

O Programa Mais Educação e os desafios para a construção de currículos de educação integral

Simone Costa Moreira

Resumo: Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa que examinou os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação e as concepções e experiências de implementação do Programa em três escolas e sua Rede de Ensino sobre educação integral e currículo, através de um Estudo de Caso de orientação etnográfica. Através da análise de documentos, percebeu-se que, na intenção de abarcar a pluralidade de concepções de educação integral e currículo, o Ministério da Educação não ofereceu para as escolas um referencial com fundamentos teóricos sólidos. As entrevistas e observações revelaram, simultaneamente, a separação que parece constituir duas escolas em uma e o desejo de que elas se fundam em uma única proposta educacional. Por fim, apresentam-se alguns desafios para a construção de currículos de educação integral a partir da análise dessa experiência.

Palavras-chave: Currículo. Programa Mais Educação. Educação Integral.

O presente artigo parte dos achados de uma pesquisa de mestrado referenciada nos estudos da Sociologia da Educação que analisa as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação (PME) e o currículo formal escolar. A investigação examinou os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação e as concepções das escolas sobre educação integral e currículo e procurou documentar uma experiência particular de implementação desse Programa, acompanhando durante dois anos três escolas e sua Rede de Ensino na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

De acordo com o Ministério da Educação, o PME foi criado para ser uma experiência piloto de educação integral no país, preparando as escolas gradativamente para a modificação da jornada e do currículo. A busca por uma educação de qualidade oferecida nas instituições educacionais públicas, juntamente com a tentativa de superar a desigualdade e lutar pela promoção da inclusão educacional, contribuíram para a formulação desta política pública de ampliação da jornada escolar. A ideia da promoção de uma educação de qualidade tem se constituído como reivindicação dos setores sociais, especialmente do educacional, há muitas décadas. No entanto, a busca por mais tempo de escolarização ou mais tempo de permanência na escola começa a se fortalecer recentemente, na medida em que se difunde a ideia de que a oferta do ensino fundamental no Brasil estaria universalizada (CAVALIERE, 2007, p. 14).

O currículo escolar é um dos principais elementos envolvidos na construção da proposta de educação integral nas escolas, partindo das diretrizes do PME e, portanto, este foi o foco da investigação. Para descrever o processo de implementação do Programa, optou-se pela realização de um Estudo de Caso de orientação etnográfica. Além de observações e análise de documentos das escolas e da Rede Municipal de Ensino, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com monitores, professores comunitários e interlocutores municipais do próprio Programa, assim como com professores e supervisores escolares.

O principal objetivo desse artigo é colaborar com a reflexão e o aprimoramento das propostas de currículos de educação integral, partindo da análise de uma experiência. Entende-se também que estudar a política nacional de educação integral contribui para as discussões atuais acerca da função social das escolas de Educação Básica.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi concebido no ano de 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC. Devido à expansão e relevância que o Programa assumiu em alguns anos, passou a ser coordenado diretamente pela Secretaria de Educação Básica, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O Programa Mais Educação trabalha com dois conceitos diferentes, mas que em sua proposta estão inter-relacionados: escola de tempo integral e educação integral. Tempo integral refere-se à ampliação da jornada (no mínimo 3 horas a mais diariamente) e tem o intuito de possibilitar experiências diversificadas para os estudantes, seja no turno inverso ou em outras formas de organização curricular. O currículo de educação integral pretende colaborar com a elaboração de um novo paradigma que reúna diversas áreas, experiências e saberes; busca aproximar escola e comunidade através da valorização dos saberes locais, incluindo-os no currículo; assim como enfrentar as injustiças da educação pública brasileira, universalizando o acesso, a permanência e a aprendizagem, contribuindo para a superação das desigualdades e a afirmação do direito às diferenças (BRASIL, 2009).

