marca o caráter, a condição social daqueles que estão nas salas de aula, a aceitação no mundo e seu futuro, é preciso admitir que é uma experiência que nem todos tiveram, nem a têm em igualdade de condições, durante o mesmo tempo e na mesma especialidade.

Ao refletirmos sobre o que pontua o autor percebemos que o Acompanhamento da Vida Escolar não se traduz apenas na atividade rotineira de revisar ou ensinar as tarefas repassadas pelo professor do ensino regular, mas é momento frutífero para as discussões do que representa ser aluno nos contextos escolares onde as crianças e os adolescentes estão inseridos. Assim, é preciso problematizar a representação que as crianças e os adolescentes constroem sobre o que é aprender, como pode ser sua relação com as normas e regras escolares e com o mundo dos adultos.

Além disso, é bom lembrar que as crianças passam seu dia entre as atividades da escola e dos CEDINs, por isso é papel também dos educadores que trabalham neste espaço resignificar as práticas, promovendo entre as crianças e os adolescentes um conjunto de estratégias que contribuam com seu desempenho na escola, sem a pretensão de substituir o papel da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Importante ainda lembrar, que os professores que estão nas unidades de Educação Integral, não fazem aula de reforço, nem ensinam às crianças aqueles conteúdos que estão

sistematizados na matriz curricular das unidades de ensino regular. Mas devem contribuir significativamente para que os alunos ali presentes desenvolvam um conjunto de habilidades, que contribuirão como base para as aprendizagens sistematizadas.

#### **4.2.3.3 Ciranda da Aprendizagem**

A Ciranda da Aprendizagem é um momento de brincadeiras que acontece durante 30 minutos, entre o Acompanhamento da Vida Escolar e os Projetos Pedagógicos. É planejada diariamente pelo professor, para que ocorra de maneira segura, produtiva e organizada, prevalecendo sempre neste momento a autonomia das crianças e adolescentes. Neste espaço da rotina, são sugeridas as atividades e brincadeiras previamente preparadas, considerando a especificidade de cada ambiente e idade. Este momento é para o exercício das atividades lúdicas, da confraternização e acima de tudo, para que os alunos se socializem de maneira livre, porém, com consciência e respeito.

A introdução do brincar no momento da Ciranda da Aprendizagem estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, social e a linguagem. É uma experiência flexível e auto direcionada que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente, como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta.

A ludicidade incorporada na aprendizagem é uma possibilidade importante que permite a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções, por parte das crianças e adolescentes, para muitos desafios que são postos no momento do brincar. Mas para que esse processo ocorra de forma eficaz é necessários selecionar e colocar à disposição das crianças e adolescentes materiais e objetos para descobertas, ressignificações e transgressões. Quando compartilham as brincadeiras, as crianças e os adolescentes tornam-se cúmplices, parceiros, podem apoiar as decisões do outro, podem ainda respeitar e, contribuir para ampliar seus repertórios imaginativos e de seus parceiros.

É no ato de brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e da realidade e começa a distinguir o real do imaginário. É através da ludicidade

que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. (ANTUNES, 2004)

Para o autor, ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve; sua indução a uma constante negociação de regras e à transformação de papéis assumidos pelos participantes.

As oportunidades de brincar, geralmente estão associadas ao desenvolvimento da criatividade, tornando as crianças capazes de negociar, resolver problemas e imaginar futuros alternativos, todos os atributos estreitamente associados à criatividade.

Considerando os pressupostos elencados até o presente momento sobre a importância do brincar, neste momento da Ciranda da Aprendizagem é permitido às crianças, o jogo do faz-de-conta, dramatizar, artes, jogos de raciocínio, jogos cooperativos, jogos de inclusão e o brincar com diversos materiais e objetos.

Os profissionais da unidade que monitoram este momento são integrantes das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como o personagem que explicita, questiona e acima de tudo, enriquece o elo entre as crianças e os adolescentes e as atividades.

#### **4.2.3.4 Projetos Pedagógicos**

Diante das proposições apresentadas na literatura atual sobre a Pedagogia de Projetos, acreditamos que esta proposta metodológica poder ser o eixo na organização da prática cotidiana nos CEDINs, pois a partir dos projetos, as crianças e adolescentes podem desenvolver a imaginação, a

organização, a capacidade de tentar antecipar procedimentos e tantas outras habilidades que precisam ser pensadas quando se está envolvida com o ensino de crianças e adolescentes.

Dessa forma, trabalhar com projetos é;

ter objetivos políticos claros, sendo uma proposta que pretende ensinar a vida em democracia, a participação social, a capacidade de abrir mão de um desejo singular por um coletivo, de um impulso imediato para a construção de projetos coletivos de longo prazo. Crianças que estudam e convivem conforme estes parâmetros possivelmente serão cidadãos com experiências de processos coletivos de tomada de decisões, com responsabilidade social. (BARBOSA, 2008, p.92).

Silva (2005), analisou a produção literária e as pesquisas realizadas sobre esta temática e identificou nesta literatura três categorias: projetos como sistemas complexos, cooperativos e projetos de trabalho.

A autora pontua que, os envolvidos no trabalho com os projetos como sistemas complexos se comunicam tecendo redes de trocas de experiências ou ideias com a família, em livros, como um sistema nervoso. Outra característica centralizada no comportamento dos sistemas complexos é que um projeto nunca se apresenta de forma linear.

Helm e Katz (2001) afirmam que ensinar com projetos é um processo complexo, pois as crianças realmente se engajam nas atividades que são propostas ou naquelas que forem planejadas por elas mesmas. O trabalho com projetos traz para as crianças um senso de responsabilidade com o uso do material e respeito ao grupo. Elas têm a oportunidade de tomar decisões para com o projeto, com a ajuda dos professores, dos pais e de todos os membros do grupo. Isto significa dizer, que o professor deve saber coordenar todas as proposições trazidas pelos atores envolvidos no processo e conduzir o trabalho de forma que se alcancem os objetivos que foram propostos no início do trabalho.

Segundo Silva (2005), os projetos cooperativos, outra categoria identificada, têm sua base na cooperação - como o próprio nome revela - e nas ideias fomentadas por Freinet, sendo observados com bastante intensidade na abordagem de projetos trabalhada por Jolibert (1994). A autora oferece importante acréscimo à teoria freinetiana, ao salientar que viver uma aula



cooperativa é uma escolha do educador, pois isso significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas. É dar poder à turma de se organizar, de dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerindo espaços, tempo e orçamentos.

Como última categoria, sinalizada por Silva (2005) estão os projetos de trabalho. O que caracteriza esta proposta é o planejamento da atividade que busca um determinado fim, ou seja, o projeto visa a um produto final, enfatizando todo o processo de construção. Para a realização do projeto de trabalho é necessário um conhecimento prévio da realidade que cerca a criança. É a partir deste conhecimento que a proposta para o início do projeto surge. Os autores desta perspectiva se referem ao estabelecimento de uma comunicação com a realidade.

