

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU

SIMONE COSTA MOREIRA

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DE SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO FORMAL  
EM TRÊS ESCOLAS DE ESTEIO-RS

PORTO ALEGRE

2013

Simone Costa Moreira

Programa Mais Educação:  
uma análise de sua relação com o currículo formal  
em três escolas de Esteio-RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de pesquisa: Ética, alteridade e linguagem na educação

Porto Alegre

2013

### CIP - Catalogação na Publicação

Moreira, Simone Costa

Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS / Simone Costa Moreira. -- 2013.  
169 f.

Orientador: Luis Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Currículo. 2. Educação Integral. 3. Programa Mais Educação. I. Gandin, Luis Armando, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta dissertação, quero deixar registrados meus sinceros agradecimentos. Primeiramente, à querida colega e amiga Graziella Souza dos Santos, que me incentivou a fazer uma disciplina como aluna especial deste Programa de Pós-Graduação, a fazer a seleção para o Mestrado e que, durante estes dois anos de trajetória de estudos, sempre esteve ao meu lado.

Agradeço imensamente a gentileza e a responsabilidade do meu orientador, Professor Luís Armando Gandin, em todo este tempo em que compartilhei de sua experiência e compromisso com a educação. Estendo meus agradecimentos ao grupo de orientados/as, composto pelos/as queridos/as colegas: Iana Gomes de Lima, Graziella Souza dos Santos, Rodrigo Ramos, Tiago Cortinaz e Marco Mello. Este foi um grupo de muito afeto e um espaço sincero e generoso de troca de ideias e entreajuda. Obrigada!

Aos/às monitores/as, professores/as comunitários/as, supervisoras escolares, professoras do currículo regular, interlocutoras municipais do Programa Mais Educação da cidade de Esteio e à professora Maria Luísa Xavier, pelas riquíssimas contribuições sem as quais não conseguiria desenvolver este trabalho.

Às professoras Nalú Farenzena, Flávia Werle e Clarice Traversini, pela disponibilidade de participarem da banca e dedicarem seu tempo para contribuir com meu projeto e com o aprimoramento desta dissertação.

Sou grata ao meu namorado, Tiago Pavinato Klein, pelo incentivo à minha vida profissional e acadêmica e a tudo que me faz feliz. Agradeço todo o auxílio para a realização da pesquisa e para a escrita da dissertação e por ser um profissional apaixonado pela educação e um pesquisador comprometido com a sua realidade.

À minha família, pelo apoio afetivo e pela compreensão de minhas ausências.

Agradeço, por fim, aos/às amigos/as e companheiros/as da Pastoral da Juventude Estudantil, que influenciaram desde a escolha da minha profissão até as decisões mais pessoais de minha vida. É bom saber que não estamos sós, que temos um coletivo rezando, sonhando e agindo em vista da construção de Um Outro Mundo Possível.

Simone Costa Moreira

**Programa Mais Educação:  
uma análise de sua relação com o currículo formal  
em três escolas de Esteio-RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2013.

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nalú Farenzena – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Salete Traversini – UFRGS

## RESUMO

Esta dissertação analisa as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar. O trabalho também analisa os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo. As instituições de ensino e o currículo escolar são tomados a partir da perspectiva sociológica, com a contribuição de autores filiados a teorias críticas da educação. A partir da análise relacional, complexifica-se o olhar para a escola como parte de uma sociedade ampla e desigual, cumprindo uma função como instituição cultural, considerando a impossibilidade de desvincular cultura e economia. Para tanto, analisa-se a função social do currículo escolar ao selecionar os conhecimentos e considerá-los como aqueles conhecimentos legítimos de serem transmitidos entre gerações. No desenvolvimento da presente pesquisa, encontra-se um resgate histórico da educação integral no Brasil, no qual se situam as influências do Programa Mais Educação. O estudo apresenta igualmente algumas das principais teorias curriculares para, a partir delas, definir o conceito de currículo utilizado para a análise dos documentos e da implantação do Programa Mais Educação. Para descrever o seu processo de implementação nas escolas, foram realizadas entrevistas com monitores, professores comunitários e interlocutores municipais do próprio Programa, assim como com professores e supervisores das três escolas. Os dados obtidos permitem verificar que a falta de orientações claras da Secretaria Municipal de Educação quanto à consolidação de uma política municipal de educação integral e o ingresso de educadores pela via do trabalho voluntário têm impedido, em parte, as escolas de integrarem o Programa Mais Educação ao seu currículo, ao menos no período observado pela presente pesquisa. Nesse sentido, destaca-se a separação que parece constituir duas escolas em um mesmo espaço físico e, ao mesmo tempo, a existência do desejo e da necessidade de que elas se fundam em uma única proposta educacional.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação integral. Programa Mais Educação.

## ABSTRACT

This thesis analyse the relationship between the Brazilian government program “Mais Educação” and the formal school curriculum. It also analyse the theoretical assumptions of the program and some concepts inside schools about school and community knowledge, integral education and curriculum. The education institutions and the school curriculum are taken from a sociological point of view under the contribution of authors related to critical theories of education. From a relational analysis the approach turns complex towards the school institution as part of a broad and unequal society, fulfilling the task as a culture institution, taking into consideration the inability to disentangle culture and economy. To do so, the task of the the social task of the school curriculum is analysed when selecting what is to be taught and when considering which of them are the correct ones to be transferred from generation to generation. In the development of this paper there is a historical review of the integral education in Brazil, in which the influences of the governmental program Mais Educação are present. This study also presents some of the main school curriculum theories to define, from them, the concept of curriculum used in the analysis of the documents and of the implementation of the program Mais Educação. To describe its process of implementation in schools, interviews were conducted with monitors, community teachers and city interlocutors of the program itself. Interviews were also conducted with teachers and advisors of the related schools. The results allow us to verify that the lack of clear guidance from the corresponding city education department, regarding the consolidation of a public policy of integral education, and the entrance of educators via volunteering work have prevented, partially, the schools from integrating the program Mais Educação into their curriculum. In this sense, there is a separation that seems to constitute two schools in a same physical space and, at the same time, the existence of desire and need for them to merge into a single educational proposal.

**Keywords:** Curriculum. Integral education. Government program Mais Educação.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| SUMÁRIO.....   | 7   |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 9   |
| 2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 12  |
| 2.1 JUSTIFICATIVA.....   | 12  |
| 2.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....  | 18  |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL, METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS<br>METODOLÓGICOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA..... | 19  |
| 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL.....   | 19  |
| 3.1.1 Função social da escola, currículo, habitus e capital cultural: um jogo de forças a serviço<br>de quem?..... | 20  |
| 3.2 METODOLOGIA.....   | 31  |
| 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....   | 34  |
| 3.3.1 Entrevistas.....   | 34  |
| 3.3.2 Análises de documentos.....  | 36  |
| 3.3.3 Diário de campo.....   | 36  |
| 3.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....  | 37  |
| 4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....  | 43  |
| 4.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....  | 43  |
| 4.2 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....   | 52  |
| 4.3 REDE MUNICIPAL E ESCOLAS ESTUDADAS.....  | 64  |
| 4.3.1 O Programa Mais Educação no município de Esteio.....   | 66  |
| 5 O CURRÍCULO ESCOLAR E SUA COMPREENSÃO NO PROGRAMA MAIS<br>EDUCAÇÃO.....  | 77  |
| 5.1 HISTÓRIA DAS TEORIAS SOBRE CURRÍCULO.....  | 77  |
| 5.2 COMPREENSÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR NESSA PESQUISA.....   | 87  |
| 5.3 NOÇÕES DE CURRÍCULO A PARTIR DOS MATERIAIS QUE ORIENTAM O<br>PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....                       | 93  |
| 5.4 ANÁLISE: (IN)DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO ESCOLAR NOS REFERENCIAIS DO<br>PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....                | 101 |
| 6 RELAÇÕES ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR<br>FORMAL.....                                     | 109 |
| 6.1 CURRÍCULO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTUDADAS<br>.....   | 110 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1.1 Conhecimentos que compõem o currículo do Programa Mais Educação nas escolas estudadas.....             | 113 |
| 6.2 FORMAS DE INTERAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR FORMAL.....        | 129 |
| 6.2.1 Duas escolas em uma.....   | 130 |
| 6.2.1.1 Relação entre conhecimento escolar formal e conhecimentos trabalhados no Programa Mais Educação..... | 133 |
| 6.2.1.2 Os alunos da escola e os alunos do Programa Mais Educação.....                                       | 139 |
| 6.2.1.3 Relações entre os diversos segmentos da escola.....  | 144 |
| 6.2.2 Aproximações iniciais entre currículos.....  | 150 |
| 7 CONCLUSÕES.....  | 157 |
| REFERÊNCIAS.....   | 164 |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute a relação estabelecida, no interior das escolas, entre o Programa Mais Educação e o currículo formal a partir da experiência do referido programa em três escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Esteio. O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal que visa a melhoria do desempenho escolar dos estudantes das classes populares e a indução de uma política nacional de educação integral nas escolas públicas brasileiras.

O interesse em pesquisar as possíveis relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal surgiu a partir de minha atuação como monitora de oficina em uma escola municipal. A partir das percepções do dia a dia, fiquei interessada pela possibilidade de que, através dessa experiência, estivesse sendo forjado um novo currículo escolar e, quiçá, uma nova concepção de escola. É nesse ponto que localizo meus interesses de pesquisa.

Pode-se considerar que o Programa Mais Educação está em fase inicial, pois foi implementado a partir de 2007. Porém, ele pretende instaurar uma política pública que seja contínua nas instituições escolares, participando da modificação de seus currículos na direção da educação integral. Busco saber como essa experiência tem ocorrido no interior das escolas e quais as relações que têm estabelecido com o currículo formal.

Para responder ao problema de pesquisa, fez-se necessário analisar os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação em relação aos saberes escolares e comunitários, educação integral, currículo e função social das instituições públicas de ensino. No intuito de compreender o potencial do Programa Mais Educação para intervir na organização curricular das escolas, foi necessário, também, averiguar a maneira como equipes diretivas, professores comunitários e monitores interpretam as diretrizes do programa em questão no âmbito das escolas, especialmente como esses têm concebido a proposta de educação integral e o currículo das instituições públicas de ensino.

Esses passos me auxiliaram a alcançar o objetivo central deste trabalho, tendo em vista que o currículo escolar e o currículo do Programa Mais Educação são os focos de minha reflexão. Meu objeto de pesquisa foi o relacionamento dessas duas esferas, através do estudo da implementação do Programa Mais Educação em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Esteio, no Rio Grande do Sul.

A dissertação foi organizada da seguinte forma: no capítulo a seguir, apresento a justificativa para a escolha do tema deste trabalho, composta pela sua atualidade no cenário educacional brasileiro e pelas motivações pessoais que me levaram a defini-lo como objeto de estudo. Além disso, exponho o problema de pesquisa e os objetivos do trabalho para situar o leitor detalhadamente acerca do estudo desenvolvido.

No capítulo três, introduzo os aportes teóricos iniciais, a metodologia que guiou minha análise, os procedimentos metodológicos que foram determinantes para a construção do objeto de pesquisa e a delimitação do campo de pesquisa. Na seção em questão, retomo os debates da educação crítica acerca da função social da escola, currículo, *habitus* e capital cultural, buscando articular esses conceitos e os seus teóricos, para explicar minha compreensão das instituições de ensino e os aspectos que me fazem vê-las como um campo privilegiado de atuação e estudo. Também, apresento a concepção epistemológica que utilizei no trabalho e descrevo as ferramentas metodológicas usadas na pesquisa. Por fim, apresento e justifico a escolha das três escolas selecionadas para a investigação.

Depois de construir o referencial teórico-metodológico, adentro no Programa Mais Educação mais demoradamente. Para isso, no capítulo quatro, faço um resgate das experiências de escola integral no Brasil até os dias atuais, situando o Programa dentro delas. Através dos seus materiais e diretrizes, apresento os pressupostos teóricos referentes à educação integral e à organização do Programa Mais Educação no município do qual fazem parte as escolas escolhidas para serem estudadas.

No capítulo cinco trato do currículo escolar. Agrego elementos ao referencial teórico que inicialmente colaborou para a construção do objeto de pesquisa e que, no decorrer deste trabalho, foram necessários para analisar o currículo do Programa Mais Educação, tanto no que diz respeito aos materiais que orientam a sua implementação, quanto à prática nas escolas. Para isso, conto com uma retomada da história do currículo e explano sobre a compreensão de currículo que construí a partir dos referenciais teóricos que pautam meu olhar e a análise do currículo do Programa Mais Educação realizada.

O capítulo seis é onde apresento com maior densidade e analiso os dados obtidos no contexto das escolas pesquisadas. Esse capítulo trata sobre as relações entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal. Primeiramente, a

partir da pesquisa, define os principais aspectos que compõem o currículo do Programa nas escolas. Depois, descreve as diferentes formas de interação entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal, também no âmbito das escolas.

As conclusões trazem um apanhado de toda a dissertação, destacando os resultados da pesquisa em relação ao problema colocado e aos objetivos. Nas conclusões, procurei avaliar em que medida o Programa Mais Educação, no período médio de três anos de execução nas escolas pesquisadas, está atingindo seu objetivo de modificar, com sua implementação, o currículo escolar. Com isto, pretendo oferecer uma reflexão que problematiza o Programa enquanto indutor de uma nova política curricular no país e, além disso, procura colaborar com as discussões sobre currículo escolar no cenário educacional atual.

## 2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

### 2.1 JUSTIFICATIVA

Desde a universalização do Ensino Fundamental no Brasil, ampliou-se a discussão sobre a qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. A mudança entre o atendimento realizado anteriormente – quando a escola recebia um contingente menor de pessoas composto basicamente das elites e das classes médias – e o atendimento das últimas décadas, com a inclusão das classes populares em especial, é considerada gritante em relação ao que é visto *grosso modo* como a diferenciação nos seus níveis de qualidade.

Considerando o âmbito global, para Ball (2010), a educação, cada vez com maior intensidade, tem sido alvo de processos de mercantilização e privatização, sendo essas características da política de educação global no século XXI. (BALL, 2010). A “agenda de livre mercado na educação” (APPLE, 2008, p. 20) está embasada nas políticas de orientação neoliberal. Sendo o neoliberalismo a ideologia em situação dominante, ou seja, em posição hegemônica, as características da política educacional global para a educação estarão baseadas em seus princípios.

Isso significa que o padrão de eficiência será o mercado. Dessa forma, o setor privado tem sido apresentado como modelo para o setor público, promovendo que este último frequentemente seja julgado como ineficiente.

Pablo Gentili (2010), quando analisa as influências do neoliberalismo na educação pública na América Latina, discute as maneiras como os grupos dominantes têm utilizado essa doutrina econômica para recriar o consenso em torno do caráter mercantil da educação. Ele afirma como o neoliberalismo tem desintegrado o caráter de direito que a educação possuía, ao menos em teoria, reduzindo-a à mercadoria. Gentili diz que o discurso sobre a qualidade da educação, dentro dessa perspectiva,

tem-se caracterizado por adotar o conteúdo definido pelos debates sobre qualidade no universo produtivo. [...] nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui, também, o *status* de uma *propriedade* com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado de bens educacionais. (GENTILI, 2010, p. 231).

Essa discussão é importante para este trabalho porque o Programa Mais Educação traz no bojo de sua proposta a garantia do direito à educação e a melhoria da sua qualidade. Considerando também o foco na mudança da organização curricular, para entender como o Programa Mais Educação responde a esses objetivos, se faz necessário fazer questões que busquem respostas aprofundadas da gênese da instituição escolar e de seu currículo. Historicamente, houve algum interesse de que o ensino público cumprisse o papel de promotor da igualdade social, criando igualdade de condições para os estudantes das classes populares? O ensino promovido pelas instituições de ensino, indistintamente se públicas ou privadas, valorizaram e valorizam o conhecimento de quem? Como a desigualdade social e a educação se relacionam?