Para dinamizar o Programa Mais Educação nas escolas é escolhido um professor comunitário, que deve ser membro da instituição e tem como tarefa organizar as oficinas, os monitores voluntários que desenvolvem as oficinas e fazer a conexão com os demais setores

da escola. Existem outras instâncias de organização sugeridas pelo MEC, como os Comitês Municipais, Metropolitanos e Estaduais.

Cada escola escolhe oficinas para montar o currículo do Programa (no turno inverso ou através de currículo integrado) e as possibilidades são listadas pelo MEC anualmente e se localizam em macrocampos diferenciados para escolas do campo e urbanas. Participam do Programa Mais Educação, no mínimo, 100 estudantes de cada escola cadastrada. A ampliação do número de estudantes atendidos ocorre de acordo com a organização de cada escola em relação ao espaço físico e da vontade política da rede envolvida (municipal ou estadual).

No ano de 2015, devido às restrições orçamentárias federais, o Programa foi afetado pelo atraso no repasse, o que ocasionou problemas para a retomada das atividades em escolas de todo o país. Além disso, em 2016 foi anunciada a integração do Programa Mais Educação (PME), do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), formando o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento¹.

Apesar da situação contextual e da previsão de remodelamento, o Programa está em vigor e segue como uma das maiores propostas de educação integral já realizadas no país. Desde as experiências desenvolvidas em Brasília (com a implantação das Escolas Classe e Escolas Parque na década de 1960) e no Rio de Janeiro (com a fundação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – na década de 1980), não se via uma iniciativa federal de incentivo à educação integral com a proporção do Programa Mais Educação.

Discussões sobre o currículo escolar no Brasil

De acordo com Lopes e Macedo (2011), não há algo intrínseco no conceito de currículo e seus sentidos precisam ser localizados historicamente e entendidos como parciais. Dentre muitos significados, currículo tem sido habitualmente relacionado à grade curricular com disciplinas, ementas, programas, cargas horárias, planos de ensino e experiências propostas e vividas pelos alunos, e mantém como aspecto comum “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO; 2011, p. 19). Enquanto campo de estudo, o currículo surgiu somente no início do século XX nos Estados Unidos, ligado à formação de especialistas sobre o tema, assim como à criação de disciplinas

¹ <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35051>> Acesso em: 6 abr. 2016

e departamentos nas universidades, produção de revistas acadêmicas especializadas e organização de setores estatais para tratar desse campo.

Considerando especificamente o Brasil, as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nas décadas de 1920 e 1930, a partir das reformas educacionais promovidas pelos pioneiros em alguns estados. Antes disso, Moreira (2012) alega que as tendências curriculares no país poderiam ser caracterizadas pela ênfase nas disciplinas literárias e acadêmicas, pelo enciclopedismo e pela divisão entre trabalho manual e intelectual. O caráter elitista do sistema de ensino e do currículo somente foi questionado após a Primeira Guerra Mundial, com a necessidade de alfabetizar os trabalhadores e expandir o sistema educacional.

As reformas educacionais implementadas em alguns estados podem ser consideradas as experiências iniciais do que posteriormente constituiu-se como um campo específico do conhecimento pedagógico no país. De acordo com Moreira (2012), é possível situar as raízes das ideias curriculares brasileiras na combinação de concepções de cunho progressista com concepções de relevo tecnicista.

O Golpe Militar de 1964 transformou o Brasil no que diz respeito à política, economia, compreensões ideológicas e educacionais. Os acordos assinados com os Estados Unidos visando à modernização do país direcionou também as discussões sobre currículo para o reforço das tendências tecnicistas. Deslocou a atenção das necessidades individuais do pensamento progressivista e das intenções emancipatórias das orientações críticas para o treinamento de capital humano para a formação da nação.

Conforme a pesquisa realizada por Moreira (2012), a influência das teorias estadunidenses progressivistas e tecnicistas combinadas com as novas circunstâncias do país após a Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, com o Golpe Militar, formaram basicamente as origens das ideias curriculares no Brasil. No entanto, a tendência progressivista já havia diminuído quando o campo do currículo iniciou nas faculdades de educação, transparecendo principalmente os modelos e as teorias estadunidenses associadas ao tecnicismo.