Segundo Hernández e Ventura (1998), esta proposta está totalmente vinculada à perspectiva de conhecimento globalizado e relacional. Isto significa que o conhecimento escolar não se ordena de forma linear para ser compreendido, ele independe de uma forma curricular, de referências disciplinares ou da homogeneização dos alunos.

Os autores ainda indicam que um projeto pode se organizar seguindo um determinado eixo, ou seja, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, uma temática comum ao grupo ou individual (nas turmas maiores), um conjunto de perguntas que valham a pena ser tratadas em um estudo mais profundo. Para abordar esse eixo dentro da sala, é importante que o professor articule bem a informação necessária para tratar o problema, trazendo, de forma sistemática, procedimentos para que os alunos possam desenvolver o tema proposto de maneira a ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Ao analisar e comparar as abordagens de projetos tratadas acima, Silva (2005) destaca alguns aspectos que podem ser considerados no desenvolvimento de uma proposta metodológica por Projetos. A autora afirma que as abordagens identificadas são permeadas de quatro momentos que serão seguidos na ação docente dos CEDINs- **exploração, construção, divulgação e a avaliação**. Segundo a autora estes momentos podem ser considerados distintos e ao mesmo tempo interdependentes, pois o trabalho a

ser desenvolvido está intimamente ligado às proposições e ao ambiente organizado pelo professor em cada momento.

Assim, **na exploração**, recomenda-se que o assunto seja introduzido de forma que contague tanto os professores como as crianças. Neste momento, o professor é mais um parceiro e seu papel é assessorar o trabalho, provendo e promovendo situações em que as crianças possam aprender efetivamente, construindo hipóteses e questões que irão alimentar todo o processo de construção do projeto.

**A construção** é o momento do desenvolvimento do projeto. Alunos e professores organizam os trabalhos, vão documentando o processo, discutem e trazem à tona soluções diante dos desafios propostos. Por isso segundo Silva (2005), é possível dizer que, ao longo do desenvolvimento de um projeto, os vínculos que se estabelecem entre professores e crianças vão se tornando cada vez mais fortes, sendo incorporados pelo grupo, pois as crianças são estimuladas a estabelecerem relações com seus pares. Esse sentimento de cooperação se encontra com mais ênfase nos projetos cooperativos, que sempre pressupõem a construção do trabalho coletivamente, principalmente nas relações que o grupo estabelece e na maneira como lidam com os conflitos e as diferenças entre os membros de cada grupo.

Sob a perspectiva da complexidade, mesmo que as crianças trabalhem em projetos individuais, os conhecimentos que trazem são socializados e, ao apresentar seu conceito sobre os objetos que estão sendo estudados, as crianças têm a possibilidade de comparar, integrando um novo conhecimento, construindo um outro significado.

No que diz respeito ao momento **da divulgação**, Silva (2005) aponta que em todas as perspectivas, as crianças, com seus professores, buscam representar, por um meio simbólico, aquilo que foi conquistado durante todo o processo de construção do trabalho. Nos projetos cooperativos, a comunicação das crianças é uma constante e o momento de divulgação é um evento que é partilhado de forma bem consistente por toda a comunidade escolar. As decisões também são tomadas pelo grupo, a partir da orientação e ajuda do professor.

Nos projetos de trabalho, geralmente a culminância se dá a partir da construção de um determinado objeto que será apresentado para todo o grupo,

com alguma forma específica de expressão (teatro, exposição de fotos, filmagem, etc). Já nos projetos como sistemas complexos, não há uma definição da forma de divulgação a priori. Os resultados serão compartilhados conforme o encaminhamento do projeto.

De acordo com Silva (2005), o momento **de avaliação** nas abordagens identificadas se constituem como uma ocasião importante para o planejamento de um novo tema, porém, este aspecto é o que mais marca a diferença entre elas.

Nos projetos de trabalho existe uma preocupação maior com a avaliação do produto, ou seja, a criança é estimulada a identificar os pontos positivos e negativos do seu trabalho, com o objetivo de permitir que cada um possa refletir sobre o seu processo.

O momento de avaliação se constitui como uma ocasião importante para o planejamento de um novo tema. Assim, o resultado dessa avaliação será sempre um ponto de partida para o início de um novo projeto. Gardner (1994) considera cinco dimensões separadas, que podem ser avaliadas, num projeto que são:

- **Perfil Individual:** aqui são avaliados especificamente os aspectos mais individuais do trabalho, principalmente as dificuldades, inclinações cognitivas e a disposição das crianças nas atividades propostas.

- **Domínio de fatos, habilidades e conceitos:** neste aspecto a avaliação decorre sobre a capacidade das crianças de mostrar seu conhecimento dos fatos, domínio de conceitos e habilidades, tendo a oportunidade de escolher diante do que propõe o professor o que quer utilizar e incluir no seu projeto a partir do tema proposto.

- **Qualidade do trabalho:** os projetos podem ser desenvolvidos através de diferentes linguagens.

- **Comunicação:** neste aspecto se avalia principalmente a clareza de exposição do trabalho e a precisão em comunicar seus achados com habilidade.

- **Reflexão:** este aspecto é considerado o mais importante, aqui os professores podem distanciar-se de seu trabalho produzindo uma ação

reflexiva, ponderando aspectos que poderiam ser melhorados em todo processo de construção do projeto.

Para avaliação, se faz necessário ainda pensar na documentação, Leekeenan e Edwards (1992) ponderam que em um projeto não se pode usar uma única maneira de documentar o trabalho e propõem que se documente através de fotografias, construções, pinturas, esboços, desenhos, histórias, poemas, entre tantas outras linguagens. Para as autoras, a documentação tem a função de construir a memória do trabalho, à medida que esse material possa ser consultado e socializado com todas as crianças, seus pais ou responsáveis. Elas salientam ainda, que a documentação permite ao professor da classe avaliar sua atitude e tomar novas decisões.

Pimenta (2000) afirma que, na prática, faz-se necessário documentar as escolhas, o processo e os resultados, para que possam ser socializados com toda a comunidade escolar e, a partir deles, tomar iniciativas coerentes que produzam um resultado positivo. Para a autora, com a aplicação deste pressuposto, poderemos desenvolver um trabalho crítico, reflexivo e compartilhado.

As professoras necessitam entender que as situações que se criam no desenvolvimento das práticas devem ser direcionadas não apenas à construção de conceitos e habilidades, mas também, como afirma Oliveira (2002, p. 204) “à construção de uma ética, uma estética, uma noção política e de identidade pessoal”.

Silva (2005) ainda alerta que **o registro** exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos projetos. Sobre este tema, Helm e Katz (2001) recomendam que os professores devem observar muito o comportamento das crianças em várias situações e documentar tudo que ocorre e, a partir dessa coleta, estruturar o desenvolvimento dos projetos, prevendo os momentos **de exploração, discussão, construção, divulgação e avaliação**.

O professor deve estimular a criança para que ela possa construir novos significados diante do que aprende, relacionando-os com outras experiências fora desses ambientes. Para Oliveira (2002, p. 205), isso inclui “interagir com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar, argumentar”.