Para isso, é preciso problematizar o trabalho pedagógico institucional, do currículo formal e do Programa Mais Educação, buscando entender como a escola foi pensada e estruturada e, mais, como está sendo pensada e estruturada a partir da inserção desse novo Programa. Trata-se de compreender o modelo de escola que está se pretendendo instituir, com suas regras, seus currículos, seus espaços e tempos.

É preciso considerar a instituição escolar como parte de um sistema econômico e social que organiza a sociedade e cumpre o papel de agente da hegemonia cultural e ideológica. Alicerçada atualmente nas ideias neoliberais – propagadas pelos grupos dominantes –, a opinião pública tomou para si alguns de seus princípios fundamentais, como a referência ao privado como símbolo de eficiência, como citado anteriormente.

Porém, é necessário também ponderar que esses processos desempenhados pelas instituições de ensino não ocorrem sem resistências de movimentos diversos, de professores, estudantes e comunidades. Pelo contrário, por vezes as próprias resistências podem estar baseadas na lógica vigente, apesar de contrariá-la em alguns de seus pressupostos. Esses são elementos estruturais e conjunturais que precisam ser considerados ao analisar a proposta do Programa Mais Educação.

Todas essas discussões, além de fundamentais para o entendimento da função que a escola e o currículo cumprem na sociedade, também interessam-me pessoal e profissionalmente. O interesse pela temática da articulação do currículo do Programa Mais Educação com o currículo escolar formal teve início a partir da

experiência pessoal realizada como monitora em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Esteio.

Para justificar meu interesse pelo currículo desenvolvido no Programa Mais Educação e as suas relações com o currículo escolar formal, faz-se necessário situar brevemente minha experiência pessoal/profissional. Durante a adolescência e parte da juventude, participei de grupos de jovens articulados na Pastoral da Juventude Estudantil da Igreja Católica. A formação proposta por essa organização chama-se “Processos de Educação na Fé” e tem entre os seus pressupostos a educação integral do ser humano, considerando todas as suas dimensões (psicoafetiva, psicossocial, política, espiritual, metodológica). As ações promovidas, os estudos realizados, o cultivo da espiritualidade, enfim, toda a proposta tem como princípio o desenvolvimento e o envolvimento integral da pessoa, unindo a fé e a vida para a construção de uma sociedade justa – econômica e socialmente – e fraterna no que diz respeito às relações estabelecidas.

Esse processo de formação motivou a escolha da minha profissão. Cursei licenciatura em Pedagogia nesta Universidade, motivada pela experiência pessoal e comunitária, pensando que, através de minha profissão, poderia contribuir com a transformação social a partir da educação.

Concluí a graduação no segundo semestre de 2006 e desde o final do curso já estava atuando como Pedagoga em Projetos Sociais que tinham como base os referenciais da educação popular. Somente no início de 2009, três anos após minha formatura, atuei como professora de anos iniciais do ensino fundamental. Até então minha experiência profissional esteve relacionada diretamente a projetos sociais.

Porém, em setembro de 2009 iniciei o trabalho como monitora no Programa Mais Educação, permanecendo até dezembro do ano seguinte – 2010 –, concomitantemente com o trabalho em sala de aula do ensino regular. Acredito que estar nos dois ambientes, sala de aula regular e oficina, possibilitou que eu visualizasse dentro da instituição escolar a realização de práticas e aprendizagens que se aproximavam daquilo que eu havia vivenciado e dinamizado em outros espaços formativos, dentro da perspectiva da educação integral. Estar nos dois ambientes – Mais Educação e ensino regular – também propiciou o estranhamento e a curiosidade a respeito das possibilidades de as práticas desenvolvidas no Programa influenciarem as práticas do currículo escolar formal.

Ao mesmo tempo, em 2010 decidi retomar os estudos através do Programa

de Educação Continuada do Programa de Pós Graduação da FACED-UFRGS. Cursei a disciplina “Educação Crítica – Perspectivas Internacionais” com o professor Dr. Luís Armando Gandin. Essa escolha teve como principal motivação o retorno ao estudo de um tema de grande interesse – a educação crítica. Nessa disciplina pude alicerçar as curiosidades e interesses de pesquisa que estava construindo acerca do currículo escolar com o referencial desta perspectiva teórica. Esse processo motivou a realização da seleção para o mestrado neste Programa e o meu ingresso como orientanda do mencionado professor.

No decorrer do mestrado, através das diversas disciplinas cursadas, aprofundei o estudo de conceitos fundamentais para a análise do Programa Mais Educação. Meu interesse de pesquisa foi influenciado por novos elementos que levaram para a análise do currículo formal e do currículo do próprio Programa Mais Educação.

De acordo com Arroyo (2010), apesar do tema das desigualdades do sistema educacional em relação às desigualdades econômicas e sociais ter sido amplamente discutido em anos anteriores, especialmente pelos teóricos e educadores alinhados ao pensamento progressista, esse movimento não foi capaz de gerar modificação das políticas de Estado para a educação.

O Programa Mais Educação foi criado e implantado recentemente, porém, já está intervindo em uma parcela significativa das escolas brasileiras, como será apresentado nos capítulos que seguem. Sua importância se reforça, ainda mais, pois este Programa está sendo implementado com vistas a delinear uma política nacional de educação integral em tempo integral no Brasil. Portanto, analisar um programa como o Mais Educação, recontextualiza a relevância da temática das desigualdades educacionais e colabora com o aprofundamento das discussões acerca do currículo escolar de tempo integral no cenário atual.

Dessa maneira, esta pesquisa se justifica por sua atualidade no cenário de políticas educacionais brasileiras. Consta na proposta do Plano Nacional de Educação uma meta específica sobre a implementação da educação em tempo integral. O projeto de lei tramitou na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei – PL nº 8.035/10) e, no momento em que defendo esta dissertação, está em tramitação no Senado (Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 103/2012). O texto aprovado na Câmara dos Deputados (2012) foi o seguinte:

**Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

**Estratégias:**

6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

6.7) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

A primeira estratégia (6.1) evidencia que o Plano Nacional de Educação, até o momento, tem adotado o modelo do Programa Mais Educação como perspectiva da educação integral em tempo integral no país.

Ainda, de acordo com as informações obtidas nos materiais produzidos pelo Ministério da Educação, o Programa Mais Educação foi criado para proporcionar experiências de educação integral em consonância com a ampliação da jornada

escolar, baseado em projetos exitosos desenvolvidos em alguns municípios brasileiros. Grande parte dos materiais de referência do Programa trata da temática da educação integral. Portanto, fica evidente que, ao menos no nível da proposição, o Programa Mais Educação foi instituído no intuito de possibilitar a ampliação da jornada escolar e a modificação da organização curricular na direção da Educação Integral, caracterizada como uma política em construção.

Porém, intervir na organização curricular é uma iniciativa ousada, considerando o significado de realizar essa intervenção. O campo do currículo é historicamente um campo de disputas. De acordo com Goodson (2010, p. 17), “os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. Portanto, pesquisar a efetivação do Programa Mais Educação em escolas, buscando as possíveis influências desse sob o currículo escolar, é relevante para avaliarmos até que ponto ele se constitui efetivamente como um caminho para alcançar tal objetivo.

Além disso, devido ao período recente de sua realização, ainda foram produzidas poucas pesquisas a respeito do Programa Mais Educação. Conforme demonstra o levantamento de pesquisas e publicações em torno da temática da educação integral e do tempo integral organizado por Lúcia Velloso Maurício (2009), houve um período de menor produção por mais de uma década. No entanto, há um movimento crescente de monografias, artigos, dissertações e teses em torno do tema nos últimos anos, demonstrando que ele está sendo revitalizado na academia.

Penso que a retomada breve da minha trajetória pessoal e profissional – responsável por me constituir como aprendiz de pesquisadora –, assim como o grande valor da discussão acerca das relações estabelecidas entre os currículos do Programa Mais Educação e do ensino regular para compreender e delinear um recorte do cenário atual da educação no Brasil, justificam esta pesquisa de Mestrado. Quero contribuir através da construção de uma análise relacional dos pressupostos que embasam a elaboração da política educacional da Educação Integral – partindo do Programa Mais Educação – e, da mesma maneira, discutir através do estudo da implementação do Programa Mais Educação nas escolas, as possibilidades de reinvenções e modificações do currículo escolar.

## 2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando os elementos apresentados na justificativa acerca da importância de compreender o que está sendo proposto pelo Programa Mais Educação como indutor da organização curricular nos moldes da educação integral e a centralidade do currículo para a definição do papel das instituições formais de ensino, apontei como principal problema para guiar minha pesquisa a seguinte questão:

Como se caracterizam as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal das escolas nas quais foi implantado?

Dentro desse problema elaborei alguns objetivos específicos que busquei alcançar com a execução da pesquisa:

- a) Analisar os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação em relação aos saberes escolares e comunitários, educação integral, currículo e função social das instituições públicas de ensino.
- b) Analisar a maneira como equipes pedagógicas, professores comunitários, professores do currículo regular e monitores interpretam as diretrizes do Programa Mais Educação no âmbito das escolas, especialmente como concebem a proposta de educação integral e o currículo.
- c) Mapear e analisar as formas de interação estabelecidas entre o currículo do Programa Mais Educação e o currículo formal das instituições escolares.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL, METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA**

#### **3.1 REFERENCIAL TEÓRICO INICIAL**

Este referencial teórico inicial tem por objetivo apresentar os pensamentos e as teorias que, anteriores à realização da pesquisa, fizeram-me compreender que a temática em questão é digna de aprofundamento. Ele embasou a perspectiva teórica com a qual dialoguei no momento em que cheguei às escolas para pesquisar o Programa Mais Educação e as suas relações com os currículos formais das instituições de ensino. Portanto, este referencial expõe a construção de um olhar sociológico para a educação e o currículo escolar.

O caminhar da pesquisa exigiu agregar novos elementos para analisar o Programa Mais Educação no que diz respeito, especialmente, ao campo do currículo. Portanto, nos capítulos posteriores serão acrescentadas outras reflexões teóricas que são anunciadas, mas não abordadas em profundidade, neste primeiro momento.

Este referencial foi o primeiro passo no curso da pesquisa e, sem dúvida, colaborou para a construção do objeto de estudo. A partir do exercício de complexificar o olhar para me aproximar cada vez mais do objeto de estudo como se apresenta na realidade – constituído de contradições e múltiplas relações que compõe o todo –, apresento esse bloco de reflexões acerca do papel da escola, com a contribuição de diferentes autores e pesquisadores.

A pesquisa que realizei exigiu pensar sobre a função social da escola no jogo de forças de nossa sociedade. Afinal, é necessário identificar as proposições que estão em constante movimento e que lutam, através da ação de diferenciados agentes, para se sobressair e garantir posição hegemônica no cenário mais amplo das políticas educacionais. Com igual importância faz-se necessário compreender e colocar em discussão mais uma vez o currículo escolar na sua relação com a função social da escola, especialmente quando se trata de um programa que, de acordo com os seus documentos, pretende inaugurar um novo tempo na educação brasileira no que diz respeito ao modelo de escola e aos conteúdos por ela propagados.

Nesse debate sobre os modelos de escola e os conteúdos produzidos e reproduzidos por ela, torna-se relevante retomar os estudos que problematizam os

conhecimentos considerados escolares, desde o processo realizado para sua seleção e as tramas estabelecidas no jogo de forças para tornarem-se conteúdos legítimos de serem transmitidos nas instituições de ensino.

Essas discussões orientam a compreensão com maior profundidade do que tem sido a escola brasileira e do que está sendo proposto e realizado pelo Programa Mais Educação e, portanto, influenciaram as opções metodológicas deste trabalho.

### **3.1.1 Função social da escola, currículo, *habitus* e capital cultural: um jogo de forças a serviço de quem?**

Em minha trajetória acadêmica e profissional, na tentativa de apreender a diversidade de posicionamentos acerca do papel social da educação e das instituições de ensino, encontrei nos estudos educacionais críticos um caminho novo, que reposiciona a visão e a atitude do educador e do pesquisador a partir da experiência vivida pelos oprimidos. Os estudos educacionais críticos buscam compreender minuciosamente e expor o que é e para que serve a educação, demonstrando “os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de exploração e dominação – e às lutas contra tais relações – na sociedade como um todo” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15), a fim de agir sobre ela.

Existem diferentes posições sobre o papel da educação e, especificamente, da função da escola na sociedade. Dale (2004, p. 431 et seq.), ao longo de um artigo que examina a relação entre globalização e educação, elenca e avalia uma série de argumentos de diferentes vertentes sobre a função da educação. Esses argumentos estão em disputa na elaboração de agendas comuns e especialmente na elaboração dos currículos nacionais das sociedades ocidentais contemporâneas. De acordo com o autor, a educação pode ser entendida no contexto da globalização, por exemplo, como resposta a necessidades nacionais de industrialização e urbanização, ou seja, como um veículo na procura do progresso ou como formadora de cidadãos competentes que ganharam a sua posição no sistema de estratificação. Em outra vertente, que resgata os ideais humanistas de formação, pode-se entender a educação como um “ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública”. (CARVALHO, 2008, p. 419). Em poucos exemplos já é

possível notar as discrepâncias de pensamentos e de possibilidades de ações decorrentes dessa pluralidade no campo da educação.

Considerando o campo teórico no qual estou situada, ou seja, os estudos educacionais críticos, apresento alguns elementos introduzidos por Bourdieu (2010) para analisar em termos gerais a função social assumida pela escola, pelo currículo e pelo que se pretende através dele, para depois então explicitar as contribuições da análise relacional de Apple (2006), anteriormente mencionada como parte fundante deste referencial inicial, no intuito de ampliar o entendimento acerca das temáticas citadas.

Para Bourdieu (2010), a educação, seja ela familiar ou escolar, tem o poder arbitrário de impor e inculcar certas significações convencionadas, ou seja, apresentar a cultura de um grupo ou de uma classe como sendo a cultura passível de ser transmitida. Sendo assim, a educação inicia desde o nascimento da criança com a sua inculturação no ambiente familiar, a partir da cultura vivenciada pelo grupo no qual a família está inserida. Por ser a cultura vivenciada por aquele grupo social, a cultura local passa a ser a única cultura disponível para ser transmitida.

Por essa condição, Bourdieu caracteriza toda e qualquer cultura como um conjunto de significações arbitrárias. Ela é entendida como arbitrária “na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual” (BOURDIEU, 2010, p. 29) e só pode ser legitimada na medida em que as relações de força propiciarem que a cultura do grupo seja reconhecida como referência. Portanto, nenhuma cultura de grupo ou de classe pode ser, em princípio, considerada como a cultura legítima.

Essa compreensão da arbitrariedade da cultura é fundamental para analisarmos a escola como uma instituição cultural, responsável pela perpetuação, produção e reprodução da cultura de uma determinada sociedade. Ela trabalha com significações convencionadas que devem ser propagadas a todos os cidadãos.

Essas significações convencionadas de grupos e classes são inculcadas nas pessoas, seja através da família ou da escola, pela formação de um *habitus*. Entende-se *habitus* como o produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se nas práticas de cada pessoa (BOURDIEU, 2010). Sendo assim, esses princípios passam a orientar todas as ações da pessoa, seus gostos, a maneira de pensar, de resolver problemas, de expressar-se, etc.