No final da década de 1970, uma abordagem crítica das questões educacionais e curriculares começou a surgir, viabilizada especialmente pelas transformações ocorridas nos contextos socioeconômico e político. O pensamento curricular no Brasil seguiu novos rumos. Os debates sobre conhecimento escolar foram intensificados a partir dos altos índices de evasão e repetência, especialmente das classes populares no Ensino Fundamental. Na década

de 1980, o currículo escolar foi o alvo central de atenção no cenário educacional por parte de autoridades, pesquisadores e educadores.

O momento de abertura política propiciou a reorganização das associações de educadores e pesquisadores, realização de eventos e congressos, somados à reorganização de instituições e de revistas para divulgar as produções na área pedagógica. Essa década foi marcada pela tendência curricular dos estudos críticos no Brasil através das teorias da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e da Educação Popular. A abordagem técnica foi, aos poucos, ao menos no que tange às produções acadêmicas e orientações de âmbito discursivo, substituída pela abordagem sociológica. E essa abordagem sociológica assumiu diferentes enfoques a partir da interação das tendências curriculares anteriores (escolanovista e tecnicista) com teorias críticas e marxistas.

Desde a década de 1990 até a atualidade, os debates sobre o tema começaram a incorporar os enfoques pós-modernos e pós-estruturais. Os questionamentos dessas vertentes passaram a conviver com as vertentes funcionalistas e de orientação marxista no contexto brasileiro e também internacional. Lopes (2008) retoma a história do pensamento sobre organização curricular no Brasil e apresenta três matrizes que estão simultaneamente influenciando essa área atualmente.

A primeira matriz de organização curricular identificada por Lopes é a de currículo por competências. Nela as concepções de objetivos comportamentais são substituídas pela ideia de competência como princípio de organização curricular e não apenas como um conteúdo. A segunda matriz é a do currículo centrado nas disciplinas. Lopes alerta para a multiplicidade de concepções teóricas que estão incluídas pelos diferentes autores identificados nessa matriz. Porém, é comum a todos eles a referência às disciplinas e ao conhecimento especializado, denominado científico. A terceira matriz é a do currículo centrado no sujeito. Também é plural na composição de autores, caracterizados como progressivistas de forma geral. O que determina o currículo centrado no sujeito é a definição da organização curricular a partir das finalidades sociais a serem atendidas pela escola, tendo como base para a seleção do conhecimento os princípios psicológicos que atendem aos interesses dos alunos.

Será possível notar a influência dessas diferenciadas matrizes nas análises dos materiais de orientação do Programa Mais Educação, assim como nas interpretações realizadas pelas escolas pesquisadas que serão apresentadas a seguir.

Noções de currículo nos materiais do Programa Mais Educação

O texto a seguir parte da análise dos três principais materiais de referência do Programa Mais Educação, chamados de trilogia. São eles: Gestão Intersetorial do Território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional e; Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.

Inicialmente, é possível adiantar que, apesar do objetivo de modificar o currículo da escola brasileira, não há uma conceituação teórica precisa de currículo nesses textos. Dois deles apresentam elementos que foram reunidos para compreender o embasamento do PME quando trata desse tema.

No caderno *Texto referência para o debate nacional* a escola é vista como parte de uma rede de espaços sociais que constrói comportamentos e valores e onde a proposta de educação integral deve entrar para alargar a visão sobre a instituição escolar. O caderno afirma a existência de um espaço específico para a temática do currículo no debate sobre a formulação da política de educação integral e faz menção à necessidade de discussão sobre os conteúdos escolares nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração “as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção de conhecimento” (BRASIL, 2009). Indica como referência para esse debate “a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil” (BRASIL, 2009, p. 9).