A autora acrescenta que o dilema de lidar com todas essas contradições e com toda essa complexidade no trabalho educativo pode ser superado na organização de currículos que priorizem momentos em que as crianças e adolescentes possam se expressar com alegria, integradas e envolvidas em trabalhos que lhes possibilitem a reflexão sobre seus contextos sociais.

Diante do que foi proposto nas abordagens apresentadas, neste documento, sugerimos cinco estruturas alternativas elencadas por Barbosa e Horn (2008), a serem escolhidos pelos CEDINs para documentação dos projetos desenvolvidos pelos professores no momento em que planejam juntamente com as crianças.

**Exemplo 1:**

1. Título
2. Instituição
3. Equipe
4. Duração
5. Situação problema inicial
6. Aprendizagem a constituir
7. Material escolhido
8. Atividades e cronogramas
9. Modalidade de avaliação

**Exemplo 2:**

1. Objetivos, tarefas necessárias, recursos possíveis
2. Realização das tarefas em grupo
3. Realização final da jornada, objeto do projeto
4. Atividades e cronogramas
5. Modalidade de avaliação

**Exemplo 3:**

1. Fundamentação
2. Objetivos
3. Participantes
4. Metodologia
5. Avaliação

**Exemplo 4:**

1. Tema

2. Justificativa
3. Objetivos do projeto
4. Seleção das informações
5. Índice
6. Andamento do trabalho
7. Avaliação

**Exemplo 5:**

1. Escolha do tema
2. Índice
3. Fontes de informação
4. Dossiê

### **4.3 Marco Operacional**

#### **4.3.1. Os CEDINs e a SME**

Boa parte das iniciativas de implantação de Educação Integral no Brasil tem partido da premissa da ampliação do tempo das crianças e adolescentes nos próprios espaços educativos onde já estão matriculados no ensino regular. Segundo Luzardo (2012, p.462), “iniciativas de âmbito federal, estadual e municipal estão alterando as práticas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar seu acesso, através da Educação Integral”.

É então neste contexto que a proposição e a realização do atendimento da Educação Integral no município de Itajaí, tem se tornado uma experiência desafiadora, pois diferentemente das outras propostas, a SME, tem espaços organizados fora do ambiente escolar para atender os alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Os Centros de Educação Integral – CEDINs são estruturas planejadas para contribuir com o crescimento e a qualidade de vida de todas as crianças e adolescentes. Por isso, o envolvimento da comunidade e dos parceiros institucionais constituem uma rede, que juntamente com os técnicos da SME, buscam o desenvolvimento de um conceito de Educação Integral que não se restrinja a um único espaço físico, mas que tenha a cidade (parques, museus, zoológico, clubes, entre outros) como verdadeira estrutura para atender as demandas das crianças e dos adolescentes.

Na estrutura organizacional da SME, os CEDINs estão ligados a Diretoria de Ensino Fundamental, igualmente às outras unidades de ensino estes espaços recebem as orientações emanadas do órgão central através de um Supervisor de Gestão Escolar e, são acompanhados pelo Diretor da referida Diretoria e pelo Coordenador de Ensino.

Dentre as suas atribuições o Supervisor de Gestão Escolar acompanha o desenvolvimento da proposta metodológica dos CEDINs, orienta o planejamento e a implementações dos planos de ação de cada unidade, bem como a fiscalização no emprego das verbas para reforma e compra de materiais pedagógicos juntamente com os professores, a APP, o Conselho Escolar e os gestores. Além disso, o Supervisor é responsável pelo plano de formação continuada dos profissionais que integram as unidades de Educação Integral observando a demanda advinda de cada unidade.

Para a SME, o foco do trabalho nos CEDINs é a instrumentalização principalmente dos profissionais que trabalham nas unidades, pois nenhum projeto pode se sustentar sem a adesão daqueles que operacionalizam a prática pedagógica. Assim, a formação da equipe, o espírito participativo, a seriedade da gestão, o fortalecimento nos processos de comunicação, o desenvolvimento da confiança e do comprometimento, aliados a sensibilização dos pais e da comunidade escolar podem contribuir sobremaneira, para a consolidação do projeto de Educação Integral criado pela SME desde 2009.

Além disso, a SME ainda acredita que é necessário o acompanhamento e avaliação contínua das atividades desenvolvidas por alunos e profissionais nas unidades, para a reorientação e ou produção dos Projetos Pedagógicos de cada CEDIN.

#### **4.3.2 Equipe de Profissionais: definição de papéis**

Cada CEDIN possui uma equipe responsável pelo bom andamento do trabalho educativo. Estes profissionais necessitam ter clareza de que as unidades de Educação Integral constituem-se como espaços diferenciados das escolas regulares, mas como em qualquer unidade de ensino tem suas regras de funcionamento.

Ao integrar o quadro de profissionais de um CEDIN o funcionário deve inteirar-se da proposta pedagógica, do regimento interno da unidade, compreender quais são seus direitos, mas principalmente seus deveres. Por isso descreveremos a seguir as atribuições de cada profissional que integra o quadro dos CEDINs. Estas orientações devem guiar a produção dos regimentos internos de cada unidade, com a participação dos professores e da comunidade escolar.

#### São Atribuições do Diretor dos Centros de Educação Integral- CEDIN

- Coordenar as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas do Centro de Educação Integral, em consonância ao Projeto Político Pedagógico e às normas estabelecidas nestas diretrizes;
- Coordenar a elaboração, a execução, o monitoramento e a avaliação das diretrizes do Centro de Educação Integral, do Projeto Político Pedagógico e do calendário escolar, observando as determinações da SME;
- Responder oficialmente pelo Centro de Educação Integral responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento;
- Cumprir e fazer cumprir a política educacional estabelecida para a Rede Municipal de Ensino;
- Executar as determinações legais emanadas dos órgãos competentes;
- Cumprir e zelar pelo cumprimento das leis do ensino e das determinações legais emanadas pelas autoridades competentes, na esfera de sua competência;
- Promover o intercâmbio entre o Centro de Educação Integral e a comunidade, através da realização de eventos educacionais, cívicos, culturais e desportivos;
- Promover o intercâmbio do Centro de Educação Integral com as Unidades Integradas;
- Coordenar juntamente com o profissional responsável, o sistema de acompanhamento, o controle e avaliação do processo educativo do Centro de Educação Integral;
- Submeter ao final do ano letivo, juntamente com a comunidade do Centro de Educação Integral o relatório de atividades, tendo como referência o PPP, incluindo as respectivas prestações de contas e os resultados dos alunos nas unidades integradas; citar os instrumentos;