Para a formação do *habitus* é preciso estar exposto e vivenciar os princípios

de um determinado arbitrário cultural por um período duradouro. O *habitus* somente é construído a partir de um trabalho pedagógico não apenas escolar, mas pedagógico caracterizado como um conjunto de ações pedagógicas realizadas por um tempo prolongado.

Dessa forma, o *habitus* não é fruto apenas de uma intervenção pedagógica ou outra, mas sim de uma vivência frequente das regras, das relações, das sanções, das linguagens, etc., situadas dentro de uma perspectiva cultural de um grupo ou classe. É preciso estar exposto prolongadamente a um trabalho pedagógico baseado em um arbitrário cultural para que esse arbitrário oriente as ações da pessoa, produzindo uma ação durável, ou seja, constituindo-se como seu *habitus*.

Levando em conta a educação familiar, chamada por Bourdieu de *habitus* primário, pode-se dizer que a cultura apresentada e vivenciada pela família e na qual são socializados os filhos está relacionada ao grupo ou classe da qual essa família faz parte. Desse modo, a primeira educação da criança está sob jugo do arbitrário cultural familiar, elemento esse fundamental para a formação das estruturas mentais, das formas de relacionamento, da linguagem, ou seja, do *habitus* dessa criança.

Já a educação escolar, em geral, é vivenciada como a segunda educação (após a família). A escola caracteriza-se por ser a instituição com autoridade pedagógica para transmitir entre as gerações a cultura herdada do passado, através de sua organização e currículo. Conforme afirma Bourdieu (2010), a autoridade pedagógica nada mais é do que o poder de imposição legítima outorgado pelas relações de força da sociedade.

Esses referenciais acerca da formação do *habitus* da pessoa são fundamentais para o conjunto de reflexões pretendido por essa pesquisa. O Programa Mais Educação, nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, faz referência à necessidade de reinterpretar o que tem sido apontado como “dificuldades de aprendizagem” e “bom desempenho escolar”, por exemplo, tendo em vista que esses resultados

não se relacionam exclusivamente às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in) adequação do sistema escolar, à distância/aproximação cultural entre a escola e seu público, e ao (des) respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar. (BRASIL, 2009, p. 33).

A citação acima colabora no sentido de ampliar essa perspectiva para a visão

da inadequação do sistema escolar, da cultura legitimada como cultura escolar e a sua discrepância em relação à cultura do público ao qual atende, especialmente quando se refere aos alunos oriundos de classes populares. Apesar dos documentos trabalharem também com a ideia da desigualdade do acesso a uma educação de qualidade por parte das classes populares, fazendo-as carentes de uma complementação educacional, ventila-se a possibilidade de que o “inadequado”, o “fracassado” no sistema escolar, não seja responsabilidade do próprio indivíduo, mas do modelo escolar a ele apresentado, em suas linguagens, regras, conhecimentos, com os quais não está habituado a lidar.

Sendo assim, cabe questionar: Por que as classes populares não estão habituadas com o modelo escolar vigente? Se ele é incoerente com as culturas populares, o que faz com que se mantenha? É de quem o conhecimento, as regras, as linguagens utilizadas pelas escolas? O debate sobre a cultura legitimada como cultura escolar é essencial para responder a essas questões e problematizar a proposta do Programa Mais Educação.

Para a manutenção de uma ideologia em posição dominante sobre as demais, são utilizadas diferentes estratégias, que envolvem desde o uso da força até a conexão de alguns de seus aspectos com elementos do senso comum, ou seja, com ideias que ganham o consentimento das pessoas. Algumas instituições – como a escola – tornam-se espaços privilegiados de produção e reprodução da ideologia dominante, tendo em vista suas funções de produtoras e transmissoras de conhecimento.

De acordo com Apple (2006), historicamente grande parte das teorias educacionais e curriculares tratou de maneira apolítica e a-histórica a aprendizagem, a organização e a seleção curriculares. Para ele, há um erro lógico em tentar analisar as teorias curriculares como se elas partissem apenas das teorias de aprendizagem. Para o autor, existem duas maneiras distintas pelas quais educadores, psicólogos, sociólogos e economistas têm investigado o conhecimento escolar: 1) modelo de desempenho acadêmico: onde o conhecimento curricular não é considerado problemático, mas aceito como neutro, de maneira que as comparações podem ser feitas entre os grupos sociais, as escolas, as crianças, etc.; nesse modelo analisam-se as variáveis que têm impacto maior no sucesso ou no fracasso do indivíduo ou do grupo na escola, tendo como meta social a maximização da produtividade acadêmica; 2) abordagem da socialização: tem por interesse

explorar o conhecimento escolar, porém com enfoque nas formas como a escola socializa os alunos nas normas e nos valores sociais, sem necessariamente questionar esses valores.

Dentro da perspectiva de Apple (2006) e dos estudos educacionais críticos, a cultura preservada e difundida pelas escolas através de seus currículos não é neutra. É preciso explicar como determinados significados sociais e culturais – e não outros – são distribuídos por meio das escolas, assim como o processo pelo qual se dá o controle do conhecimento que preserva e produz instituições através do predomínio ideológico de grupos poderosos.

Em *Ideologia e currículo*, Apple (2006) se propõe a especular, entre outras coisas, a respeito de como esses determinados conhecimentos – especialmente os conhecimentos considerados de maior prestígio nas escolas – podem estar ligados à reprodução econômica. No esforço de trazer presente apenas os aspectos mais relevantes para a compreensão da cultura escolar como a legitimação da cultura dominante, cabe ressaltar o destaque que o autor faz acerca do que nomeia “conhecimento técnico”, que seria o conhecimento considerado importante nas escolas e, portanto, escolhido para vigorar nos currículos escolares.

Analisando nosso sistema econômico como voltado para a maximização do lucro, preocupando-se secundariamente com a distribuição de recursos e de emprego, Apple provoca a pensar sobre qual seria a relação do conhecimento com tal economia. Essa economia requer altos níveis de conhecimento técnico para manter-se e maximizar as oportunidades de expansão econômica.

Sendo assim, se a escola produz conhecimento eficientemente para os grupos que assumem posições significativas dentro desse sistema, ela será considerada eficiente. Como a preocupação é com produção de conhecimento e não com sua distribuição, a escola será considerada eficiente mesmo mantendo níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertencem às minorias, pois esses baixos níveis não terão consequências demasiadas para a economia, não chegando ao ponto de comprometê-la. (APPLE, 2006).

Como essa desigualdade é legitimada no sistema educacional? Através da responsabilização do indivíduo como “incapacitado” ou “fracassado”, como dito acima. É mais simples estratificar os indivíduos de acordo com “critérios acadêmicos” quando se usa o conhecimento técnico. Para Apple (2006), essa estratificação ou agrupamento é em grande parte importante porque nem todos os

indivíduos são vistos como detentores da capacidade de contribuir para a geração da forma exigida de conhecimento.

Além desses aspectos, para discutir o currículo, torna-se fundamental entendê-lo como um empreendimento fundamentalmente político, impossível de ser tratado como algo neutro, meramente técnico ou metodológico. Para conceber o currículo como um instrumento político, é necessário ter uma visão histórica da área, ou seja, percebê-lo como parte de uma tradição seletiva.

No que tange à educação, a tradição seletiva diz respeito ao conhecimento considerado legítimo e selecionado para ser ensinado nas escolas. Apple (2002) resume as questões fundantes para a análise da tradição seletiva no currículo escolar através do questionamento: “o conhecimento de quais grupos deveria ser ou já estava sendo preservado e transmitido nas escolas?” (APPLE, 2002, p. 29). Faz-se necessário compreender como essas tradições e normas selecionadas em meio a outras tantas tradições e normas foram e são legitimadas como “os” conhecimentos escolares.

Devido à constituição histórica das classes populares dentro das relações de força, não é possível afirmar que a cultura selecionada nos currículos escolares e apresentada através do trabalho pedagógico escolar esteja alicerçada no arbitrário cultural desses grupos ou classes aos quais atende majoritariamente a escola pública brasileira. Há experiências de escolas e projetos educativos que, embasados no trabalho de Educação Popular, por exemplo, atendem aos interesses dos grupos populares. Mas tendo como objeto de análise o trabalho pedagógico dos sistemas de ensino, em sua maioria não é possível manter a afirmação de que esses partem do pressuposto das culturas dos grupos ou classes com as quais desenvolvem suas atividades, especialmente se elas forem classes populares ou grupos menos favorecidos social ou economicamente.

Pelo contrário, a escola tradicionalmente concebida trabalha com todos os grupos a partir dos referenciais da cultura dominante, mesmo que esse não seja um aspecto claro, consciente no sentido de ter sido alvo de reflexão e decisão. Reconhecida historicamente como conhecimento escolar, a cultura dos grupos dominantes passa a ser entendida como conhecimento neutro, como parte do tradicional conhecimento escolar, dos saberes acumulados pela humanidade. Dentre as suas funções, a escola tem o poder instituído e legitimado socialmente para propagar os conhecimentos reconhecidos como conhecimentos escolares e avaliar

os estudantes a partir de seu desempenho em relação a eles. Estão em jogo os estudantes e não os conhecimentos com os quais eles devem interagir, produzir, perpetuar, rechaçar, etc.

Esse poder de imposição cultural, ou seja, o poder designado para educar alguém, adquirido por alguma instituição, é nomeado por Bourdieu (2010) como o poder para exercer a violência simbólica. A violência simbólica tem simultaneamente autonomia e dependência relativa das relações de força, pois, como discutido acima, a educação constitui-se como sendo seu produto e sua produtora. Bourdieu (2010, p. 27-29) afirma que

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). [...]

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma Ação Pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

Nesse sentido, há um duplo reforço da legitimidade da cultura dominante, pois a cultura apresentada como legítima na escola é aquela que advém dos grupos ou classes dominantes que lhe designaram como a instituição legítima de transmissão de cultura e, sendo essa a cultura a ser transmitida pela escola, devido ao seu status de instituição legítima de educação, essa passa a ser compreendida pelas pessoas em geral como a cultura legítima. A escola, ao apresentar uma cultura como sendo a cultura legítima, reforça simbolicamente as relações de força que estão na base dessa imposição e relega as demais culturas à ilegitimidade, consideradas de baixo ou nenhum valor.

As pessoas desde que nascem estão sob influência de instituições que têm a legitimidade de educá-las dentro de uma cultura considerada também como a cultura legítima para determinado grupo ou classe social. Sendo considerada legítima, é desconhecida sua condição de imposição e de violência simbólica e, ao contrário, essa ação arbitrária – a educação – é compreendida como necessária e

“natural”.

No entanto, pode haver diferenças culturais entre as instituições que atuam na educação das pessoas. A educação que se recebe na família pode ser diferenciada em muitos aspectos da educação que se recebe na escola, ou na Igreja, por exemplo. Para Bourdieu (2010), é justamente esse descompasso que pode viabilizar a revelação do caráter impositivo do arbitrário cultural, quando se consegue perceber que a cultura que está sendo colocada como legítima é distante da cultura vivenciada e entendida como cultura legítima inicialmente, podendo causar estranhamento, inviabilizando o reconhecimento da cultura legitimada pelos grupos ou classes dominantes como a cultura “natural”.

Portanto, uma das oportunidades para que se revele o caráter impositivo do arbitrário cultural acontece quando a ação pedagógica é exercida sobre um grupo ou classe da qual o arbitrário cultural da primeira educação está mais afastado do arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica escolar. Nesse sentido, quanto maior a distância entre o *habitus* das classes populares e o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola pública, por exemplo, mais nítido se torna o caráter de violência simbólica da educação.

Vista por esse viés da violência simbólica, é possível afirmar que a violência escolar não teria como causa exclusiva as situações familiares e sociais nas quais os alunos estão imersos, mas sim essa se constituiria como uma consequência, uma resposta à violência simbólica exercida pela escola e percebida como tal pelos estudantes, por se tratar de uma cultura diferente da sua da primeira educação (em geral, familiar). Sendo a cultura escolar alheia às culturas de alguns grupos, comunidades e famílias, com maior ou menor grau de contradição, a cultura escolar se constitui como uma quebra para os estudantes, ou seja, como um conjunto de regras que causam sofrimento por não saberem, em princípio, lidar com elas.

Apesar disso, os estudantes devem adaptar-se a essas regras da cultura escolar, sendo ou não elas continuidade do que vivem em suas famílias ou comunidades. A não adaptação dos estudantes, causando a repetência e a evasão escolar, por exemplo, são entendidas como uma atitude pessoal ou familiar e não como uma consequência da inadequação da escola aos estudantes das classes populares, como já afirmado. Nessa visão, seriam os indivíduos que não conseguiram se adequar e não a instituição que não se adequou. Para Bourdieu (2010), essa lógica favorece que a exclusão tome aparência de autoexclusão.

Por isso, quanto maior o grau de divergência entre o *habitus* promovido pela instituição familiar e o *habitus* exigido e constitutivo das instituições de ensino, mais dificultosa torna-se a vida escolar para os estudantes. Isso se dá, conforme Bourdieu (2010, p. 53), por que

numa formação social determinada, o êxito diferencial da Ação Pedagógica dominante segundo os grupos ou as classes é função 1) do *ethos pedagógico* próprio a um grupo ou a uma classe, isto é, do sistema das disposições relativamente a essa Ação Pedagógica e da instância que a exerce como produto da interiorização: a) do valor que a Ação Pedagógica dominante confere por suas sanções aos produtos das diferentes Ações Pedagógicas familiares e; b) do valor que, por suas sanções objetivas, os diferentes mercados sociais conferem aos produtos da Ação Pedagógica dominante segundo o grupo ou a classe de onde eles são provenientes; e 2) do *capital cultural*, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes Ações Pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela Ação Pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela Ação Pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes [...].

Se o capital cultural, entendido como um conjunto de bens culturais transmitido pelas diferentes ações pedagógicas familiares, tem seu valor definido em função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar, quanto maior a distância entre o *habitus* familiar e o *habitus* dominante, menor capital cultural a pessoa pode acumular e utilizar como valor de troca em outras circunstâncias de sua vida, como na vivência escolar.

Essa discussão é de fundamental importância quando colocamos como questão a política do Programa Mais Educação e sua interferência no currículo escolar do ensino regular. Concebido como um projeto curricular que deve dialogar com a comunidade na qual está inserida a escola (hoje, as de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas majoritariamente em regiões periféricas de grande vulnerabilidade social), inclusive utilizando espaços diversos desse território (igrejas, associações comunitárias, praças, etc.) e, ao mesmo tempo, pretendendo com essa ação contribuir para melhorar o desempenho escolar dos estudantes, é possível afirmar que este objetivo se apresenta, a partir desse referencial, como uma contradição.

Considerando que a escola trabalha com o *habitus* das classes dominantes e

cobra os conhecimentos e os comportamentos de referência desses grupos, pergunto-me: como, trabalhando com a cultura local das classes populares, em geral distantes do *habitus* das classes dominantes e, portanto, do conhecimento valorizado como conhecimento escolar, haverá avanço no desempenho escolar desses estudantes? Na visão do Programa Mais Educação, o que vem a ser um bom desempenho escolar? De que maneira os saberes comunitários dialogam com os saberes que tem lugar prioritário nos currículos formais?

Esses questionamentos guiam meus interesses de pesquisa e posso dizer que a abordagem de Bourdieu acerca do papel desempenhado pela escola na sociedade é fundamental no referencial que constitui o meu olhar como pesquisadora. Para ampliá-la, essa abordagem está sendo disposta em diálogo com os estudos de Apple, na tentativa de contemplar o avanço significativo ao oferecer as ferramentas necessárias para explicar com maior detalhamento como a escola vem desempenhando concretamente esse papel de reprodutora e produtora do pensamento hegemônico, de maneira que, muitas vezes, nem seus agentes tenham conhecimento explícito das funções que executam.