Nos cadernos que compõem a trilogia, faz-se mais alusão ao Projeto Político Pedagógico do que ao currículo escolar. Exemplo disso pode ser encontrado no caderno *Rede de Saberes Mais Educação*. Esse caderno tem como objetivo orientar a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral através da metodologia de construção de “Mandalas de Saberes” (BRASIL, 2009). O teor desse material é fortemente marcado pela necessidade de repensar a educação como uma prática transcultural e, sendo assim, o grande desafio estaria posto no diálogo das escolas com suas comunidades.

O ponto principal onde ocorre esse diálogo é o currículo e, conforme esses materiais, a criação de um novo paradigma na produção de saberes é o ideal da construção dos projetos pedagógicos de educação integral e deseja abarcar a totalidade da experiência humana, pressupondo a extinção da hierarquia entre o conhecimento científico (saberes escolares) e o cotidiano (saberes comunitários), como se vê a seguir:

faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola. (BRASIL, 2009, p. 36).

A construção de mandalas é apresentada como sugestão para a elaboração desse novo paradigma na produção de saberes. As mandalas são definidas como um conjunto de círculos concêntricos que se relacionam entre si e “possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade) [...] em busca de suas dimensões em rede”. (BRASIL, 2009, p. 83). Essa metodologia foi escolhida, de acordo com o material, pois estaria aberta à interação da comunidade através da construção conjunta de saberes, aberta às possibilidades de experiências diferenciadas – sem um modelo a ser seguido – devido à diversidade cultural brasileira. Depois de criada a Mandala do Projeto Pedagógico de Educação Integral, cada professor pode elaborar a sua e cada área do conhecimento também. Em última instância, todos os itens devem estar relacionados aos saberes escolares e às áreas do conhecimento escolar com o intuito de facilitar a integração dos conteúdos e das atividades.

Sobre a organização curricular, identificou-se, no conjunto de textos, elementos que compõem diferentes matrizes. Trabalha-se, sem diferenciação, com os conceitos de conteúdos escolares, saberes escolares, disciplinas escolares, áreas do conhecimento, habilidades, competências, aprendizagem conceitual, conhecimento técnico, procedimentos, etc., como se estes fossem – na maior parte das vezes – equivalentes. Essa, sem dúvida, é uma das principais problemáticas dos materiais analisados.

Os saberes comunitários são definidos como representação do “universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais” (BRASIL, 2009, p. 37). Nos materiais do PME, foram organizadas onze áreas distintas de saberes comunitários a partir dos diferentes contextos do país no intuito de servirem de exemplo para as escolas identificarem os saberes comunitários nas suas realidades. Encontra-se uma listagem com breves explicações ou questões que cabem a cada um dos aspectos mencionados. A lista das áreas dos saberes comunitários é composta por: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e

calendário local. Não há referencial teórico correspondente a nenhum dos itens que compõem essas áreas.

O subitem que versa sobre os saberes escolares é ainda mais sucinto que o anterior. É exibido em duas páginas e, da mesma maneira que os saberes comunitários explicitados previamente, o material não apresenta referencial teórico para a definição desses conceitos. No caderno *Rede de Saberes Mais Educação*, os saberes escolares apresentados se referem

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

Todos esses elementos que compõem os saberes escolares têm como finalidade, conforme citado no material, contribuir para o crescimento pessoal do aluno e para a sua socialização. Os cadernos não mencionam as teorias curriculares que têm a competência como princípio, mas essas tornam-se visíveis em alguns trechos do texto. As habilidades que tornam os sujeitos formuladores de conhecimentos são exemplificadas em forma de lista, contendo, por exemplo: “A curiosidade: querer saber, querer conhecer; O questionamento: não aceitar, buscar confirmar; A observação: estudar algo com atenção [...]” (BRASIL, 2009, p. 44).

Após a listagem de saberes escolares – também sem referenciais – apresentam-se as áreas do conhecimento escolar. As áreas do conhecimento fazem menção às disciplinas que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De igual forma, as áreas do conhecimento não contam com texto explicativo ou de cunho reflexivo. Esse subitem demonstra a combinação de diferentes matrizes de organização curricular e a ausência de uma discussão embasada em referenciais sólidos para ser pautada e discutida nas escolas de todo o país a partir desses documentos.