- Estimular o envolvimento dos pais, da comunidade, de voluntários e parceiros que contribuam para a melhoria do ambiente escolar, do atendimento aos alunos e da qualidade de ensino, bem como o desenvolvimento de iniciativas que envolvam os alunos dentro e fora do Centro de Educação Integral;
- Difundir reuniões, treinamentos e demais mecanismos técnicos oferecidos pela SME para os demais funcionários/ Participar das ações de capacitação em Gestão Escolar, através de cursos oferecidos pela SME;
- Receber e despachar expedientes, dando-lhes a tramitação requerida para cada caso;
- Acompanhar os resultados do aproveitamento escolar dos alunos das unidades integradas, promovendo ações na melhoria dos resultados dos mesmos;
- Manter atualizado o histórico sociocultural do Centro de Educação Integral;
- Enviar as informações solicitadas pela SME, no prazo estabelecido;
- Conhecer a legislação vigente, analisando, cumprindo e proporcionando seu cumprimento no âmbito de sua abrangência;
- Delegar competências aos demais funcionários observando as atribuições dos mesmos;
- Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do sistema municipal de ensino e dos termos destas diretrizes;
- Zelar pela execução das normas vigentes e disciplina geral no Centro de Educação Integral;
- Manter arquivados, em dia e à disposição da SME, o regimento do centro de Educação Integral, o PPP e o relatório anual;
- Manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando por sua conservação, em conjunto com todos os segmentos da comunidade do Centro de Educação Integral;
- Adotar as medidas cabíveis em tempo hábil, referentes aos alunos, professores e demais servidores, visando manter o bom funcionamento do Centro de Educação Integral;
- Auxiliar a SME no estabelecimento de programas de Formação Continuada do quadro funcional do Centro de Educação Integral, assegurando condições para seu cumprimento e estimulando professores e servidores a cumpri-los, convergentes com as diretrizes;

- Analisar, juntamente com o profissional responsável, a documentação do Centro de Educação Integral, expedida e recebida;
- Assinar, juntamente com o profissional responsável a documentação dos alunos (criação de portfólios ou instrumento único de registros de atividades);
- Organizar, juntamente com o profissional responsável, o quadro de pessoal do Centro de Educação Integral, respeitando a legislação vigente e as determinações da SME, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados na unidade;
- Administrar os recursos financeiros que lhe forem destinados, coordenando e controlando a escrituração e as prestações de contas do movimento financeiro;
- Acompanhar diariamente a frequência de alunos e professores;
- Zelar pela economia do material e pela conservação do que foi confiado o seu uso e a sua guarda;
- Exercer outras atividades administrativas que lhe forem delegadas pelos órgãos competentes;
- Cumprir e fazer cumprir os termos destas diretrizes.

São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- Auxiliar o diretor no exercício das funções e substituí-lo em seus impedimentos legais e eventuais;
- Organizar, juntamente com o diretor o quadro de pessoal do Centro de Educação Integral, respeitando a legislação vigente e as determinações da SME, mantendo o cadastro atualizado, assim como os registros dos servidores lotados na Unidade de Educação Integral;
- Prestar assistência ao corpo docente, didática e pedagogicamente, de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da Unidade de Educação Integral e aos fins da educação;
- Participar dos programas de formação continuada oferecidos pela SME e pelas unidades de ensino;
- Acompanhar a frequência do aluno, buscando justificativa às faltas apresentadas, juntamente com a Unidade Integrada;
- Difundir reuniões, treinamentos e demais mecanismos técnicos recebidos da SME, para os demais funcionários;
- Contribuir para o processo de planejar e executar as atividades educacionais, oportunizando a participação de todos da comunidade da Unidade de

Educação Integral e observando as características específicas nos macrocampos;

- Orientar e acompanhar os professores na elaboração, execução e avaliação dos projetos e demais atividades pedagógicas;
- Participar, juntamente com diretor das decisões sobre transgressões disciplinares dos alunos;
- Orientar, acompanhar e participar de todos os eventos realizados pelo Centro de Educação Integral;
- Realizar encontros pedagógicos sistematizados com professores, para troca de experiências e proposições de alternativas que visem a melhoria do ensino;
- Conhecer a legislação vigente, analisando, cumprindo e proporcionando seu cumprimento no âmbito de sua abrangência;
- Zelar pela execução das normas vigentes e disciplina geral do Centro de Educação Integral.
- Acatar as orientações dos superiores e tratar com urbanidade e respeito os funcionários da Unidade de Educação Integral e os usuários dos serviços educacionais;
- Zelar pela economia do material e pela conservação do que for confiado o seu uso e a sua guarda;
- Conhecer e respeitar a legislação vigente nos níveis federal, estadual e municipal;
- Zelar pela economia do material e pela conservação do que for confiado o seu uso e a sua guarda;

São atribuições do professor do Centro de Educação Integral:

- Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Integral;
- Elaborar e executar as programações referentes as atividades desenvolvidas nos macrocampos e rotinas do dia;
- Cumprir as atividades inerentes ao exercício de sua função;
- Difundir a educação de forma que seja inclusiva, com maior interação e diversidade, respeitando a comunidade integrada;
- Zelar pelo material de consumo e permanente, conservando o que for confiado o seu uso e sua guarda;
- Estabelecer os objetivos educacionais a serem alcançados;

- Manter a disciplina nas atividades pedagógicas e colaborar para ordem geral do Centro de Educação Integral;
- Utilizar metodologia adequada e compatível com os objetivos das diretrizes para o Centro de Educação Integral;
- Manter permanente contato com os pais e responsáveis, e atendê-los, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos alunos;
- Executar e manter atualizados os registros relativos às suas atividades e fornecer informações conforme as normas estabelecidas;
- Responsabilizar-se pela utilização, manutenção e conservação de equipamentos em uso;
- Fornecer ao profissional competente a relação de materiais de consumo, necessário ao desenvolvimento das atividades;
- Ser assíduo e pontual com os horários, zelando pela postura profissional;
- Zelar pela ordem e disciplinados alunos na unidade de Educação Integral.

São atribuições das Agentes em Atividade de Educação nas unidades de Educação Integral:

- Auxiliar a equipe de professores do Centro de Educação Integral nas atividades realizadas;
- Receber os alunos, acompanhar nas refeições e atividades externas, bem como orientar no momento da higiene bucal;
- Auxiliar na organização dos materiais necessários ao atendimento nas atividades de rotina, bem como participar de treinamento sempre que for solicitado;
- Participar dos momentos de estudos, bem como das reuniões com os pais, para a promoção pertinente de ações, referente à rotina vivenciada pelos alunos do Centro de Educação Integral;
- Agir com ética, respeito e solidariedade perante os colegas de trabalho, contribuindo com o bom clima organizacional;
- Respeitar a singularidade e particularidade do educando, bem como criar situações que elevam a autoestima da criança, tratando-a com respeito;
- Ser assíduo e pontual com os horários, zelando pela postura profissional, cumprindo as normas do Centro de Educação Integral;
- Zelar pela ordem, disciplina, conservação do material didático e do imóvel junto aos alunos, estimulando nelas o senso de limpeza e organização;

- Seguir as normas e determinações dos Centros de Educação Integral e/ou Secretaria Municipal de Educação.
- Participar integralmente e colaborar com as atividades de articulação do Centro de Educação Integral com a família e comunidade.
- Participar na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integral;
- Executar outras atribuições, correlatas às acima descritas, conforme demanda e/ou a critério de seu superior imediato;

### 4.3.3 Rotina de Funcionamento dos CEDINs

Os CEDINs foram criados pela SME como uma alternativa para atender à demanda das comunidades que solicitavam ao poder público um espaço onde as crianças e adolescentes provenientes do ensino regular pudessem ficar após o término das aulas regulares.