Para problematizar a ideia de escola como instituição responsável por manter a cultura dominante desde sua constituição como instituição a partir do arbitrário cultural das classes dominantes, é preciso compreender o seu papel na sociedade como um processo de disputa. Nesse intuito, Apple (2006) introduz o conceito de hegemonia. A hegemonia é aqui entendida como um processo constante de luta pelas ideias e noções que constituem e saturam o senso comum para a maior parte das pessoas que estejam sob sua influência.

Do mesmo modo que a função da escola é definida através do estabelecimento da hegemonia em torno do que deve ser essa instituição e das tarefas que deve cumprir em uma determinada sociedade – tendo poder legítimo de realizá-las –, também a escola é responsável por um papel fundamental no processo de saturação da consciência das pessoas, ou seja, de construção de hegemonia. Esse papel somente é possível porque as escolas fazem parte de uma complexa rede de relações, com base na economia, que pressionam a esfera cultural, na qual estão inseridas.

Isso significa que a escola não está diretamente determinada pela esfera econômica, apesar de ser por ela influenciada – com maior ou menor intensidade conforme o período histórico –, mas cumpre também uma importante tarefa para a

garantia de que o pensamento hegemônico se mantenha nessa posição, ou não. No cumprimento dessa tarefa, de colaboração para a manutenção do pensamento hegemônico, ou de contraposição a ele e construção de um pensamento contra-hegemônico, estão envolvidos diretamente os sujeitos que atuam nas escolas – sejam eles professores, estudantes, pais, técnicos, gestores –, assim como as pessoas encarregadas de elaborar, propor, gerir e coordenar programas e políticas educacionais. Por esse motivo

a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconsequentes. O controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas. (APPLE, 2006, p. 38).

Levando esses aspectos em consideração, quero entender com maior profundidade os pressupostos que embasam o Programa Mais Educação, assim como as práticas desenvolvidas nas comunidades educativas na dinamização das ações decorrentes desse programa. Quais são as concepções de currículo que operam em cada uma das escolas?

Enfim, os conceitos apresentados e discutidos neste capítulo foram os conceitos fundamentais para a construção do meu objeto de pesquisa. Dentro de uma perspectiva dos estudos educacionais críticos, o objetivo prioritário deste estudo é compreender o Programa Mais Educação através dos seus pressupostos e das práticas realizadas no interior das escolas, em relação ao que propõem enquanto currículo. Mapear as fragilidades e as potencialidades desse Programa em relação à proposição de mudanças no currículo das escolas públicas brasileiras faz parte de meu compromisso como pesquisadora.

Outros referenciais que me auxiliarão na análise detalhada do Programa Mais Educação, no que tange aos aspectos de sua constituição como um prenúncio da política educacional de educação integral no Brasil e suas proposições curriculares, serão apresentados nos capítulos posteriores.

### 3.2 METODOLOGIA

A metodologia que embasa a investigação foi definida a partir de alguns pressupostos, sem os quais este projeto seria descaracterizado. O conceito de análise relacional desenvolvido por Apple no campo da sociologia da educação é para mim um desafio enquanto pesquisadora e guia todas as minhas escolhas teóricas. Esse é um dos conceitos que escolhi para possibilitar minha aproximação do campo empírico com o cuidado necessário para não simplificar e reduzir; pelo contrário, escolhi para que tenha condições de complexificar o olhar e assim buscar compreender os dados por mais de uma de suas facetas, ou seja, à maneira mais próxima de como se apresentam nas situações reais do cotidiano. A análise relacional é ideal para esse exercício, pois ela não toma um fenômeno como algo isolado, mas considera-o como parte de um sistema de relações.

Dessa maneira, fica inviabilizada a possibilidade de compreender a educação como um processo estanque, isolado das relações de poder que envolvem todas as relações sociais. Para compreender a educação de maneira relacional, é necessário entendê-la como parte de uma sociedade ampla e desigual, cumprindo uma função. É preciso situar a escola como uma instituição cultural, com suas especificidades, porém considerando a impossibilidade de desvincular cultura e economia. A escola cumpre uma importante função social ao selecionar os conhecimentos e considerá-los como os conhecimentos ditos legítimos, ao selecionar as pessoas aparentemente de acordo com os seus “desempenhos” e “capacidades intelectuais” (o que será colocado sob suspeição nos capítulos posteriores), ao produzir pessoas e conhecimentos que colaboram para a manutenção e a reprodução da sociedade tal como está posta, portanto, desigual, desfavorecendo imensamente as classes populares. De acordo com Apple (2006, p. 37),

à medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem.

Portanto, sua função está atrelada à sociedade na qual está inserida e que

dela espera algo. Esses e outros aspectos da escola como uma instituição que cumpre importante papel social no que diz respeito à produção e à reprodução da sociedade através de suas práticas pedagógicas e de seus currículos serão detalhados nos capítulos posteriores e terão espaço significativo nesta pesquisa.

Cabe destacar que a análise relacional ultrapassa o conceito econômico, sem perder a sua centralidade, para contemplar as relações culturais no que diz respeito à raça, gênero, etnia, aos processos de produção e reprodução das ideias hegemônicas que constituem os contextos sociais e econômicos. Além das relações econômicas, as relações culturais estão de maneira interdependente presentes nas noções, categorias e propostas desenvolvidas e utilizadas no campo da educação. Desse modo, analisar a educação do ponto de vista da análise relacional

envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras (APPLE, 2006, p. 44).

Nesse sentido, através da análise relacional, Apple desenvolve uma ferramenta metodológica conceitual para captar as contradições presentes nos processos de dominação, afastando-se da ideia de determinismo econômico e reconhecendo o papel dos sujeitos que atuam cotidianamente – ao consentir, resistir ou rejeitar – no estabelecimento das relações sociais. Essa ferramenta é substancial para a presente pesquisa que se propõe a conhecer e analisar a implantação de um determinado programa no âmbito das escolas, sendo que tem diversos objetivos e cumpre diferenciadas funções e, além disso, é ressignificado de distintas maneiras pelas pessoas que atuam no interior das instituições de ensino. Não há como analisá-lo sem considerá-lo como um sistema de relações que reproduzem, interagem, criam e recriam a proposta no interior de cada instituição de ensino e nas suas articulações com a comunidade local.

Dessa forma, para compreender de que maneira essas contradições que

estabelecem a complexidade entre as relações sociais e econômicas e a educação estão presentes no Programa em questão, é preciso incorporar elementos culturais que complexificam a análise. Entender a função da escola na sociedade atual e os processos de disputa travados para a garantia desse tipo específico de função é fundamental para compreender a proposição de um programa governamental como o Programa Mais Educação.

A partir dos pressupostos expressos anteriormente, localizo essa pesquisa dentro do paradigma crítico de investigação, que articula a interpretação dos dados com os contextos políticos e econômicos que geram as condições do fenômeno em questão. Como bem elucidado por Sarmiento (2003), este é um paradigma que

procura enquadrar ideologicamente as investigações de campo desocultando as raízes dos fenômenos observados e relatados na estrutura social, referindo “a base material como o aspecto central” (QUANTZ, 1992, p. 482). [...] os investigadores críticos assinalam a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenômenos simbólicos e culturais que “a cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às ações das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder ilimitadas (idem, ibidem, p. 483). (SARMENTO, 2003, p. 143).

Sendo assim, o paradigma crítico, sem dúvida, é aquele em que o exercício da análise relacional está alicerçado teoricamente, como uma ferramenta para explorar o campo empírico de forma a buscar as diferentes relações que constituem o objeto de pesquisa.

Considerando essa abordagem, defini este trabalho como um estudo de caso de orientação etnográfica, por se tratar da investigação de um programa do federal intitulado Programa Mais Educação, observado nos seus aspectos teóricos e nas suas dinâmicas de funcionamento quando implementado em um ambiente escolar específico. No caso dessa pesquisa, dentro de três escolas de uma mesma rede municipal de ensino.

Por se tratar de um estudo de caso de caráter etnográfico, alguns elementos metodológicos são considerados decorrentes dessa orientação e são por mim adotados. Esses elementos metodológicos são apresentados resumidamente por Sarmiento (2003, p. 152-153) e trago-os aqui para clarear as ferramentas utilizadas:

- 1) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado [...];

- 2) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
- 3) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;
- 4) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados [...];
- 5) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido [...];
- 6) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica. (SARMENTO, 2003, p. 152-153).

Para a concretização desses elementos metodológicos, utilizo primordialmente as entrevistas como instrumentos para apreender o contexto, seguido de análise de documentos. Entendo que esse é o método adequado para uma pesquisa desse perfil, pois, conforme afirma Fonseca (1998), a etnografia é uma ciência que tem como ponto de partida a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo, sendo uma técnica investigativa com ênfase no cotidiano e no subjetivo.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.3.1 Entrevistas

As entrevistas propiciam a obtenção de dados particulares que colaboram para a possibilidade de aferirmos algumas generalizações. (FONSECA, 1998). No caso dessa pesquisa, interessa-me compreender a maneira como o currículo do Programa Mais Educação está repercutindo dentro do espaço escolar e, em especial, como está estabelecendo relações com o currículo formal.

Para obter essas informações, escolhi realizar as entrevistas semiestruturadas, pois através de uma entrevista semiestruturada é possível que alguns elementos não previstos pelo pesquisador venham a aparecer, podendo enriquecer o tema de pesquisa e colaborar para que outras abordagens sobre o assunto possam ser realizadas. Além disso, através da entrevista há a possibilidade de “assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas”. (ZAGO, 2003, p. 298).

Através desse tipo de entrevista intitulada “entrevista compreensiva” pela pesquisadora Zago (2003) é possível estabelecer um diálogo mais aberto com os participantes da pesquisa. Quando fui a campo verifiquei a necessidade de adaptar as entrevistas conforme o entrevistado. Alguns monitores, por exemplo, são pessoas da comunidade, alguns deles não habituados com a formalidade acadêmica. Instrumentos fechados e muito estruturados podem, inclusive, não deixar o diálogo fluir, o que inviabiliza o estudo.

Outra vantagem da entrevista semiestruturada é a possibilidade de que, em meio à entrevista, o pesquisador possa realizar outras perguntas que se tornem pertinentes no momento de sua realização, tendo em vista sempre o foco principal do estudo e a temática da entrevista em si. Nesse sentido, Zago (ibidem, p. 303) afirma que

a flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões.

Essa flexibilidade do método qualitativo, com o rigor do objetivo a ser alcançado, permite o estabelecimento de relações de empatia entre pesquisador e participantes, essencial para quem se desafia a realizar um estudo de orientação etnográfica.

No desenvolvimento da pesquisa, as entrevistas nas escolas pesquisadas foram realizadas com os sujeitos implicados na concretização do Programa Mais Educação (professores comunitários, monitores), assim como com o grupo responsável pelo currículo regular (professores, supervisoras escolares). Apesar do interesse pessoal e da relevância do diálogo com os estudantes a respeito de suas vivências nos dois ambientes – Mais Educação e ensino regular – no recorte necessário para que o estudo fosse passível de execução, decidi focar no grupo de adultos que são responsáveis, em diferentes instâncias, pela implantação e coordenação do trabalho cotidiano do Programa nas escolas.

Também optei por buscar dados junto às interlocutoras municipais do Programa Mais Educação nesse período de dois anos, assim como à professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Dra. Maria Luísa Xavier que colabora com o Ministério da Educação prestando assessorias para esse Programa.

### **3.3.2 Análises de documentos**

Além das entrevistas, a análise dos documentos escolares, especialmente do Projeto Político Pedagógico de cada instituição e de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, especialmente aqueles que tratam do Programa Mais Educação e do currículo escolar formal, foram importantes para a análise. É preciso aproveitar a riqueza de documentações produzidas tanto internamente nas escolas como nas demais instâncias, pois, conforme Sarmiento (2003, p. 164) a “produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano. O investigador etnográfico possui aí um manancial de informações porventura menos acessível noutros contextos organizacionais”.

Ainda que os documentos sejam ressignificados nos contextos cotidianos, eles são as orientações oficiais que servem de baliza para as escolas, sejam os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, sejam os documentos produzidos pelo próprio município ou pelas escolas. É preciso estar atenta a essas produções, pois trazem elementos essenciais para esta pesquisa que tem como foco o currículo escolar.

Para analisar os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação, foi realizada a análise das produções do Ministério da Educação e das entrevistas com as gestoras responsáveis pela interlocução do Programa em âmbito municipal e com a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como citado anteriormente. Isso porque, além das assessorias, a professora Maria Luísa Xavier trabalhou na redação de alguns dos documentos de referência do Programa Mais Educação em âmbito nacional.

### **3.3.3 Diário de campo**

Simultaneamente aos instrumentos de pesquisa que foram apresentados, o uso do diário de campo foi utilizado como um recurso permanente. Os registros desse diário auxiliaram no processo de análise dos dados, pois continham as primeiras impressões, as dúvidas, os sentimentos e as hipóteses construídas durante o percurso da pesquisa.

### 3.4 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Esteio. Todas as escolas da Rede Municipal mantêm o ensino regular em um turno e as oficinas do Programa Mais Educação no turno oposto. Participam do Programa os alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em turmas de aproximadamente 30 alunos cada uma. Cada escola organiza as turmas de acordo com a sua realidade, predominando as turmas mistas de acordo com as séries próximas. A escola somente pode inscrever mais uma turma, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, se a primeira estiver completa com 30 estudantes. A maior parte das escolas tem duas turmas por turno.

As escolas realizam seis atividades diferenciadas contempladas no currículo do Programa Mais Educação, sendo a maioria delas ministrada por monitores. Trata-se da maioria, haja vista que em 2011 uma das oficinas foi ministrada em duas escolas por uma professora de dança concursada e chamada no mesmo ano para atuar na Rede Municipal. Também algumas oficinas são dinamizadas em escolas através de profissionais ligados a outros programas do governo federal, ou seja, através de parcerias de Programas de diferentes Ministérios, como o Programa Segundo Tempo. No entanto, a maioria é composta por pessoas das comunidades locais, estudantes universitários, artistas, militantes de organizações sociais e/ou culturais do município.

Para a definição das escolas que se configurariam como o campo empírico dessa pesquisa, segui a recomendação da Secretaria Municipal de Educação de Esteio. Esta utilizou como critério para recomendação a sua percepção de que nessas instituições havia maior integração entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Programa Mais Educação e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, assim como havia a integração entre a Coordenação do Programa na escola (professor comunitário) e a Equipe Diretiva. Nesse primeiro momento, foram apontadas seis escolas pela Secretaria dentro desse perfil.

Dentre as seis escolas sugeridas pela Secretaria Municipal, escolhi três tendo como critérios de escolha: 1) escolas que implantaram o Programa desde setembro de 2009 ou início de 2010; 2) escolas que se destacam no contexto municipal em relação ao Programa Mais Educação.

O tempo de implementação do Programa tornou-se um critério porque me

interesse pela possibilidade de interferência do currículo do Programa Mais Educação no currículo escolar formal. Tenho como hipótese a ideia de que, quanto maior o tempo de implantação, maior número de elementos dessa nova relação estabelecida no ambiente escolar será possível obter através das entrevistas e das observações.