Quando trata da disposição das oficinas no tempo e no espaço da escola, segundo a proposta, deve-se evitar a compartimentalização (ensino dividido em turnos – regular e inverso). Sugere-se que as atividades diversificadas sejam intercaladas com as disciplinas do currículo formal. No entanto, ao mesmo tempo, oferecem-se exemplos de organização das atividades do Programa Mais Educação através de uma grade de oficinas no turno oposto ao turno do ensino regular. Dessa forma, por mais que haja a afirmação de que o currículo do PME deve estar integrado ao currículo da escola no momento em que este se articula com os saberes escolares através da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a imagem que serve

de modelo curricular difundida pelo material com orientações práticas para a implementação do PME é a de uma grade de oficinas no turno inverso.

Outra questão fundamental diz respeito às discussões sobre o conhecimento escolar. Apesar do destaque para a necessidade de construção de um novo paradigma na produção de saberes através da relação dos saberes escolares com os saberes comunitários, não se encontra nenhuma crítica aos conteúdos escolares no decorrer dos materiais. As críticas estão direcionadas ao método e ao modo como são apresentados os conteúdos escolares na desconexão com o cotidiano da vida dos alunos.

A ausência de questionamento aos conteúdos escolares localiza a problemática da produção de saberes na necessidade de inovação dos métodos de ensino. Essas concepções corroboram a neutralidade dos conhecimentos escolares e assentam nos indivíduos e nas escolas que atendem as classes populares as carências. O oposto do que o Programa se propõe a fazer.

As experiências curriculares a partir do Programa Mais Educação

Primeiramente, na análise dos Projetos Político Pedagógicos, verificou-se que o Programa Mais Educação constava como um item em meio aos demais e não havia uma reelaboração dos PPPs na perspectiva da educação integral, assim como o modelo da construção das Mandalas não foi utilizado pelas escolas pesquisadas. Já o currículo do Programa consistia apenas em uma lista com os nomes das oficinas oferecidas pela escola naquele ano. De acordo com os professores comunitários, a escolha das oficinas se dava de acordo com três critérios: a listagem de oficinas oferecidas pelo MEC; o que a escola desejava oferecer aos seus alunos; e a disponibilidade de monitores para determinadas oficinas.

Como visto anteriormente, nos materiais que orientam a implementação do Programa Mais Educação construiu-se a ideia de que os saberes escolares precisam dialogar com os saberes comunitários para gerar um novo paradigma na produção de conhecimento. Há o objetivo de, a partir desse diálogo, acabar com a hierarquia entre eles. Entretanto, as entrevistas apresentam relatos de que o currículo formal está servindo como referência para a organização das oficinas do Programa, pois alguns monitores são orientados a preparar as oficinas utilizando o conteúdo do turno regular como base ou pretendendo contribuir para a formação de comportamentos adequados ao ambiente escolar (disciplinar, por exemplo). De igual maneira, essa hierarquia ficou explícita quando professoras e supervisoras, durante as

entrevistas, demonstraram o desejo de que o tempo a mais propiciado pelo PME fosse direcionado para reforço escolar e não para atividades artísticas, por exemplo.

Em um determinado momento, a Secretaria Municipal de Educação inclusive passou a cobrar das escolas melhoria nos resultados escolares dos alunos participantes do Programa Mais Educação, com controle de resultados. O trabalho do PME direcionado à promoção de aprendizagens diferenciadas dentro de outras áreas do conhecimento e a simultânea cobrança de melhoria das notas no currículo formal dos alunos participantes do Programa gerou diferentes reações nas escolas. Alguns monitores e professores comunitários perceberam, a partir da prática, que o currículo diferenciado do Programa não tinha resultados imediatos nas notas e que este não deveria estar centrado na aprendizagem dos conteúdos escolares tradicionais. A experiência de quem trabalha nas escolas que atendem as classes populares leva a questionar os programas e projetos que propõem a conquista efetiva da escolaridade através do fortalecimento do currículo escolar tradicional (CONNELL, 2010).