Com uma proposta pedagógica diferenciada os CEDINs são considerados pela SME como um espaço educativo de continuidade e desenvolvimento de saberes e habilidades diferenciadas, daquelas trabalhadas pelas unidades de ensino regular.

Assim, para o bom funcionamento destes espaços institui-se como nas outras unidades da rede a organização administrativa. Por isso, cada CEDINs tem seu horário de funcionamento, uma Associação de Pais e Professores – APP, um Conselho Escolar e uma rotina diária que orienta de forma flexível o trabalho educativo.

Os quadros a seguir orientam os profissionais dos CEDINs a organizarem suas rotinas administrativas.

#### Membros da Associação de Pais e Professores – APP

Nº.	Cargos
01	Presidente
02	Vice-presidente
03	1º Secretária
04	2º Secretária
05	1º Tesoureiro
06	2º Tesoureiro
07	Conselho Fiscal

Quadro 1: Membros da APP

#### Membros do Conselho Escolar

Nº.	Cargo
01	Presidente
02	SECRETÁRIA
03	CONSELHEIROS PAIS
04	CONSELHEIROS PAIS
05	CONSELHEIROS PAIS
06	CONSELHEIROS PROFESSORES
07	CONSELHEIROS PROFESSORES
08	CONSELHEIROS PROFESSORES
09	CONSELHEIROS FUNCIONÁRIOS
10	CONSELHEIROS FUNCIONÁRIOS
11	CONSELHEIROS FUNCIONÁRIOS
12	CONSELHEIROS ALUNOS
13	CONSELHEIROS ALUNOS

Quadro 2: Membros do Conselho Escolar

### Rotinas

Rotina do período Matutino
Café + acolhimento
Acompanhamento da Vida Escolar <b>“As assembleias fomentando diálogos”</b>
Ciranda de Aprendizagem <b>“A pesquisa a escolha das crianças”</b>
Projetos Pedagógicos <b>“A pesquisa e a investigação como fontes de saber”</b>
Almoço + Promoção da Saúde
Rotina do Período Vespertino
Almoço + promoção da saúde + repouso + acolhimento
Acompanhamento da Vida Escolar <b>“As assembleias fomentando diálogos”</b>
Ciranda de Aprendizagem <b>“A pesquisa a escolha das crianças”</b>
Projetos Pedagógicos <b>“A pesquisa e a investigação como fontes de saber”</b>

Quadro 3: Rotinas

O documento da Série Mais Educação indica que, para transformarem-se num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, as unidades de ensino precisam reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas (BRASIL, 2011). Partindo desta premissa é necessário que cada unidade reconheça o espaço onde está inserida, perceba as possibilidades e potencialidades que o entorno pode oferecer, para buscar alternativas de integrar a comunidade e os espaços educativos. O mesmo documento também ressalta,

A educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No

entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (BRASIL, 2011, p.15)

Neste sentido, SME compreende então que, ao valorizar e socializar os potenciais da comunidade a escola pode fortalecer sua identidade coletiva, o sentimento de pertencimento e a percepção de que os bens públicos não são do governo, mas de toda a população e, portanto, devem ser acessados e cuidados por todos.

Apresentamos a seguir os Centros de Educação em Tempo Integral – CEDINs sua localização, infraestrutura física, capacidade de atendimento, as unidades integradas e quadro de funcionários.

CEDIN - Ângela Dalçoquio: Unidade Imaruí

1. Localização:

CEDIN	Ângela Dalçoquio de Souza
Rua	Nelson Augusto Schierfer, 175.
Bairro	Imaruí
Telefone	33485491
E-mail	necads@itajai.sc.gov.br
Polo Educativo	São João

Quadro 4:: Localização do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Assessoria de Informatização - SME

2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	03
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 5: Infraestrutura do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

### 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	O3 turmas	matutino	60 alunos
02	03 turmas	vespertino	60 alunos
<b>Total</b>			<b>120 alunos</b>

Quadro 6: Capacidade de atendimento do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Assessoria de Informatização

### 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Arnaldo Brandão	Imaruí
02	E.B. João Duarte	São João

Quadro 7: Unidades Integradas do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

### 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
03	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 8: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 9: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 8. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheira	8h
02	Auxiliares de Serviços Gerais	8h

Quadro 10: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN - Ângela Dalçoquio

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

CEDIN – Dilzelna Márcia Teixeira: Unidade São Vicente

#### 1. Localização

CEDI	Dilzelena Márcia Teixeira
Rua	Alfredo Kleis, 116
Bairro	São Vicente
Telefone	47-32485905
E-mail	necdilzelena@itajai.sc.gov.br
Polo Educativo	São Vicente

Quadro 11: Localização do CEDIN Dilzelena Márcia Teixeira

Fonte: Assessoria de Informatização – SME



## 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	05
01	Laboratório de Informática	01
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 12: Infraestrutura do CEDIN Dilzelena Márcia Teixeira

Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

## 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	04 turmas	matutino	80 alunos
02	04 turmas	vespertino	80 alunos
<b>Total</b>			160

Quadro 13: Capacidade de atendimento do CEDIN Dilzelena Márcia Teixeira

Fonte: Assessoria de Informatização

## 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Anibal César	São Vicente
02	E.B. Olimpio Falconieri da Cunha	São Vicente
03	E.B. José Medeiros Vieira	São Vicente
04	E.B. Mansueto Três	São Vicente
05	E.B. Pedro Paulo Rebelo	São Vicente

Quadro 14: Unidades Integradas do CEDIN Dilzelena Márcia Teixeira

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

## 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
06	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 15: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Dilzelena Márcia Teixeira

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

## 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 16: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN  
 Dilzelená Márcia Teixeira  
 Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheira	8h
02	Auxiliares de Serviços Gerais	8h

Quadro 17: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Dilzelená Márcia Teixeira  
 Fonte: Diretoria de Orientação e Assistência ao Educando

CEDIN – Emílio Gazaniga Jr: Unidade Cidade Nova

#### 1. Localização

CEDI	Emílio Gazaniga Jr
Rua	José Domingos Júnior, 85
Bairro	Cidade Nova
Telefone	33982957
E-mail	necemiliogazaniga@itajai.sc.gov.br
Polo Educativo	Cidade Nova

Quadro 18: Localização do CEDIN Emílio Gazaniga Jr  
 Fonte: Assessoria de Informatização – SME

#### 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	04
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 19: Infraestrutura do CEDIN Emílio Gazaniga Jr  
 Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

#### 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	04 turmas	matutino	80 alunos
02	04 turmas	vespertino	80 alunos
<b>Total</b>			<b>160</b>

Quadro 20: Capacidade de atendimento do CEDIN Emílio Gazaniga Jr  
 Fonte: Assessoria de Informatização

#### 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Centro Educacional Cacildo Romagnoni	Cidade Nova
02	E.B. Pedro Rizzi	Cidade Nova
03	E.B. Elias Adaime	Cidade Nova

Quadro 21: Unidades Integradas do CEDIN Emilio Gazaniga Jr

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

#### 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
04	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 22: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Emilio Gazaniga Jr