O critério das escolas que se destacam no contexto municipal através do Programa Mais Educação foi construído posterior ao projeto, tendo em vista as mudanças conjunturais do município e das escolas. Na Secretaria Municipal de Educação houve a mudança da interlocutora municipal no final do primeiro semestre de 2012. De acordo com a primeira interlocutora municipal, a dificuldade de trabalho conjunto e os conflitos nas relações de poder entre as pessoas responsáveis na instituição poderiam inviabilizar a pesquisa. Portanto, sugeri escolas em que o Programa Mais Educação estava se destacando no contexto municipal e na região metropolitana no que diz respeito à qualidade do trabalho pedagógico nas diferentes oficinas. Também, nessas escolas, a possibilidade de continuidade dos professores comunitários para o ano de 2012 era maior e, portanto, facilitaria a minha entrada como pesquisadora enfrentando menor resistência. De fato, todos os professores comunitários das escolas pesquisadas permaneceram nesse período. Apenas uma delas foi colocada à disposição para o ano de 2013.

A seguir, apresento dados gerais das escolas pesquisadas, especialmente, os que demonstram sua organização para a implementação do Programa Mais Educação. Apresento também a lista das pessoas entrevistadas em cada escola.

#### ESCOLA H

A escola H fica localizada em um bairro periférico de Esteio. Foi fundada em 1992 e oferece Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental, incluindo Educação de Jovens e Adultos. A escola possui um quadro composto por vinte e cinco professores, seis funcionárias e uma secretária. A Equipe Diretiva é formada pela Diretora e Vice-Diretora, uma Supervisora Escolar e uma Orientadora Educacional. A escola possui Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

A escola H iniciou com o Programa Mais Educação em 2010. Em 2012, dos 541 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 100 estavam cadastrados no

Programa Mais Educação, totalizando 18,5% dos alunos em regime de tempo integral.

As oficinas acontecem no turno inverso ao ensino regular, com três horas a mais de atividades e mais uma hora de intervalo do almoço. As atividades do segundo semestre de 2012 foram: Fotografia, Danças, Capoeira, Judô, Letramento e atividades ligadas ao Programa Segundo Tempo.

Nessa instituição, foram realizadas entrevistas com a professora comunitária, dois monitores e uma professora do currículo regular. São eles:

Fabiana<sup>1</sup>: trabalha como Professora Comunitária desde o início do Programa na escola (2010). É Licenciada em Letras, atua na escola H desde 2006 e tem 40 anos.

Larissa: atua como monitora de Letramento desde maio de 2012. Tem Ensino Médio, 35 anos, é mãe de dois alunos da escola e foi chamada pela Professora Comunitária para atuar nessa oficina.

Murilo: atua como monitor de capoeira desde abril de 2012. É formado como Técnico em Gerência Empresarial, tem 31 anos.

Helena: trabalha como professora do currículo com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. É formada no Curso de Magistério, atua na escola há 12 anos e tem 46 anos.

## ESCOLA M

A escola M fica localizada em um bairro periférico de Esteio. Foi fundada em 1978 e, atualmente, oferece Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental, incluindo Educação de Jovens e Adultos. A escola possui um quadro composto por cinquenta e seis professores, três secretários, três merendeiras, duas auxiliares de cozinha, oito funcionárias e um vigia. A Equipe Diretiva é formada pela Diretora e Vice-Diretora, duas Supervisoras Escolares em cada turno e duas Orientadoras Educacionais em cada turno. A escola possui Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

A escola M iniciou com o Programa Mais Educação em 2009. Em 2012, dos 799 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 130 estavam cadastrados no Programa Mais Educação, totalizando 16,3% dos alunos em regime de tempo

---

1 Como forma de preservar a identidade dos entrevistados, os nomes utilizados no trabalho são todos fictícios.

integral.

As oficinas acontecem no turno inverso ao ensino regular, com três horas a mais de atividades e mais uma hora de intervalo do almoço. As atividades do segundo semestre de 2012 foram: Teatro, Percussão, Judô, Ensino Coletivo de Cordas, Práticas Circenses e Letramento.

Nessa instituição, foram realizadas entrevistas com o professor comunitário, dois monitores, duas professoras do currículo regular e uma supervisora. São eles:

Tomás: trabalha como professor comunitário desde o início do Programa na escola, em 2009. É Licenciado em História, possui Especialização em Planejamento Educacional e Políticas Públicas e Mestrado em Educação. Tem 33 anos e trabalha na escola desde 2009.

Bruna: atua como monitora de Ensino Coletivo de Cordas, Canto Coral e Flauta desde o início do Programa na escola. Tem 27 anos, é Licenciada em Letras – Espanhol e atua como professora de música em escolas de educação infantil, além do trabalho no Programa Mais Educação.

Leonardo: atua como monitor de Percussão desde o início do Programa na escola. Tem 60 anos, é formado no Ensino Médio e possui formação diversa na área da percussão no Brasil e na Argentina e atua como percussionista e compositor, além do trabalho com o Programa Mais Educação.

Rita: atua como Supervisora Escolar há 10 anos nessa escola e atende Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Tem 45 anos, é Licenciada em Pedagogia – Supervisão Escolar, possui Especialização em Gestão e Planejamento Escolar e Mestrado em Educação.

Camila: trabalha como professora do currículo com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Tem 42 anos e trabalha nessa escola há 17 anos. Possui Curso de Magistério e Licenciatura em Letras.

Renata: trabalha como professora do currículo com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde e com substituição no turno da manhã. Tem 37 anos e trabalha nessa escola há 8 anos. Possui Curso de Magistério e Licenciatura em História.

## ESCOLA N

A escola N fica localizada no centro do município de Esteio. Foi fundada em 1960 e, atualmente, oferece Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental,

incluindo Educação de Jovens e Adultos. A escola possui um quadro composto por sessenta e três professores, três secretários, treze funcionárias e um vigia. A Equipe Diretiva é formada pela Diretora e Vice-Diretora, duas Supervisoras Escolares em cada turno e duas Orientadoras Educacionais em cada turno. A escola possui Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

A escola N iniciou com o Programa Mais Educação em 2009. Em 2012, dos 765 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 150 estavam cadastrados no Programa Mais Educação, totalizando 19,6% dos alunos em regime de tempo integral.

As oficinas acontecem no turno inverso ao ensino regular, com três horas a mais de atividades e mais uma hora de intervalo do almoço. As atividades do segundo semestre de 2012 foram: Capoeira, Danças, Hip Hop, Percussão, Letramento e atividades do Programa Segundo Tempo.

Nessa instituição, foram realizadas entrevistas com a professora comunitária, dois monitores, duas professoras do currículo regular e uma supervisora. São eles:

Maria: trabalha como professora comunitária desde o início do Programa na escola, em 2009. É formada no Curso de Magistério e Licenciada em Pedagogia. Está cursando Especialização em Educação Integral. Tem 43 anos e trabalha na escola desde 2009.

Tamara: atua como monitora de Letramento desde abril de 2012. É formada no Curso de Magistério, mas não atua na área. É mãe de três alunos da escola e foi chamada pela professora comunitária para trabalhar no Programa Mais Educação.

Luana: trabalha como monitora de Danças Ciganas desde junho de 2011 nessa escola. É formada no Ensino Médio e tem formação diversa na Cultura Cigana.

Melina: atua como professora do currículo com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Tem 48 anos, é Licenciada em Pedagogia – Supervisão Escolar. Trabalha há 12 anos nessa escola.

Caren: professora do currículo regular há 32 anos na escola. Atualmente trabalha com 4º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde e Ensino Religioso com todas as turmas no turno da manhã. Tem 51 anos e é formada pelo Curso de Magistério.

Joana: atua como Supervisora Escolar desde maio de 2012 nessa escola e atende Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem 46 anos, é

Licenciada em Pedagogia e possui Especialização em Gestão Escolar – Supervisão, Orientação, Administração Escolar e Tecnologias Educativas.

Interlocutoras Municipais:

Período 2009-2012/1: Natália

Período 2012/2 até o momento: Fernanda

Depois da explanação da metodologia e dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa, assim como das escolas estudadas e seus agentes, no capítulo seguinte apresento o Programa Mais Educação e analiso seus pressupostos teóricos referentes à educação integral.

## 4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o Programa Mais Educação, que se constitui como uma política do governo federal de ampliação da jornada escolar, tendo como horizonte a indução da organização curricular na perspectiva da educação integral no Brasil.

Inicialmente, apresento os pressupostos teóricos e as orientações para organização do Programa no âmbito das escolas. Posteriormente, faço uma retomada histórica das experiências de educação integral que antecederam o Programa e que marcaram a experiência educacional no país.

Na sequência, trago dados sobre a Rede Municipal de Ensino de Esteio e das três escolas pesquisadas no que diz respeito à organização e implementação do Programa. Todos esses aspectos em conjunto auxiliam na compreensão de meu objeto de pesquisa e dos resultados a respeito da relação estabelecida entre o currículo do Programa Mais Educação e o currículo formal das escolas brasileiras.

### 4.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

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, o Programa Mais Educação. A ideia da promoção de uma educação de qualidade tem se constituído como reivindicação social há muitas décadas. No entanto, a busca por mais tempo de escolarização ou mais tempo de permanência na escola começa a se fortificar 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 Programa Mais Educação, como estratégia de governo federal para induzir o aumento do tempo de jornada escolar e a organização curricular orientada pela educação integral, foi concebido no ano de 2007, a partir de um grupo de trabalho na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC. O resultado desse grupo de trabalho foi o *Texto referência para o debate nacional*, no qual se apresentam as bases da Educação Integral no Brasil. O Ministério da Educação

instituiu o Programa Mais Educação através das Portarias Normativas Interministeriais n. 17 e n. 19 de 24 de abril de 2007, tendo suas atividades iniciadas em 2008 com a participação de 1.380 escolas, atendendo 386.000 estudantes.

Atualmente o Programa é coordenado diretamente pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, o Programa contou em 2012 com a adesão de 32.268 escolas e 4,5 milhões de alunos, sendo que em 2011 aderiram ao Programa 14.995 escolas e 3.067.644 estudantes.

Ao tratar do Programa Mais Educação, faz-se necessário trabalhar com dois conceitos diferentes, mas que em sua proposta estão inter-relacionados: escola de tempo integral e educação integral. As relações entre esses dois conceitos não são dadas *a priori*. Faz-se necessário essa diferenciação entre tempo integral e educação integral e, além disso, deixar explícita a sua conjunção no âmbito das diretrizes do Programa Mais Educação. Quando este apresenta a jornada ampliada, o intuito é de possibilitar, nesse tempo que vai além das 4 horas diárias de aula do currículo regular, experiências diversificadas para os estudantes, seja no turno inverso ou em outras formas de organização curricular. No *Texto referência para o debate nacional* ressalta-se que

o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação [...]. A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multi-referenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas no mundo. (BRASIL, 2009, p. 36).

Além disso, busca colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral 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 explicitar o que o Ministério da Educação está querendo dizer ao definir o Programa Mais Educação como uma iniciativa que tem a educação integral como pressuposto, no *Texto referência para o debate nacional* é apresentada uma retomada histórica das experiências diversificadas de educação integral concretizadas no Brasil. Essas experiências são plurais e diversas, caracterizando-se como

uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais os pressupostos e metodologias que a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p. 16).

O Programa Mais Educação também não tem instituída a concepção teórica e a maneira de propiciar essa “formação mais completa possível”. O material de referência deixa claro que o Programa configura-se como uma oportunidade, promovida pelo Ministério da Educação, para “explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 16), não necessitando de um referencial comum para a dinamização da educação integral nas escolas.

Devido a essa possibilidade de práticas diferenciadas e plurais, justifica-se a existência de apenas orientações referentes à organização curricular da educação integral. As orientações gerais alertam para a problemática da compartimentalização através da divisão em turnos (um turno onde se trabalha o saber formal e outro turno não instituído) e para exigência de que esse tempo a mais na escola seja comprometido com a aprendizagem (rechaçando o tempo a mais como uma possibilidade apenas de ocupação dos estudantes, propondo-o como uma possibilidade de um tempo de aprendizagens significativas e diversificadas).

Foram elaborados cadernos da Série Mais Educação que orientam a implementação da educação integral em tempo integral (Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação – Série Mais Educação, disponíveis no *site* do Ministério

da Educação)<sup>2</sup> e, posteriormente, disponibilizadas produções e pesquisas sobre concepções e práticas de educação integral e tempo integral na educação brasileira (especialmente no ano de 2011, com a passagem do Programa para a Secretaria de Educação Básica).

Por tudo isso, como é possível verificar nos materiais de orientação (BRASIL, 2009), o Programa Mais Educação foi criado no intuito de articular diversas políticas públicas que possam dar sustentação a uma política nacional de educação integral. Ele tem como base uma ação interministerial, ou seja, parte da articulação de projetos sociais desenvolvidos por seis ministérios (Educação, Desenvolvimento Social, Esportes, Ciência e Tecnologia, Cultura e Meio Ambiente). Tem como objetivo prioritário fomentar a educação integral nas escolas através do apoio a atividades socioeducativas, ampliando a jornada escolar. (BRASIL, 2009).

Os critérios utilizados desde 2008 para o ingresso dos municípios ao Programa foram: “ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; todas as capitais dos estados brasileiros; cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; ter escolas municipais ou estaduais com Ideb abaixo de 2.0”. (BRASIL, 2009, 14).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 com o objetivo ser um indicador estatístico sobre a qualidade da educação básica brasileira e, além disso, ser condutor de políticas públicas para a melhoria do sistema de ensino. Ele reúne em um indicador dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações padronizadas nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.

Junto da Prova Brasil (aplicada em todas as turmas com mais de 20 alunos das séries finais de cada segmento do Ensino Fundamental das escolas públicas) e do Saeb (aplicado por amostragem nas séries finais de cada segmento do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares) é enviado um Questionário Socioeconômico para ser respondido pelos alunos, pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática e pelos diretores das escolas. Além desses questionários, os aplicadores das avaliações preenchem um formulário para o levantamento de dados acerca da infraestrutura da escola, da segurança e dos recursos pedagógicos disponíveis e suas condições de uso.

---

2 Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 jan.2013.

Através do Ideb são criadas metas para o avanço da qualidade educacional dos sistemas escolares. Há o desejo do governo brasileiro de que em 2022 o índice do Brasil seja igualado aos índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o que significa evoluir de uma média de 3,8 para 6,0. As metas são estabelecidas a cada dois anos para cada escola, para os municípios, para os estados e para o país. Elas foram estabelecidas no âmbito do programa de metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo esse um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação.

Para alcançar esse índice, o Ministério da Educação prevê apoio específico para as escolas e redes com maiores dificuldades, com ampliação de recursos e investimento em estrutura e projetos pedagógicos através do Plano de Desenvolvimento da Educação, e também as priorizando no recebimento de Programas do Governo Federal, tendo em vista diminuir as desigualdades educacionais. O Programa Mais Educação é considerado como um desses apoios para aumentar os resultados.

Portanto, atualmente, os critérios para o ingresso dos municípios e estados no Programa Mais Educação foram flexibilizados, integrando escolas estaduais ou municipais que receberam o Plano de Desenvolvimento da Escola 2009 (PDE/Escola – Programa desenvolvido para auxiliar a escola com Ideb igual ou inferior a 4,4 nos Anos Iniciais e 3,7 nos Anos Finais do Ensino Fundamental no seu planejamento com vistas a melhorar seus resultados a partir de apoio técnico e financeiro), escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior à 18 mil habitantes.

Analisando os índices de evasão escolar, de reprovação, além dos estudos sobre a qualidade de ensino na escola, as orientações do Ministério da Educação para o Programa Mais Educação apontam a Educação Integral como uma forma de ampliar a percepção da escola como um ambiente em que o direito à educação vai se tornar fundamental. No *Texto referência para o debate nacional*, afirma-se que

o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, a condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa este direito. (BRASIL, 2009, p. 13).