Por mais que essas solicitações fossem entendidas pela Secretaria como acompanhamento das ações para que o Programa não fosse apenas um espaço para “cuidar” das crianças e “passar o tempo” dos adolescentes no horário inverso, elas acabaram por direcionar as oficinas a serviço do currículo regular, com foco no aumento do Ideb de cada escola e do município como um todo. O aumento do Ideb, inclusive, é apontado como uma expectativa do Programa pelo Ministério da Educação.

A entrada dos saberes comunitários nas escolas através da atuação de pessoas da comunidade nas oficinas com os alunos também foi fortemente problematizada no contexto das escolas pesquisadas. A hierarquia identificada entre os saberes escolares e os saberes comunitários foi corroborada pela divisão entre professores e monitores. Essa relação conflituosa e, por vezes, vertical entre professores e monitores também pode ser compreendida como reflexo da desvalorização da identidade e do trabalho docente decorrentes do trabalho voluntário na educação.

Observou-se, ao mesmo tempo, que a organização da escola em turno regular (currículo formal) e turno inverso (PME), traz consequências para a relação do Programa com a escola e tem induzido à identificação dos alunos que comparecem no turno inverso como “os alunos do Mais Educação” e não como alunos da escola. Um exemplo disso é o caso de um estudante que quebrou um teclado do computador do Laboratório de Informática durante o turno em que estava no PME. A supervisão disse que “um aluno do Mais Educação” quebrou e que deveria ser pago com dinheiro do Programa e não “da escola”. Os alunos são os

mesmos e a escola é uma só. Criou-se a sensação de duas escolas funcionando em um espaço físico. Outro exemplo é a função do professor comunitário que acabou por ser visto como Direção, Supervisão e Orientação do PME, como gestor de tudo que envolve os alunos e monitores que participam do Programa.

Além disso, o fato do Programa ser compreendido como um espaço privilegiado para melhorar o desempenho escolar de um grupo seletivo de estudantes e não como uma proposta a ser universalizada também essa hierarquia no contexto analisado. As escolas selecionam os alunos, caso não sejam escolas de educação integral, a partir dos critérios estabelecidos pelo MEC que envolvem, prioritariamente: distorção idade/série, vulnerabilidade social e possíveis casos de evasão. Dessa forma, são reunidos para passar o dia na escola justamente os alunos com os quais a instituição de ensino tem mais dificuldade de lidar no seu dia-a-dia. Em algumas escolas, ao mesmo tempo em que o Programa ofereceu espaços para que esses alunos experienciassem vitórias (no esporte e nas artes, por exemplo) e ressignificassem o espaço escolar, também colaborou para taxá-los.

Nessa análise da relação estabelecida entre o PME e o currículo escolar formal brevemente apresentada até aqui, identificou-se também um processo de aproximação. Primeiramente, percebeu-se que quanto maior o tempo do Programa Mais Educação na escola, maior a possibilidade das oficinas, dos monitores e das atividades do Programa se integrarem às aulas, aos professores e às atividades do currículo formal. Esses movimentos de aproximação entre os currículos estão associados, nas escolas pesquisadas, à estabilidade dos monitores e à conquista do respeito pelo trabalho através dos resultados apresentados, especialmente pelas oficinas dos macrocampos de Cultura e Arte, Esporte e Lazer.

Outra questão destacada pelos entrevistados é a visão dos alunos como agentes da integração dos currículos. Apesar das dificuldades do trabalho conjunto entre os profissionais, os alunos estão cumprindo esse papel de levar os conhecimentos e as práticas vivenciadas nas oficinas e nas saídas de campo do Programa Mais Educação para dentro das salas de aula do currículo regular e vice-versa. Afinal, por mais que haja a separação entre as propostas desenvolvidas pelo PME e a escola como todo, que haja separação entre as pessoas que trabalham nos dois espaços, os estudantes que participam no turno da manhã e no turno da tarde são os mesmos.