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

#### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 23: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN Emilio Gazaniga Jr

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

#### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheira	8h
02	Auxiliares de Serviços Gerais	8h

Quadro 24: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Emilio Gazaniga Jr

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

CEDIN: Jacy Dias Ramos: Unidade Cordeiros

#### 1. Localização

CEDI	Jacy Dias Ramos
Rua	Laudelino Dionísio, 420 – 88301-090
Bairro	Cordeiros
Telefone	32480293
E-mail	<a href="mailto:necjacydiasramos@itajai.sc.gov.br">necjacydiasramos@itajai.sc.gov.br</a>
Polo Educativo	Cordeiros

Quadro 25: Localização do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

#### 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	

03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	05
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 26: Infraestrutura do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

### 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	04 turmas	matutino	80 alunos
02	04 turmas	vespertino	80 alunos
<b>Total</b>			160

Quadro 27: Capacidade de atendimento do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Assessoria de Informatização

### 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Antônio Ramos	Cordeiros
02	E.B. Padre Pedro Baron	Cordeiros
03	E.B. Melvin Jones	Cordeiros
04	E.B. João Paulo II	Cordeiros
05	E.B. Profª Maria Hilze Peixoto	Murta

Quadro 28: Unidades Integradas do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

### 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
04	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 29: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 30: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN Jacy Dias Ramos

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
-----	---------	-----

02	Cozinheiras	8h
02	Auxiliares de Serviços Gerais	8h

Quadro 31: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Jacy Dias Ramos  
 Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

CEDIN: Lucy Canziani: Unidade São Judas

### 1. Localização

CEDI	Lucy Canziani
Rua	Pedro Joaquim Vieira, 337
Bairro	São Judas
Telefone	33497571
E-mail	neclucycanziani@hotmail.com
Polo Educativo	São Judas

Quadro 32: Localização do CEDIN Lucy Canziani  
 Fonte: Assessoria de Informatização – SME

### 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	04
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 33: Infraestrutura do CEDIN Lucy Canziani  
 Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

### 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	04 turmas	matutino	80 alunos
02	04 turmas	vespertino	80 alunos
<b>Total</b>			<b>160</b>

Quadro 34: Capacidade de atendimento do CEDIN Lucy Canziani  
 Fonte: Assessoria de Informatização

### 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Avelino Werner	São Judas
02	E.B. Prof <sup>a</sup> Maria Dutra Gomes	Dom Bosco

03	E.B. Prof. Alberto Werner	Ressacada
----	---------------------------	-----------

Quadro 35: Unidades Integradas do CEDIN Lucy Canziani

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

#### 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
04	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 36: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Lucy Canziani

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

#### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 37: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN Lucy Canziani

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

#### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheiras	8h
02	Auxiliar de Serviços Gerais	8h

Quadro 38: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Lucy Canziani

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### CEDIN: Napoleão de Souza: Unidade Rio Bonito/São Vicente

#### 1. Localização

CEDI	Napoleão de Souza
Rua	Singapura, 12
Bairro	Rio Bonito – São Vicente
Telefone	47-32466698
E-Mail	<a href="mailto:necnapoleaodesouza@Itajai.Sc.Gov.Br">necnapoleaodesouza@Itajai.Sc.Gov.Br</a>
Polo Educativo	São Vicente

Quadro 39: Localização do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

#### 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	06
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-

12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 40: Infraestrutura do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

### 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	O6 turmas	matutino	120 alunos
02	06 turmas	vespertino	120 alunos
<b>Total</b>			<b>240</b>

Quadro 41: Capacidade de atendimento do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Assessoria de Informatização

### 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Olimpio Falconieri da Cunha	São Vicente/Rio Bonito
02	E.B. Pedro Paulo Rebelo	São Vicente/Rio Bonito

Quadro 42: Unidades Integradas do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

### 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
06	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 43: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 44: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheiras	8h
02	Auxiliar de Serviços Gerais	8h

Quadro 45: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Napoleão de Souza

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

CEDIN: Verde Vale: Unidade Rio Bonito/São Vicente

#### 1. Localização

CEDI	Verde Vale
Rua	Osvaldo Bertemes, 10
<b>Bairro</b>	<b>Fazenda</b>

Telefone	47-33486350
E-Mail	<a href="mailto:necverdevale@itajai.sc.gov.br">necverdevale@itajai.sc.gov.br</a>
Polo Educativo	Fazenda

Quadro 46: Localização do CEDIN Verde Vale

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

## 2. Infraestrutura Física

Nº.	Descrição do Espaço	Quantidade
01	Espaço Físico	
02	Área Construída	
03	Sala de Coordenação	01
05	Sala dos professores	01
06	Sala de oficinas	03
07	Refeitório	01
08	Cozinha	01
09	Sanitários alunos	01-M/F
10	Sanitários funcionários	01-M/F
11	Depósito Material de Limpeza	-
12	Depósito Alimentação	01
13	Depósito Material de Recreação	01
14	Área de recreação externa	01

Quadro 47: Infraestrutura do CEDIN Verde Vale

Fonte: Diretoria de Ações Integradas: LSE/ Levantamento da Situação Escolar

## 3. Capacidade de Atendimento

Nº.	Número de Turmas	Período	Capacidade
01	03 turmas	matutino	60 alunos
02	03 turmas	vespertino	60 alunos
<b>Total</b>			120

Quadro 48: Capacidade de atendimento do CEDIN Verde Vale

Fonte: Assessoria de Informatização

## 4. Unidades Integradas

Nº.	Unidade de Ensino	Bairro
01	E.B. Gaspar da Costa Moraes	Fazenda
02	G.E. Guilhermina Büchele Müller	Fazenda
03	G.E. Elisa Gessele Orsi	Fazenda

Quadro 49: Unidades Integradas do CEDIN Verde Vale

Fonte: Assessoria de Informatização – SME

## 5. Carga Horária/ Formação Inicial Professores

Nº.	Professor	Formação	C/H
03	Professores	Pedagogia ou Licenciatura	40 horas
01	Professor	Educação Física	40 horas

Quadro 50: Carga Horária/ Formação Inicial professores do CEDIN Verde Vale

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas



#### 6. Carga Horária e Formação Inicial de Agentes em Atividades de Educação

Nº.	Período	Formação	C/H
02	Matutino	Magistério/Pedagogia	30 horas
02	Vespertino	Magistério/Pedagogia	30 horas

Quadro 51: Carga Horária e Formação Inicial/ Agentes em Atividade de Educação do CEDIN Verde Vale

Fonte: Diretoria de Gestão de Pessoas

#### 7. Profissionais de Serviços Gerais

Nº.	Período	C/H
02	Cozinheira	8h
02	Auxiliares de Serviços Gerais	8h

Quadro 52: Profissionais de Serviços Gerais do CEDIN Verde Vale

Fonte: Diretoria de Orientação e Assistência ao Educando

### 4.3.4 Formação Continuada

A Formação Continuada é tema de muita relevância no trabalho educativo e, conceber uma proposta consistente que atenda tanto as demandas dos professores, quanto do órgão central, tem se constituído um grande desafio para as Redes de Ensino Públicas.