Dessa maneira, a proposta do Programa Mais Educação prevê uma expansão do currículo e das aprendizagens escolares. Além das disciplinas tradicionais, propõe que outros saberes possam adentrar a escola e tornar-se parte do cotidiano dos estudantes. Entende que a entrada de expressões artísticas, esportivas, saberes comunitários, no currículo escolar, permite novas descobertas para os estudantes. Por esse motivo, o Programa Mais Educação objetiva promover a circulação de saberes e bens culturais, apontando maior integração entre a escola e a sua comunidade, na perspectiva de “recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas e escolares”. (BRASIL, 2009, p. 21).

No material *Mais Educação Passo-a-passo*, fica explícito que os critérios para seleção dos estudantes para participarem do Programa Mais Educação foram definidos, inicialmente, considerando o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais. Os indicadores iniciais foram os seguintes:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência. (BRASIL, 2009, p. 12).

A partir desses critérios, a escola, considerando seu contexto, projeto político pedagógico e os anseios da comunidade, define o número de alunos e os seleciona para participar do Programa.

Objetivamente, a proposta do Programa Mais Educação é ampliar o tempo e o espaço de ensino e induzir mudanças no currículo escolar. Propõe que os estudantes passem pelo menos mais três horas diárias com atividades educativas diferenciadas das atividades escolares regulares.

O tempo a mais que os estudantes ficam na escola deve ser organizado através de oficinas. Foram propostos dez macrocampos a partir das áreas onde se situam os programas de governo: acompanhamento pedagógico, meio ambiente,

esporte e lazer, direitos humanos e educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Dentro desses chamados macrocampos são ofertadas as oficinas.

Em todas as produções do Ministério da Educação que se referem ao Programa, há orientações e, em algumas delas, sugestões práticas para a construção de projetos pedagógicos para as escolas, tendo em vista a articulação dos saberes comunitários e os saberes escolares para a elaboração de um projeto escolar de educação integral. Cada escola escolhe seis oficinas para montar a grade curricular do Programa Mais Educação e, orienta-se para que sejam selecionadas a partir das necessidades da comunidade escolar, em consonância com seu projeto político pedagógico.

Para o funcionamento do Programa, a escola deve designar um dos professores do seu quadro docente para coordenar as atividades, sendo que esse passa a ser chamado de professor comunitário. Ele não é financiado pelo MEC e suas horas são pagas pelo poder público de acordo com a esfera a que cada escola faz parte. O pagamento do professor comunitário é considerado pelo Ministério como a contrapartida do município/estado. De acordo com as diretrizes do MEC, o professor comunitário

É, preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela Unidade Executora. Será responsável pelo planejamento das atividades que integram o Programa MAIS EDUCAÇÃO com a escola regular. Tem como principais atribuições:

1. divulgar o Programa, com ações de mobilização de alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
2. participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
3. participar das reuniões do comitê local;
4. contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local;
5. elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado no Caderno Redes de Saberes MAIS EDUCAÇÃO;
6. planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros;
7. orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho. (BRASIL, 2009, p. 53).

Já as oficinas são ministradas por monitores, que podem ser pessoas da comunidade, estudantes, artistas, profissionais, familiares, aposentados, voluntários, entre outros. Estes recebem uma ajuda de custo financiada pelo MEC (R\$ 60,00 por turma atendida, podendo atender no máximo cinco turmas por semana em cada escola) e assinam termo de trabalho voluntário. A organização e a distribuição das oficinas e dos alunos nas turmas ficam a critério de cada escola ou de cada rede, conforme orientação local.

Para o desenvolvimento das atividades, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. Conforme as oficinas escolhidas, as escolas recebem conjuntos de materiais (instrumentos para percussão, banda fanfarra, *hip hop* e rádio escolar, por exemplo). Os recursos são repassados através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As atividades podem ou não acontecer no espaço físico da escola. Orienta-se para serem utilizados espaços ao redor da escola (igrejas, associações, praças, espaços culturais, etc.), assim como se instiga a realização de saídas de campos para que os alunos tenham contato com os diversos equipamentos culturais do seu município ou de outras localidades.

O uso de espaços públicos e privados, com o estabelecimento de contatos e novas parcerias com instituições e pessoas é um dos desejos para, dessa maneira, estimular a articulação entre escola e comunidade, onde vários atores se responsabilizem pelo processo educacional. De acordo com o caderno da Série Mais Educação *Texto referência para o debate nacional*, pensar a educação integral inspirada pela proposta dos movimentos das Cidades Educadoras,

incita a abertura de um processo de reflexão e de debate público que conduza ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, um contrato que estabeleça claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos. Nessa perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente, as ações e atividades que envolvem a Educação Integral. (BRASIL, 2009, p. 36-37).

Além disso, a utilização dos espaços externos à instituição escolar é

entendida como uma alternativa para resolver as questões de infraestrutura inadequada das escolas para ampliarem o turno. De acordo com Moll (2011, p. 138),

nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral.

Dessa forma, o conceito de Cidade Educadora ou de Cidade como Projeto Educativo, provoca a escola a ampliar sua territorialidade, na perspectiva de que possa construir parcerias comunitárias e locais que apoiem o seu trabalho, utilizar outros espaços fora dos muros escolares para a realização de atividades e também garantir o acesso a equipamentos culturais por parte de seus estudantes. Aqui, o conceito de espaço é manifestado de forma importante para o Programa.

Em sua proposta, o Programa Mais Educação convoca a participação das esferas federal, estaduais e municipais para a sua realização. Em âmbito federal, foi instituído o Fórum Interministerial através da Portaria Interministerial n. 17/2010. Em âmbito metropolitano sugere-se a criação de um Comitê Metropolitano Mais Educação. O objetivo principal do Comitê Metropolitano, assim como do Comitê Municipal, é

articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar os objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, o tempo e os espaços educativos. Seu papel será consultivo, propositivo e indutor. (BRASIL, 2009, p. 43).

Já em âmbito local, sugere-se a criação de um Comitê Local Mais Educação, com o objetivo de articular os atores locais para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Partindo da escola, o Comitê Local deve articular projetos e programas das esferas governamentais que visam colaborar para o cotidiano da vida das crianças, dos jovens e dos adolescentes da localidade, com vistas também a oportunizar sua aprendizagem.

Essas informações são primordiais para compreender a proposta do Programa Mais Educação. Nesta primeira parte, tratei de apresentar sucintamente o Programa, considerando as características principais, dentre outras de menor relevância para o objeto de estudo dessa pesquisa.

Busquei deixar claro que, dentro das produções que orientam a implementação do Programa, este se constitui como uma oportunidade para que a escola experimente a prática da educação integral em tempo integral e possa a partir dela repensar-se em seus tempos, espaços e currículos. E, além disso, esse Programa vem sendo apresentado como resposta a um clamor nacional de longa data: a implementação da educação integral.

Entretanto, o Programa Mais Educação não é a primeira ação com esse objetivo no país. Outras políticas já foram elaboradas com esse intuito no Brasil. Reforçando a necessidade de situar historicamente o Programa, na sequência retomo as principais políticas instituídas no país e a partir delas, procuro explicitar as origens e o referencial histórico do Programa Mais Educação.

#### 4.2 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A discussão sobre a implementação da educação integral no Brasil não é nova. Ampliar o tempo dos estudantes no espaço escolar é visto por muitas pessoas, leigas e estudiosas do campo da educação, como uma das formas de melhorar a qualidade do ensino no país. Além da ampliação do tempo, durante todo o século XX surgiram educadores, intelectuais e políticos com propostas de possibilitar na escola mais do que o currículo tradicional, abrindo-a para práticas culturais, como o acesso à arte e ao esporte.

Giolo (2011) resgata elementos históricos e conceituais sobre a educação de tempo integral no Brasil. Ao contrário da maioria dos artigos acerca do assunto, afirma que as experiências de escola de tempo integral no Brasil tiveram início antes do movimento da Escola Nova, mas com um diferencial: essas atendiam a um tipo específico de público. De acordo com Giolo (2011), a elite brasileira sempre teve acesso à escola de tempo integral, seja através dos colégios jesuíticos do tempo colonial, ou dos liceus onde estudavam os filhos da elite imperial, incluindo muitos internatos. E mesmo nas últimas décadas, após o aumento do número de alunos e a

consequente concentração do ensino regular em um único turno,

os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.). (GIOLO, 2011, p. 94).

Esta não é, no entanto, ao longo da história, a experiência das classes populares no Brasil. As experiências pioneiras de educação pública integral em tempo integral no país foram marcadas pela descontinuidade e pela restrição territorial a alguns estados da federação. Essas experiências foram consideradas onerosas para o Estado e não se consolidaram como políticas educacionais. A descontinuidade colaborou para a desigualdade que se mantém até os dias atuais, em que temos escolas pobres – em estrutura, recursos humanos, atividades diversificadas – para as classes populares e escolas ricas, nesses mesmos quesitos, para as classes médias altas e dominantes. As ações empreendidas por políticas nacionais para a educação em tempo integral das classes populares estiveram restritas à sua formação para o mundo do trabalho, configurando-se como qualificação de trabalhadores em nível médio (GIOLO, 2011), ou foram criticadas por cumprirem funções de caráter mais assistencialista do que educacional (CAVALIERE; COELHO, 2003).

As experiências de educação integral no ensino público brasileiro iniciam a partir do Movimento da Escola Nova no Rio de Janeiro, quando ainda era Distrito Federal. As práticas de educação baseadas nesse Movimento tiveram início com a administração de Carneiro Leão, sendo aprofundadas na administração de Fernando de Azevedo e intensificadas com Anísio Teixeira. De acordo com Chaves (2002), nesse período lutou-se pelo aumento do número de escolas e pela melhoria da qualidade da educação, sendo esta, em especial, considerada em relação aos métodos de ensino.

Carneiro Leão e Fernando de Azevedo realizaram inovações pedagógicas que não substituíram as práticas que havia nas escolas, mas, de acordo com Chaves (2002), conviveram com elas, misturando-se. Anísio Teixeira, posteriormente, elaborou um plano de remodelação das escolas e do Departamento de Educação do Distrito Federal. Entre as reformulações, destacaram-se as de

cunho estrutural (bibliotecas, cinemas educativos, instituto de pesquisas), as reformulações com vistas ao enriquecimento das experiências educativas (pesquisas de novos métodos de ensino, serviços especializados na área da cultura e das artes) e formação de professores para colocarem em prática as inovações pedagógicas.

Nesse período – década de 1930 – foram instituídas escolas experimentais com o intuito de verificar a eficácia de novos métodos de ensino. De acordo com Chaves (2002, p. 49), essas escolas

ao expressarem a concretude das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, além de terem como fundamento as premissas educacionais de Dewey, basear-se-iam nas formulações de Kilpatrick sobre o significado da escola no mundo moderno, tornando o seu processo de aprendizagem algo que teria que ser instituído por meio de uma série de atividades que deveriam ser guiadas pelo interesse do aluno [...]. As matérias, principalmente nessas escolas, deixariam de ser simples meios para se atingir determinados comportamentos idealizados e passariam a ser compreendidas como algo que na prática deslancharia novos modos de comportamentos obtidos através de uma postura ativa frente ao conhecimento que, por sua natureza, se reconstruiria permanentemente com a própria atividade.

No entanto, a autora ressalta que, mais do que pelas inovações pedagógicas no âmbito da sala de aula, as escolas experimentais criadas na administração de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro marcaram pelo alargamento do que até então era concebido como papel da escola na sociedade.

Por tudo isso, os empreendimentos educacionais instaurados por Anísio Teixeira tiveram tamanho reconhecimento. Anísio Teixeira teve grande influência como intelectual, educador e administrador público no seu estado de origem, Bahia, assim como na antiga capital brasileira e na construção do plano educacional de Brasília, a nova capital federal. Essas ações preconizadas por Anísio Teixeira através da concretização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador), das Escolas Parque, Escolas Laboratórios (Rio de Janeiro) e das Escolas Classe e Escolas Parque de Brasília, um ano depois da sua inauguração como a nova capital do país, tornaram-se exemplos, pois pregavam

a igualdade de oportunidades através da universalização da escola primária, o respeito à regionalização e à identidade com a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, além de oferecer uma educação comum a todas as crianças [...]. (CHAGAS;

SILVA; SOUZA, 2011, p. 74).

Com base no modelo do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, da Bahia, foi concebido o sistema escolar de Brasília. Ele retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova capital. Sem dúvida, a elaboração do plano educacional de Brasília foi a obra mais grandiosa de Anísio Teixeira e que marcou o imaginário brasileiro no que diz respeito à educação integral. Em sua formulação, o sistema de ensino de Brasília tinha previsto os seguintes tipos de instituições escolares: Centros de Educação Elementar (Jardins de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque), Centros de Educação Média e Universidade de Brasília.

As escolas foram organizadas de maneira harmônica no plano arquitetônico da cidade, planejadas com distribuição equidistante. O plano urbanístico de Brasília previa espaço para a construção de 28 Escolas Parque nas entrequadras da cidade. A primeira delas começou a funcionar em 1960, ano de inauguração de Brasília, atendendo a alunos de quatro Escolas Classe das quatro superquadras vizinhas. No projeto constavam as seguintes metas: para cada quadra, um Jardim de Infância e uma Escola Classe, e para cada grupo de quatro quadras, uma Escola Parque, com o intuito de atender cerca de dois mil alunos de quatro Escolas Classe, em dois turnos. As Escolas Classe ministravam a educação intelectual sistemática e as Escolas Parque, no turno oposto, ofereciam atividades complementares que configuravam a perspectiva da educação integral, tendo como público os mesmos alunos das Escolas Classe, visando seu desenvolvimento físico, recreativo, artístico e a iniciação ao trabalho.

No caso de Brasília, o plano educacional apresentava como principais características:

a) não se atém ao ensino primário, mas se refere ao sistema educacional como um todo, abrangendo os diferentes níveis de escolarização, desde o elementar ao superior, numa perspectiva de continuidade; b) concebe a proposta pedagógica a partir da consideração de diferentes objetivos e funções atribuídas à escola, em face das mudanças sociais decorrentes do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, tendo em vista a formação do novo homem para a vida na sociedade moderna. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 33).

No entanto, a concretização desse plano educacional, desde o seu início, foi

problemática. Em curto prazo, a aceleração do crescimento populacional de Brasília não foi acompanhada pela expansão da estrutura física das escolas. De acordo com o levantamento histórico realizado por Pereira e Carvalho (2011), já no primeiro ano de funcionamento da Escola Parque, 1960, a direção alertou para a urgência em relação à construção de uma segunda Escola Parque, pois a primeira não estava dando conta da demanda de alunos das Escolas Classe. Em 1962 foram realizadas as primeiras modificações no funcionamento da Escola Parque, diminuindo o período de permanência dos alunos para duas horas diárias, assim como a carga horária dos professores foi reduzida de oito para seis, tendo em vista a abertura de uma nova Escola Parque sem a contratação de novos professores. Essa situação foi agravada pela expansão das matrículas registradas nos anos subsequentes, causando o aumento do número de alunos por sala de aula e assim comprometendo a proposta inicial de educação integral.

Toda essa situação, desde o início, foi sentida pelo grupo de professores que, no primeiro ano de implementação do plano educacional, realizaram greve. Além das questões da degradação do plano educacional e desentendimentos com a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), muitas das promessas feitas aos professores no ato de sua posse como concursados não foram cumpridas, especialmente em relação à moradia e creche para seus filhos. Em 1962 a greve teve adesão da comunidade escolar e um grupo de alunos deflagrou greve estudantil em apoio aos professores.