Nas entrevistas realizadas com os adultos envolvidos no Programa e nos demais segmentos da escola, encontrou-se indícios de quanto o Programa, através das oficinas dos macrocampos de Cultura e Arte e Esporte e Lazer, tem contribuído para a ressignificação do

espaço escolar para os alunos e suas famílias – no sentido de pertencimento às escolas. Da mesma forma para os professores, fortalecendo um sentimento de orgulho pelas conquistas dos alunos.

Portanto, a experiência que vem sendo desenvolvida pelas escolas demonstra uma série de obstáculos enfrentados para a concretização de um currículo de educação integral, mas também caminhos que essas encontraram para operacionalizar o Programa e os resultados já alcançados e documentados nos dois anos da pesquisa empreendida.

Desafios para a construção de um currículo de educação integral

O estudo realizado analisou os materiais de referência do Programa Mais Educação e registrou o seu processo de implementação, assim como as construções curriculares por elas realizadas. O que se pode aprender dessa experiência? Quais os desafios para a construção de uma escola de tempo integral com um currículo de educação integral evidenciados pela pesquisa?

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à elaboração dos materiais do Ministério da Educação que orientam a implantação do Programa. Percebeu-se que, na intenção de abarcar a pluralidade de concepções de educação integral e currículo, não foi oferecido um material que auxiliasse a escola a pensar essas concepções partindo de fundamentos teóricos. Considerando a experiência observada, essa ausência esvaziou a discussão, no período da pesquisa. O foco foi direcionado para a organização de espaços, horários e voluntários para as oficinas. As escolas e a RME não discutiram sobre educação integral, currículo, saberes escolares e saberes comunitários antes de iniciar o trabalho com os alunos.

Ainda, os cadernos de referência do Programa abarcam dois objetivos que, no campo da prática, não conviveram bem: 1) mudar o currículo escolar ao construir um novo paradigma de saberes escolares conjugados com os saberes comunitários e; 2) garantir que os alunos atinjam melhores resultados escolares. Nas escolas, percebeu-se que ora um dos objetivos fora colocado como foco, ora outro. A contradição tornou-se visível especialmente quando a melhoria dos resultados escolares foi reduzida ao aumento das notas nas avaliações nacionais de larga escala. Contudo, é importante perguntar: afinal, deseja-se reconstruir o currículo ou apenas ampliá-lo? Deseja-se remodelar a função da escola na perspectiva da educação integral ou apenas aumentar a carga horária e adicionar conhecimentos ao

currículo? Como pode a escola modificar o currículo formal ao mesmo tempo em que precisa edificá-lo?

Essas são questões que, ao menos no período de implementação, a Rede Municipal de Ensino e as escolas pesquisadas responderam de maneiras diferentes. Os dados da investigação expõem os conflitos internos nas escolas entre as compreensões das funções do Programa Mais Educação. Os questionamentos e as reivindicações apresentados pelos entrevistados descrevem a relação entre o PME e o currículo formal e revelam, simultaneamente, a separação que parece constituir duas escolas em uma e o desejo de que elas se fundam em uma única proposta educacional. A quantidade de reclamações sobre falta de comunicação, falta de diálogo, disputa de poder, divisão dos espaços físicos, entre outras, expõe esse desejo de construir junto e, ao mesmo tempo, a fragilidade das orientações práticas do Programa quanto à indução de mudanças na organização curricular. Isso se dá porque, de acordo Apple, o currículo

nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade. (APPLE, 2000, p. 53).

Logo, na disputa entre os saberes propagados pelo Programa Mais Educação e pelo currículo formal, é possível afirmar a partir da pesquisa que os saberes do currículo formal continuam sendo considerados como os mais legítimos. Essa é uma questão bastante séria, tanto do ponto de vista da legitimidade dos saberes dos alunos quanto dos monitores voluntários oriundos das comunidades pobres.