Sousa (1995), observou em sua pesquisa, que por mais que se proponham cursos de formação continuada e que se invista nesse professor, sua ação docente pouco se modifica. É preciso perceber então que, para desenvolver a formação continuada os sistemas de ensino, precisam considerar que os professores, são sujeitos que aprendem de uma forma singular, e levam para sua prática, todos os seus significados, suas vivências, expectativas e temores.

Neste sentido, ao desenvolver sua política de formação a SME propõe um planejamento que contempla três vertentes de ação na busca da integração dos saberes constituídos pelos professores para qualificar a prática pedagógica. Assim destaca-se, a formação de princípios éticos, políticos e estéticos, a formação conceitual, ou seja, o conhecimento didático do conteúdo bem como os fundamentos teórico-metodológicos e, ainda, a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na organização das práticas pedagógicas, por meio dos relatos de experiência.

García (1999), propõe que é necessário considerar a formação de professores como algo contínuo, um processo que é constituído por fases claramente diferenciadas devendo manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Implicando também, numa forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. Garcia pontua ainda que uma formação eficaz é aquela que adota como referência o contexto próximo dos professores, pois é essa que terá maiores chances de transformar a escola.

O autor defende também a articulação entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. Seguindo essa mesma perspectiva, sublinha-se, a necessidade da integração teoria e prática na formação dos professores. Sobre este aspecto, García (1992) salienta que, “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conceito próprio, como produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizaram” (GARCÍA, 1999, p. 28).

Por fim Garcia afirma que a formação de professores deve dar oportunidade a esses profissionais se questionarem sobre suas próprias crenças, refletindo sobre o trabalho que desenvolvem e acima de tudo serem considerados também como produtores de conhecimento.

Ruz (1998) enfatiza que a formação de professores não pode ocorrer sob uma perspectiva ideológica única, é preciso que se considere e, pelo menos, informe os professores a respeito de todas elas. Por isso, aumentar a quantidade de formação geral, integradora e humanista, mais do que aquela específica pode ser de grande valia nesse processo.

Outra consideração feita pelo autor diz respeito ao ensino teórico. Para ele, este ensino “deve partir dos problemas reais”, pois estes professores vêm de estratos sociais variados. E por fim, é preciso valorizar a solidariedade e a cooperação durante a formação e não o individualismo, fomentando assim experiências facilitadoras da geração de uma consciência participativa (RUZ, 1998, p. 93).

A partir dos fundamentos elencados anteriormente tanto a SME, quanto as unidades de Educação Integral devem ser responsáveis pela formação continuada de seus profissionais. Por isso, é preciso utilizar nas unidades os tempos de estudo dos professores com orientação e momentos para discussão

e reflexão sobre seus próprios saberes. Entendemos que o resultado de uma formação que considere os princípios aqui explicitados poderá contribuir para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

## **5. TERMO DE COLABORAÇÃO**

Dentre as ações da SME para oferecer o atendimento de Educação Integral no município, destaca-se o trabalho realizado pelas Organizações Não Governamentais – ONGs. Segundo Gouveia, Nilson e Ferreira (2012), as ONGs atualmente têm sido reconhecidas, como potenciais parceiras nos programas governamentais de Educação Integral. Para os autores, as experiências destas instituições apontam para elementos que contribuem na elaboração e aprimoramento do atendimento na Educação Integral. Neste sentido, afirmam ainda que, “quanto mais reconhecidos os campos de aprendizagem ligados à cultura, às sociabilidades, ao corpo, aos esportes, etc, tanto mais espaços as ONGs têm para contribuir e enriquecer as propostas educativas que vêm sendo experimentadas”. (GOUVEIA, NILSON E FERREIRA, 2012, p.490)

Considerando estas contribuições, a Secretaria de Planejamento Orçamento e Gestão lança anualmente edital para seleção de projetos com entidades conveniadas, que corroborem com as diretrizes para a Educação Integral estabelecidas neste documento. O edital toma como referência a Instrução Normativa nº 43/2015.

Os documentos necessários para submissão e celebração de convênios dos projetos, consta no *check list* dos documentos para celebração de convênio deste documento, com o objetivo de orientar e organizar as ONGs para que tenham condições de apresentar suas propostas.

Após a avaliação dos projetos por comissão designada pelo Prefeito Municipal, os convênios são celebrados. A SME fica então responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades a serem desenvolvidas pelas ONGs, nas unidades escolares, ou em outros ambientes.

Para o referido acompanhamento e avaliação é composta uma comissão também designada pelo Prefeito Municipal, por profissionais capacitados na área, com formação específica e competência técnica para

desempenhar tal função. Cada membro é responsável pela instituição que desenvolve projetos de sua área de afinidade.

As visitas *in loco*, ocorrem mensalmente, ou ainda quando houver denuncia da comunidade. No momento em que se dirigem às entidades, os membros da comissão são munidos por uma ficha de avaliação onde fazem as anotações necessárias observando vários aspectos. Logo após a visita é produzido um relatório parcial que comporá o relatório final no momento em que se encerra o convênio. O relatório final é encaminhado ao Conselho Municipal de Educação, órgão competente para o credenciamento das entidades no Sistema Municipal de Ensino. Os resultados do relatório são base para a renovação dos credenciamentos e da celebração dos projetos com a Secretaria Municipal de Educação, no ano seguinte.

O desafio, portanto, neste trabalho consiste tanto na procura de projetos que corrobore com a concepção de Educação Integral da SME quanto do aprimoramento dos serviços oferecidos pelas ONGs em nosso município. Na seleção dos projetos e iniciativas organizadas pelas instituições que se credenciam, observamos o quanto ao longo de sua trajetória estes espaços já avançaram na direção da garantia da proteção integral de crianças e adolescentes.

## **6. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO COM O GOVERNO FEDERAL**

Programa Mais educação é uma estratégia do governo federal para a promoção da Educação Integral no Brasil contemporâneo. Foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). “O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais”. (BRASIL, s.d., p.08)

Segundo o Ministério da Educação, o Programa quer evidenciar uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. Para tanto o trabalho desenvolvido busca integrar diferentes

saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos e, tenta construir, uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem intercultural, ou seja, situada entre culturas e saberes.

Para organização do Programa nas unidades escolares a SME segue as orientações estabelecidas nos documentos oficiais, principalmente do Caderno Programa Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, s.d.) e do Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (anexo 4). (BRASIL, 2011)

Assim, as atividades são organizadas a partir dos Macrocampos descritos no referido Caderno, com as ementas também referenciadas no Manual supracitado. Segundo este documento, para escolha dos macrocampos, pela unidade escolar, deverá constar, “obrigatoriamente, pelo menos uma atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, podendo as demais atividades escolhidas pertencerem a macrocampos diferentes, ou seja, 09 (nove) atividades de diferentes macrocampos ou, ainda, ter uma ou mais atividades de um mesmo macrocampo, desde que sejam contemplados um mínimo de 03 (três) macrocampos”. (BRASIL, 2011)

O **acompanhamento pedagógico** desenvolve oficinas de matemática; letramento; línguas estrangeiras; ciências; história e geografia; filosofia e sociologia. Sobre o **meio ambiente** é possível promover atividades que abordem temas da agenda 21 na escola, educação para sustentabilidade; horta escolar e/ou comunitária. No **esporte e lazer** diversifica-se o planejamento oferecendo áreas do desporto em que a escola ou a comunidade disponibilize espaços de acordo com as seguintes modalidades, atletismo; ginástica rítmica; corrida de orientação; ciclismo; tênis de campo; recreação/lazer; voleibol; basquete; basquete de rua; futebol; futsal; handebol; tênis de mesa; judô; karatê; taekwondo; ioga; natação; xadrez tradicional; xadrez virtual; programa segundo tempo.