De igual maneira, a conjuntura política do governo de Jânio Quadros praticamente gerou a paralisação das obras, assim como as discordâncias conceituais e filosóficas em relação ao plano elaborado por Anísio Teixeira vieram à tona. A oposição a João Goulart crescia com base em propaganda anticomunista. Nesse contexto, passaram a haver acusações por parte de parlamentares contra professores de Brasília de que estes estariam propagando a doutrina comunista nas escolas. De acordo com Pereira e Carvalho (2011, p. 116-117), “a perseguição ideológica aos professores, à medida que crescia configurava-se como perseguição à própria prática docente inovadora realizada nas escolas de Brasília”.

Junto aos problemas políticos e administrativos, o viés de luta ideológica colaborou para o fim do sistema de educação idealizado por Anísio Teixeira. E logo vieram os longos anos da ditadura militar.

Nos anos 1980, a partir do processo de redemocratização do país, o Rio de

Janeiro destacou-se com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos pelo governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, governador e vice-governador, respectivamente. Darcy Ribeiro começou a trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira. Mantiveram a proximidade devido às congruências de suas crenças acerca da educação pública brasileira, que deveria atender em especial às classes populares, historicamente excluídas.

Os CIEPs faziam parte de um programa maior encabeçado por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, intitulado Programa Especial de Educação (PEE). O 1º PEE foi elaborado na primeira gestão do governo do Partido Democrático Trabalhista (1983-1986) no estado do Rio de Janeiro e o 2º PEE, na gestão de 1991-1994, também do PDT. No período não consecutivo das duas gestões (desconsiderando o intervalo de 1987-1990, onde não houve continuidade do 1º PEE devido à mudança de governo), foram construídos e colocados em funcionamento 506 CIEPs em vários municípios do estado, com maior concentração na capital e região do Grande Rio.

Entretanto, o PEE acabou sendo identificado e resumido aos CIEPs. Esses ofereciam, além das aulas regulares, um modelo arquitetônico diferenciado, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, material escolar e uniforme gratuito, assistência médica e odontológica, no intuito de responder à função social da escola pública, especialmente aos segmentos populares.

A organização do tempo nos CIEPs foi realizada de duas maneiras: turnos separados (em um turno as atividades do currículo escolar tradicional e no outro as atividades diferenciadas) ou em forma de currículo integrado (onde as atividades do currículo regular estavam intercaladas com as atividades diferenciadas). Cavaliere (2002) apresenta uma avaliação positiva da segunda opção, tendo em vista que de maneira intercalada houve menor diferenciação de importância entre as atividades do currículo regular e as atividades diversificadas, e assim “mostrou-se mais adequada à criação, dentro da escola, de um processo de valorização e ressignificação, para a vida escolar, das atividades artísticas, esportivas e culturais em geral”. (CAVALIERE, 2002, p. 102).

O governo do Rio de Janeiro, nesse período, lançou um conjunto de medidas diferenciadas para sintetizar os problemas da educação. Essas medidas foram consideradas inovadoras no quadro das políticas públicas até então. No entanto, conforme apontado por Cavaliere, os desafios gerados pela inadequação do modelo de escola vigente no momento para absorver a população em massa que estava

chegando à escola não foram sanados minimamente antes da implementação dos CIEPs, o que agravou o conflito quando eles foram colocados em funcionamento.

Assim como na proposta educacional para a instituição da educação integral iniciada a partir do Movimento da Escola Nova, mais uma vez a proposta elaborada não respondeu imediatamente às demandas dos professores, pais e alunos, ligadas a problemáticas do cotidiano escolar, dentro do modelo existente. Os CIEPs carregavam, assim como as Escolas Experimentais da década de 1930 e as Escolas Classe conjugadas com as Escolas Parque de Brasília, a ideia de reformulação da função social da escola brasileira, no sentido de ampliá-la, sem conseguir resolver anteriormente problemas de primeira ordem.

De acordo com Cavaliere e Coelho (2003), muitas são as dificuldades para avaliar a experiência dos CIEPs. Primeiramente, a dificuldade se deve à precariedade de dados e estatísticas oficiais – especialmente a partir da municipalização de um grande número de CIEPs. Os dados de 1999-2002 constataram a permanência de 359 CIEPs na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Desses, 197 funcionavam em turno integral e nem todos trabalhavam na perspectiva da educação integral.

Os sucessivos desmontes da proposta pedagógica original, assim como o descaso e a falta de recursos para a manutenção da estrutura dos prédios colaborou para a deteriorização dos CIEPs e para o abandono do turno integral por boa parte das escolas. Já a orientação curricular da educação integral foi perdendo sua força com a retirada de professores e educadores que trabalhavam em regime de 40 horas e em atividades diversificadas.

A pesquisa de Cavaliere e Coelho demonstra o grande desafio da permanência da proposta também pela modificação de prioridade do público atendido no que diz respeito aos níveis de ensino, como explicarei a seguir. Na época de sua criação, os CIEPs tinham como foco o atendimento integral dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, a esfera estadual do Rio de Janeiro, de acordo com as autoras, assumiu prioritariamente o atendimento aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, notando-se a diminuição do atendimento do público-alvo do projeto original dos CIEPs, especialmente por aqueles mantidos pela esfera estadual. De acordo com as pesquisadoras, os CIEPs estaduais são deficitários em recursos humanos e alocação de espaços físicos para atender a demanda do ensino integral em horário integral para as Séries Finais e

Ensino Médio. Elas afirmam que “os CIEPs da rede estadual ainda estão em busca de sua vocação”. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 22).

No entanto, apesar de todas essas deficiências, os CIEPs foram experimentos que marcaram o ensino público brasileiro e que podem ser considerados exemplos de educação integral em tempo integral até os dias atuais. Prova disso é o resgate da experiência dos CIEPs que tem sido realizado e divulgado nos materiais do Programa Mais Educação que explicitam os entendimentos acerca da educação integral de tempo integral no Brasil. Portanto, sua retomada é fundamental para essa pesquisa, especialmente quando discute o contexto da prática das escolas que estão implementando o Programa.

Depois dessas experiências de alcance nacional, segundo Giolo (2011), não houve iniciativas que tivessem continuidade. Ele resgata as propostas dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e dos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs), dos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, respectivamente, como iniciativas efêmeras e de interesses eleitoreiros.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 retoma a questão da educação de tempo integral em dois de seus artigos. No artigo 34, no 2º parágrafo, afirma: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. E no art. 87, no 5º parágrafo, diz: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Para Giolo (2011), a LDB de 1996 trata do assunto de maneira vaga, a partir de orientações abstratas, sem responsabilização e sem metas. Ele analisa da seguinte maneira:

No primeiro dispositivo, o advérbio “progressivamente” confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: “a critério dos sistemas de ensino”. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse “progressivamente”. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão “serão conjugados todos os esforços”. Quais os esforços? De quem? A partir de quando? (GILOLO, 2011, p. 95).

Moll (2011) faz uma análise diferenciada da legislação, entendendo-a, nas

suas fragilidades, como um passo para a implementação da educação de tempo integral no país. Ela diz que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em suas tensões e contradições, consegue, de alguma maneira, colocar em marcha questões historicamente pendentes, relativas à educação básica, considerada em todos os seus níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e a educação especial. Especificamente em relação à escola de tempo integral, seus artigos 34 e 87 encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim. (MOLL, 2011, p. 131).

Após a LDB de 1996, o próximo documento que traz a temática em questão com maior ênfase é o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001. Amplia o debate da educação integral contemplando a Educação Infantil e não apenas o Ensino Fundamental, estipulando um número mínimo de 7 horas diárias de atendimento na instituição na qual a criança ou o adolescente está matriculado no ensino regular, priorizando as crianças das camadas populares. Porém, ainda fica limitado nos encaminhamentos práticos das ações, sem definir metas e responsáveis.

Como apresentado anteriormente na justificativa desta pesquisa, consta na proposta do Plano Nacional de Educação uma meta específica sobre a implementação da educação em tempo integral. No momento em que concluo esta dissertação, está em tramitação no Senado (Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 103/2012). O texto aprovado na Câmara dos Deputados (2012) foi o seguinte:

**Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica.

**Estratégias:**

6.1) Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas,

auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1o, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.

6.7) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Essa meta vem reforçar a tendência de ampliação da educação integral em tempo integral dos últimos anos. Houve um notável crescimento na execução de projetos e programas que ampliam o tempo da escola ou investem na promoção da educação integral. São diversas as suas configurações, assim como são diversos os locais e as esferas de governo responsáveis por sua implementação. Cavaliere (2007) faz um levantamento dos projetos e programas lançados em âmbito federal, estadual e municipal em todo o Brasil.

Em âmbito federal, no momento em que realizou o levantamento, estava sendo realizado o Programa Segundo Tempo, promovido pelos Ministérios dos Esportes e da Educação em parceria com entidades privadas e associações não governamentais. O Segundo Tempo, com a prática de esportes, palestras educativas, reforço e alimentação, foi posteriormente incorporado ao Mais Educação.

Em âmbito estadual destacavam-se as experiências do Rio de Janeiro (CIEPs, desde 1985), Santa Catarina (Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, desde 2005), Minas Gerais (Programa

Aluno de Tempo Integral, desde 2005, integrando atividades das próprias instituições de ensino e em parceria com o Projeto Escola Viva e Comunidade Ativa, direcionados às crianças das classes populares e com baixo rendimento escolar) e São Paulo (Programa Escola de Tempo Integral, desde 2006, atualmente com adesão voluntária e com foco no Ensino Médio). Existem também outras iniciativas promovidas pela esfera estadual, porém, com menor alcance e pontuais (Manaus – AM, Palmas – TO e Salvador – BA).

No Rio Grande do Sul foram criados os CIEPS na década de 1990, a exemplo do Rio de Janeiro. Estes foram posteriormente desmontados. Foram integrados os CAICs (da época do Governo Collor) junto dos CIEPs, também desmontados em seguida. Outras tentativas de educação integral foram realizadas pela Secretaria Estadual de Educação no decorrer das últimas gestões, mas nenhuma delas com grande expressão. Atualmente, pelos dados disponíveis pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 38 escolas de diversificadas regiões do estado atendem alunos em regime de tempo integral e com atividades diferenciadas.

Em âmbito municipal destacam-se as experiências de Curitiba (Programa dos Centros de Educação Integrada – CEIs, desde 1992), Belo Horizonte (Programa Educação em Tempo Integral dentro do projeto “Escola Plural”, desde 1995), São Paulo (Programa São Paulo é uma Escola, desde 2005, através dos Centros Educacionais Unificados – CEUs). Também propostas bem desenvolvidas de alguns municípios, como Cascavel, Pato Branco e Apucarana, no Paraná; assim como de Americana (SP), Araruama (RJ) e Recife (PE) são apontadas como experiências significativas.

É nesse contexto de pluralidade que é lançado o Programa Mais Educação, tendo como um de seus objetivos potencializar o processo de implantação da escola de tempo integral em todo o país. Desde 2007, o Ministério da Educação está, com o Programa Mais Educação, justamente procurando implementar o turno integral nas escolas brasileiras. Essa retrospectiva das ações governamentais para a implantação da educação integral em tempo integral no país é fundamental e sua avaliação serve como parâmetro para o Programa Mais Educação e outras iniciativas que se proponham a cumprir com esses objetivos.

Fica explícito no decorrer dessa retomada o alto grau de comprometimento que as propostas sofrem a partir das discontinuidades oriundas das mudanças na conjuntura política nas diferentes esferas. A discontinuidade que caracterizou as

propostas de maior abrangência e relevância nacional no que diz respeito à educação integral pode ser um fator de explicação para a desconfiança das escolas para com o Programa Mais Educação, sem esperança de que ele se perpetue como política pública, como será apresentado no decorrer desse trabalho.

Da mesma forma, permanece como desafio a providência de recursos financeiros e humanos adequados para garantir a expansão da função social da escola pública brasileira com qualidade no que diz respeito às ações educativas. Ao longo da história dos projetos e programas governamentais que focaram a construção de uma escola integral no país, a ampliação das funções da escola sem os devidos cuidados com as necessidades de primeira ordem geraram o desmonte e o empobrecimento da orientação curricular na perspectiva da educação integral. O peso da estrutura física das instituições de ensino (seja pela onerosa manutenção do espaço ou pela falta dele) e a falta de recurso para garantir professores no tempo necessário e nas áreas diversificadas para atenderem um ensino integral parecem ser os principais fatores que fragilizaram as propostas pedagógicas das escolas. Isso demonstra que não é possível garantir a política da educação integral sem os recursos necessários para tal. Uma escola de educação integral em tempo integral não parece ser capaz de sobreviver apenas de proposta pedagógica.

Também, é importante destacar que as experiências promovidas por Anísio Teixeira, assim como pelos CIEPs no Rio de Janeiro e pela proposta educativa de Brasília trataram prioritariamente da educação como um ensino complementar ao currículo formal, por mais que não fosse esse o teor da modificação desejada. Pela retomada histórica, vimos que algumas escolas experimentaram a organização curricular sem a diferenciação da educação formal em um turno e as demais atividades que desejavam trabalhar com a integralidade do sujeito no turno inverso e que essas foram positivas. No entanto, estas não podem ser consideradas como a experiência majoritária.

A experiência majoritária de educação integral em tempo integral no Brasil foi aquela que segmentou o currículo entendido como formal das demais atividades diversificadas. E esse aspecto segmentado da proposta pedagógica acaba por influenciar significativamente o entendimento de educação integral também no contexto atual, como será possível averiguar nos resultados dessa pesquisa.

Uma vez realizada essa retrospectiva que situa o contexto amplo e histórico das ações dinamizadas para a concretização da educação integral em tempo

integral no Brasil, apresento, na sequência, algumas características da Rede Municipal de Ensino de Esteio e das escolas estudadas no que diz respeito à sua organização e às suas ações dentro do Programa Mais Educação.

#### 4.3 REDE MUNICIPAL E ESCOLAS ESTUDADAS

O município de Esteio está situado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, sua população é de 80.755 habitantes. O setor industrial está centrado nas áreas de metalurgia, plástico, vestuário, tecidos, produtos alimentares e mecânica.

A gestão do município no período 2008-2012 foi composta pelo Prefeito Gilmar Rinaldi (Partido dos Trabalhadores – PT) e pelo Vice-Prefeito Fladimir Costella (Partido do Movimento Democrático do Brasil – PMDB). Na eleição de 2012, prefeito e vice-prefeito foram reeleitos.

A Rede Municipal de Ensino de Esteio conta com 18 Centros Municipais de Educação Básica (CMEB), 5 Escolas Municipais de Educação Infantil e 1 Centro Municipal de Educação Inclusiva. A Secretaria Municipal de Educação de Esteio (SMEE) está sob responsabilidade de Carla Mantay, supervisora escolar da Rede Municipal, filiada ao Partido dos Trabalhadores. A Interlocução do Programa Mais Educação do município com o Ministério da Educação é feita por uma pessoa da Secretaria de Educação. De 2009 a 2012 duas pessoas assumiram esta função: de 2009 ao primeiro semestre de 2012, Natália; desde então, Fernanda.

Devido ao contexto político do município a partir dessa gestão, os Programas do Governo Federal na área da educação foram implementados com agilidade. Logo que a nova gestão assumiu o município em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Esteio foi contemplada com o Programa Mais Educação, atingindo, inicialmente, 11 escolas. Porém, essa rapidez gerou também um certo desconforto e falta de clareza nas ações.