O foco inicial no chamamento dos estudantes considerados em situação de vulnerabilidade acabou por desencadear uma série de características na implementação do Programa nas escolas. E, ainda que os critérios tenham sido flexibilizados para contemplar escolas de baixo Ideb, escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior à 18 mil habitantes, percebeu-se que o Programa Mais Educação, mais do que um potencializador do currículo nos moldes da educação integral, tem se tornado um meio para que as classes populares possam alcançar a garantia de permanência na escola.

Como o programa foi lançado como prioridade para escolas que atendem alunos pobres, ligou-se o Programa a uma ideia de oferecer mais educação àqueles que “mais precisam”. Nas entrevistas, a educação integral foi definida como um suplemento ao currículo formal (na perspectiva das inteligências múltiplas de Gardner²) ou como uma medida importante para alunos de escolas localizadas em regiões pobres da cidade. Essa concepção tem favorecido a construção de uma visão sobre a educação integral relacionada à educação compensatória. Connell define os programas compensatórios como aqueles

planejados para compensar as desvantagens da criança pobre, enriquecendo seu ambiente educacional. Isso é feito através do acréscimo de alguma coisa ao sistema escolar e pré-escolar existente e os programas são geralmente administrados separadamente do orçamento convencional da escola. (CONNELL, 2010, p. 15).

Connell ainda alerta que os programas compensatórios, em geral, complementam o currículo hegemônico adicionando atividades extras, especialmente em áreas centrais do conhecimento convencional – no nosso caso, matemática e língua portuguesa – e não mudam os padrões de ensino e aprendizagem na escola. A autora afirma que uma estratégia comprometida com a mudança curricular deveria estar baseada na “abordagem da mudança global da escola, que usa fundos compensatórios para reformular as atividades principais da escola” (CONNELL, 2010, p. 30-31).

Na vivência desses conflitos e tensões, as aproximações entre o Programa Mais Educação e o currículo formal nas escolas indicam que a educação integral é um caminho plausível para a construção de uma escola que garanta o direito à aprendizagem. Entretanto, ainda não é possível concluir se o resultado deste processo será uma nova concepção curricular ou a integração de novos saberes ao currículo, somando-se aos conteúdos que hoje balizam o currículo formal. O que o trabalho demonstrou foi a existência de um anseio pela definição conjunta do que deve ser o Programa Mais Educação. Igualmente, ficou claro o receio em repensar as estruturas escolares no que diz respeito ao espaço e ao tempo, principalmente pela ausência de ações públicas municipais que indiquem a permanência ou reformulação do Programa Mais Educação em forma de uma política de educação integral que atenda todos os alunos das escolas municipais e não apenas uma parcela e por tempo determinado.

² As inteligências múltiplas foram citadas nas entrevistas por supervisoras e professoras, no entanto, não fazem parte do referencial teórico do Programa Mais Educação. Essa perspectiva reúne um conjunto de habilidades nas áreas: linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, espacial e corporal-cinestésica (GARDNER, 1995).

Sem dúvida um dos grandes desafios para a construção de currículos de educação integral é a elaboração de concepções sólidas de educação integral e de currículo nas diversas instâncias (escolas, Redes Municipais e Estaduais de Ensino, MEC). O potencial transformador do PME em relação à função social da escola e ao currículo escolar quando essas questões não são debatidas conjuntamente, corre o risco de ser reduzido à complementação do currículo formal com atividades diversificadas (ao invés de repensar o currículo e a função da escola como um todo) e de fortalecer a visão de que os estudantes pobres são aqueles que necessitam de programas de educação compensatória (de certa forma, culpabilizando-os pelo fracasso escolar).

Ao que tudo indica, a continuidade do Programa Mais Educação permanece como uma incerteza, assim como as demais experiências de educação integral implementadas em âmbito nacional no decorrer da história da educação no Brasil.

Referências

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. **Série Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2009.

_____. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. **Série Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2009.

_____. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas. **Série Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2009.

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

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2008.

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.