Em **direitos humanos em educação** indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação x negação dos direitos humanos e suas implicações na organização do trabalho pedagógico. Portanto, pressupõe-se este macrocampo em relação

permanente com os outros macrocampos e atividades. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos direitos humanos etc. (BRASIL, s.d.)

Em **cultura e artes** leitura; banda fanfarra; canto coral; hip hop; danças; teatro; pintura; grafite; desenho; escultura; percussão; capoeira; flauta doce; cineclube; prática circense; mosaico. Para **inclusão digital**, o documento recomenda *software* educacional; informática e tecnologia da informação (proinfo); ambiente de redes sociais.

Quanto a **promoção da saúde** os professores podem trabalhar, atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das dst/aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). O documento propõe ainda neste macrocamo aproximação / intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.

Para o macrocampo de **educomunicação** são as atividades, jornal escolar; rádio escolar; histórias em quadrinhos; fotografia; vídeo. Na **iniciação à investigação das ciências da natureza** laboratório, feiras de ciências e projetos científicos. E por fim a **educação econômica e cidadania**, onde é possível abordar temas sobre educação econômica e empreendedorismo; controle social e cidadania.

Seguindo ainda as orientações prescritas nos documentos oficiais, para o desenvolvimento do trabalho nas escolas, o Programa Mais Educação, abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, remunerados com verba federal do programa. (BRASIL, 1998.) Segundo o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE podem desempenhar as atividades de monitoria,

....preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc. No caso que se disponibilizem a orientar os alunos participantes da atividade, e que possam transformar em atividade formativa e ou prazerosa para o próprio monitor voluntário, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendidas como trabalho precarizado. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores e nem a utilização de alunos de séries mais avançadas da mesma escola, exceto que os mesmos tenham habilidades teóricas e práticas comprovadas para tal. (BRASIL, 2011, p.34)

Como indicação do referido documento, a SME, em contrapartida, designará, dentre os docentes lotados na escola ou não, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de Coordenador do Programa Mais Educação em cada unidade de ensino. Este profissional terá como função organizar a oferta e a execução das atividades do Programa na sua unidade.

Mesmo com um coordenador responsável, a escola e seu gestor tem papel fundamental para o bom andamento do Programa, neste sentido o Ministério da Educação recomenda que,

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostos pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos). (BRASIL, s.d., p.16)

No desenvolvimento do Programa Mais Educação nas unidades escolares é importante lembrar que as atividades planejadas pelos profissionais devem dialogar constantemente com aquelas já oferecidas às crianças e adolescentes, no período regular das aulas. A integração dos

currículos contribui para a não fragmentação do ensino. É preciso que a escola compreenda que o projeto de Educação Integral é de todos, e não apenas das crianças e adolescentes que apresentam alguma dificuldade, ou precisem de um lugar para ficar enquanto seus pais trabalham.

Assim, os profissionais da escola podem juntos superar a concepção assistencialista, na medida em que promovam uma organização curricular que contemple não só os conteúdos desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Neste sentido considera-se que de situações formais e informais são momentos de aprendizagem por meio das diferentes linguagens. Nesta perspectiva, a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo. (BRASIL, s.d.)

## 7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, J. R. **Ensinar a paz**: proposta para um currículo de Educação Integral. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.

BOMENY, H. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. 21, p. 109-120, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº. 9.394, de 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998. Brasília, D.F., 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada. **Programa mais Educação Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, s.d.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Brasília/D.F.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, D.F. , 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada** Brasília: MEC/SEB, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2011**. Brasília: MEC, 2011.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 2, n. 7. nov. 1998/jan. 1999. p. 28-31.

\_\_\_\_\_. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, M. C. KERCHER, G. E. P. S. Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_.; Projetos Escolares: um modo seguro de provocar a aprendizagem. **3º Seminário Internacional de Educação**. Porto Alegre, out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPOS, C. **Roda de conversa** Disponível em: <http://carolcampos.wordpress.com/2009/08/20/roda-de-conversa/> Acesso em: 25 de jul. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

FREINET, C. **O método natural I: a aprendizagem da língua**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do bom-senso**. 2. ed. Santos: Martins Fontes, 1973.

GARCÍA, M. C. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago, jul. 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GABRIEL, C. T., CAVALIERI, A. M. **Educação Integral e Currículo Integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral: cinco dimensões**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOUVEIA, M. J. A., NILSON, L. H., FERREIRA, S. **A contribuição das organizações não governamentais para o debate da Educação Integral**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HELM, H. J.; KATZ, L. **Young investigators: the project approach in the early years**. Columbia: Teachers Colleg, 2001.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ITAJAÍ, **Lei nº 5323 de 06 de julho de 2009**. Institui política de atendimento à criança e ao adolescente em turno contrário ao período escolar denominada Núcleos Escolares de Contraturno - NEC.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5599, de 05 de outubro de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes para a elaboração da Lei orçamentária de 2011 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa Nº 15/CMA/2010**

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LECLERC, G. **Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEEKEENAN, D.; NIMMO, J. Conexões: uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola - Laboratório Universitário. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LUZARDO, R. **A experiência nas escolas de Cuiabá (MT)**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, A. S. **Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da Educação Integral**. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNARI, B. **Das coisas nascem as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

NASCIMENTO, M. E. P. **A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade**. Campinas, S.P.: UNICAMP, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

RODRIGUES Z. B. **Pensando na qualidade da educação a partir do conhecimento de Os quatro pilares da Educação do Século XXI**. Disponível em [http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao\\_artigo.asp?artigo=artigo0056](http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056) Acesso em: 25 de jul. 2012.

RABELO, M. K. O. **Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos**. In: MOLL, J. *et.al.*

Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RUZ, R. J. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: **Formação de professores**. SERBINO, V. R. *et al.* (Org.). São Paulo: UNESP, 1998.

SACRISTÁN, G. J. **O aluno como invenção**. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, S.C. V. **Pedagogia de projetos**: a prática de professoras da Rede Municipal de educação infantil de Itajaí. Itajaí – Programa de Mestrado em Educação – UNIVALI, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, C. P. Políticas de educação continuada de professores da Ibero-América. **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUC-SP. n. 1. São Paulo: Educ, 1995.

TITTON, M. B. P., PACHECO, S. M. **Educação Integral**: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. *et.al.* Caminhos para Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.