Natália (Interlocutora Municipal 1): Em abril de 2009 nós fomos informados que Esteio seria contemplado com o Programa Mais Educação e a primeira coisa que nós fizemos foi uma reunião com o pessoal do MEC e as direções das escolas.

Fernanda (Interlocutora Municipal 2): Tudo que é projeto, tudo que é programa que pode beneficiar o município e que a gente sabe que a gente vai ter um retorno, é inevitável, politicamente falando,

todas as estruturas que comandam o município, no que se refere à educação, à saúde, etc., a gente depende dessas armações, dessas amarras políticas. E a gente sabe que tem benefícios, sim, sendo do mesmo partido. Mas também acho que não se pensa só nisso. Porque poderia ter ficado só nas 11 escolas, acho que se pensa também em atingir essas pessoas, em acreditar nessa proposta, fazer a diferença. A vontade é muito grande, existe uma pressão, mas está todo mundo perdido.

Ainda em 2009, Esteio inaugurou um novo Centro Municipal de Educação Básica, sendo este o primeiro a oferecer educação integral a todos os alunos, prevendo espaços físicos, recursos humanos e proposta pedagógica para tal. Essa escola é utilizada como referência para o início da experiência de educação integral em tempo integral no município.

A partir da experiência vivenciada pelo Programa Mais Educação, conforme informado pela primeira Interlocutora Municipal, uma das três menores escolas da Rede em termos de matrículas fez processo para se tornar também uma escola de educação integral. Em 2011 foi consultada a comunidade e organizada a proposta pedagógica, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2012, a escola começou a atender a comunidade com tempo integral e com proposta pedagógica diferenciada.

Entretanto, não há um núcleo dentro da SMEE que discute, propõe e sistematiza as experiências de educação integral no município. Não existem pessoas responsáveis pela educação integral especificamente. Estão separados os responsáveis pela área de currículo, Programa Mais Educação e escolas com dinâmica de educação integral. Essas duas escolas que estão vivenciando a prática de educação integral com todos os alunos em turno integral não têm espaços conjuntos de estudo e diálogo e nem são assessoradas pela mesma pessoa dentro da SMEE.

(Fernanda – Interlocutora Municipal 2): Não existe ninguém que acompanhe educação integral. O que mais se aproxima é o Programa Mais Educação, então, quando surge uma dúvida em termos de educação integral, como não tem nenhuma outra referência a não ser o Programa, acabam me procurando.

Outras duas escolas são cogitadas para realizarem a modificação da organização curricular com vistas à educação integral. Todavia, de acordo com Natália, a Secretaria está aguardando o processo de implementação da educação

integral na primeira escola para avaliar a experiência e pensar a possibilidade de estendê-la a outras unidades da Rede Municipal.

Para situar o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Esteio foram analisados documentos da Secretaria Municipal de Educação e também foram entrevistadas as duas pessoas que ocuparam a função de Interlocução Municipal do Programa Mais Educação de 2009 a 2012.

#### 4.3.1 O Programa Mais Educação no município de Esteio

O Programa Mais Educação foi implementado em 11 dos 18 Centros Municipais de Educação Básica (CMEB) em setembro de 2009. No segundo semestre de 2010, os demais CMEB integraram o Programa e, em 2011, o novo CMEB de Educação Integral também iniciou suas atividades com o Programa Mais Educação.

A tabela abaixo permite visualizar o alcance do Programa Mais Educação desde sua implantação nesse município:

**Tabela 1** – Expansão do Programa Mais Educação nas escolas da Rede

| CMEB com Programa Mais Educação | 2009 | 2010 | 2011 |
|---------------------------------|------|------|------|
|                                 | 11   | 17   | 18   |

**Fonte:** Documentos da SMEE.

Já a tabela a seguir permite visualizar o percentual de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação em comparação com o número total de alunos matriculados na escola (contabilizando apenas os dados do Ensino Fundamental regular, ou seja, desconsiderando as matrículas da Educação de Jovens e Adultos, pois estes não são atendidos pelo Programa Mais Educação):

**Tabela 2** – Percentual de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação em comparação

## com total de matrículas no Ensino Fundamental de 2009 a 2012

| CMEB <sup>3</sup> | 2009<br>Total alunos<br>matriculados | 2009<br>Matrículas<br>no Mais<br>Educação | 2010<br>Total alunos<br>matriculados | 2010<br>Matrículas<br>no Mais<br>Educação | 2011<br>Total alunos<br>matriculados | 2011<br>Matrículas<br>no Mais<br>Educação | 2012<br>Total alunos<br>matriculados | 2012<br>Matrículas no<br>Mais Educação |
|-------------------|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---|--------------------------------------|--|
| A                 | –                                    | –   | 191                                  | –   | 168                                  | 40  | 218                                  | 148                                    |
| B                 | 192                                  | –   | 241                                  | 107                                       | 159                                  | 100                                       | 181                                  | 119                                    |
| C                 | 550                                  | 122                                       | 637                                  | 122                                       | 573                                  | 100                                       | 532                                  | 100                                    |
| D                 | 318                                  | –   | 428                                  | 150                                       | 365                                  | 157                                       | 293                                  | 157                                    |
| E                 | 480                                  | 122                                       | 489                                  | 100                                       | 361                                  | 100                                       | 430                                  | 113                                    |
| F                 | 627                                  | 122                                       | 613                                  | 122                                       | 529                                  | 100                                       | 479                                  | 100                                    |
| G                 | 683                                  | –   | 616                                  | 100                                       | 532                                  | 100                                       | 485                                  | 100                                    |
| H                 | 459                                  | –   | 482                                  | 120                                       | 419                                  | 100                                       | 541                                  | 100                                    |
| I                 | 653                                  | 122                                       | 643                                  | 130                                       | 565                                  | 120                                       | 546                                  | 120                                    |
| J                 | 199                                  | 122                                       | 193                                  | 122                                       | 159                                  | 100                                       | 121                                  | 100                                    |
| K                 | 730                                  | 122                                       | 715                                  | 122                                       | 639                                  | 100                                       | 685                                  | 120                                    |
| L                 | 459                                  | –   | 436                                  | 100                                       | 354                                  | 100                                       | 374                                  | 100                                    |
| M                 | 1077                                 | 130                                       | 1008                                 | 130                                       | 884                                  | 130                                       | 799                                  | 130                                    |
| N                 | 883                                  | 131                                       | 914                                  | 110                                       | 863                                  | 125                                       | 765                                  | 150                                    |
| O                 | 1350                                 | 122                                       | 1205                                 | 150                                       | 969                                  | 100                                       | 944                                  | 100                                    |
| P                 | 143                                  | 114                                       | 124                                  | 114                                       | 98                                   | 103 <sup>4</sup>                          | 72                                   | 70                                     |
| Q                 | 613                                  | –   | 586                                  | 100                                       | 487                                  | 100                                       | 497                                  | 100                                    |
| R                 | 514                                  | 122                                       | 561                                  | 122                                       | 477                                  | 100                                       | 402                                  | 100                                    |

Fonte: Dados da SMEE.

Como é possível verificar, em 2012, dos 8.364 alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas municipais de Esteio, 2.027 estão cadastrados no Programa Mais Educação, totalizando 24,23% dos alunos do Ensino Fundamental em regime de tempo integral.

O município de Esteio mantém uma professora que atua especificamente como Interlocutora do Programa Mais Educação. A função da Interlocutora é repassar as diretrizes enviadas pelo Ministério da Educação para as escolas e, da mesma forma, sistematizar as experiências e repassá-las ao Ministério. A primeira pessoa responsável por essa função, Natália, relatou que o uso do nome “Interlocutora Municipal” e não “Coordenadora Municipal” foi uma opção da SMEE, devido a experiências negativas junto às escolas. A Secretaria optou por utilizar o termo “Interlocutora” para explicitar que as orientações gerais do Programa Mais

3 Como forma de preservar a identidade dos entrevistados, optei também por não mencionar o nome das escolas pesquisadas.

4 O dado de matrícula no Programa Mais Educação é maior do que o número real de matrículas nessa escola em 2011, pois o cadastro foi enviado ao MEC e à Secretaria Municipal de Educação com os dados de 2010, devido à data de cadastro ser anterior à de matrícula de 2011, quando houve diminuição do número de alunos (informação obtida na entrevista com Natália).

Educação são definidas pelo Ministério da Educação e que cabe ao município organizá-las e dinamizá-las, a partir do seu contexto.

Natália (Interlocutora Municipal 1): Eu trabalho como interlocutora, faço uma interlocução com o MEC já que é um Programa do Governo Federal, tem diretrizes e eu trabalho como interlocutora para passar essas diretrizes adiante. Cada escola tem um professor coordenador com 40 horas de trabalho semanais para dar conta de fazer com que o trabalho funcione na escola. Então essas diretrizes do MEC são passadas através de reuniões mensais para esses professores, toda parte que envolve essa conexão a interlocutora é envolvida.

Porém, apesar dessa ênfase na função da Interlocutora Municipal como um simples canal de diálogo entre MEC e escolas, é notória a participação e a referência da pessoa que exerce essa função na implementação do Programa no município. Analisando os documentos da SMEE, encontram-se diversos memorandos das escolas e da Secretaria que orientam, avaliam e encaminham ações para auxiliar as escolas na dinamização do Programa. São realizadas reuniões mensais com os Professores Comunitários das escolas e encontros de formação para os monitores no decorrer do ano. Há, sem dúvida, uma mediação entre as orientações do Ministério da Educação e o que é realizado e colocado como foco para o município.

Fernanda (Interlocutora Municipal 2) – Em termos de Mais Educação nós estamos avançando muito. É notório e é visto até comparando com outras cidades que eu vou junto com o Comitê Metropolitano. Esteio está muito bem. Na verdade a gente tem um movimento diferente. Acho que a cara que a Natália deu no início para a coisa andar foi muito importante, de questionar, de cutucar, de pensar junto.

Maria (Professora Comunitária da Escola N) – Tudo que a gente tem dificuldade a gente conversa com a Natália, a Natália lá, através da secretaria, ela atende, nos orienta bem. Eu nunca tive um problema que ela não conseguisse, junto com a secretaria, com a Natália, como eu te disse, o primeiro problema eu tento resolver dentro da escola, consegui resolver, ótimo. Os que eu acho que não conseguiram, daí eu tento em uma reunião colocar e tratar, pra Natália. Eu acho que a secretaria tem nos dado apoio bastante, pelo menos pra mim na escola.

A Interlocutora Municipal participa mensalmente de reuniões do Comitê Metropolitano do Programa Mais Educação, que atualmente reúne em torno de 20 municípios. Além disso, periodicamente, a UFRGS, através da Faculdade de Educação, promove seminários em parceria com o MEC, dos quais participam os interlocutores municipais do Programa Mais Educação. Em 2012, a Faculdade de Educação da UFRGS iniciou um Curso de Especialização em Educação Integral

para professores. O curso é gratuito e para participar foi realizado um processo de seleção. Alguns Professores Comunitários e a primeira Interlocutora Municipal estão fazendo esse curso.

No segundo semestre de 2012 houve mudança na pessoa responsável pelo Programa na Secretaria Municipal de Educação devido à conjuntura política do período eleitoral. Foi escolhida uma pessoa que atuava como Professora Comunitária em uma das escolas, Fernanda.

Desde 2009, cada escola tem um professor que atua como Professor Comunitário, conforme orientações do MEC. Em 2009, essa pessoa tinha 20 horas semanais para trabalhar na coordenação do Programa na sua escola. Desde 2010 todos os professores comunitários têm 40 horas semanais para desenvolver suas tarefas.

Esse aumento no número de horas se deu através de mobilização das escolas junto à SMEE. Desde a segunda semana de realização do Programa, em 2009, a SMEE recebeu memorandos das escolas compartilhando as dificuldades na coordenação do trabalho contando apenas com o Professor Comunitário em um turno.

Escola F – Vimos por meio deste solicitar que a professora Cláudia fique somente no Projeto Mais Educação. [...] Não é possível ficar sem monitoria em um turno, pelo menos uma pessoa precisa estar à disposição para contornar os problemas que não são poucos. (15 de setembro de 2009).

Escola I – Solicitamos 40h para a Professora Samanta coordenadora do Projeto Mais Educação, pois está impossível o bom andamento da escola sem a participação da referida professora nos dois turnos. Já organizamos horários diferenciados para o almoço e recreio dos alunos, porém é indispensável a presença de alguém para orientação e cuidado, na falta de algum instrutor, precisamos da organização da professora coordenadora para remanejamento de horários para que os alunos não fiquem prejudicados. Salientamos também, o fato de que algumas oficinas ocorrerão fora da escola, necessitando que a professora Samanta acompanhe os alunos e oficinairos neste local, pois na falta de algum instrutor terá que tomar as devidas providências para que os alunos não fiquem dispersos, sendo também que os pais/responsáveis destes alunos enviam seus filhos para a “escola”, sendo a mesma a responsável por eles neste período. (22 de setembro de 2009).

Também, a SMEE, desde março de 2011, abriu um processo de seleção interno para a escolha de Professores Comunitários. Devido às dificuldades enfrentadas por algumas escolas em conseguirem pessoas disponíveis e com desejo de exercerem essa função, além da falta de pessoas com o perfil exigido pelo trabalho, a Secretaria enviou um formulário aos professores para que se inscrevessem, caso desejassem atuar como Professores Comunitários para gerar

um banco de dados de pessoas interessadas.

Além do trabalho cotidiano nas escolas, os Professores Comunitários participam de reuniões mensais promovidas pela SMEE. Em 2011 havia também um grupo de estudos sobre educação integral, aberto aos Professores Comunitários, Equipes Diretivas e demais interessados. Porém, em 2012 esse grupo não foi retomado.

De acordo com a primeira Interlocutora Municipal, Esteio, através da Secretaria Municipal de Educação, tentou criar o Conselho Municipal do Programa Mais Educação, conforme sugerido pelo MEC. No entanto, não houve adesão significativa. Portanto, não há Comitê Municipal do Programa, o que seria uma prioridade para 2012, mas devido ao contexto de eleições e mudanças na pessoa responsável pelo Programa na SMEE não foi priorizado.

Outra questão que precisa ser destacada é a fragilidade do Programa no que concerne à concepção de educação integral. Foi dito anteriormente que o município não tem definida e nem organizada uma política de educação integral. Dessa forma, nem mesmo no que diz respeito ao próprio Programa demonstra-se ter clareza em relação a esse elemento fundamental que compõe os seus objetivos. A partir da pesquisa, penso que esse resultado é reflexo da maneira como o Programa foi implementado no município e, além disso, da fragilidade do material de referência do Programa Mais Educação nesse aspecto, como apresentado no início deste capítulo.

Nesses primeiros anos foi despendido um esforço grandioso para garantir a ampliação da jornada escolar. Isso se deu através da mobilização de pessoas para coordenar o Programa nas escolas e para desenvolver as oficinas nas diferentes áreas, além da organização de espaços para a realização das atividades e reformulação da dinâmica interna das escolas para atender crianças e adolescentes por sete ou oito horas diárias.

Observando o contexto da prática, é possível afirmar que o foco nesses três primeiros anos foi colocado sobre a demanda da ampliação da jornada escolar, pois as necessidades básicas para manter o aluno sete horas por dia com atividades pedagógicas são apontadas como as principais dificuldades desse período. Muitas das dificuldades listadas pelos professores comunitários, pelas supervisoras, pelas professoras e pelos monitores estão relacionadas à organização prática da escola para desenvolver as atividades no turno inverso (recursos humanos e espaço físico,

principalmente).

Natália (Interlocutora Municipal 1) – Muitas vezes o oficinairo chega com a sua turma e tem que angariar um espaço para que ele possa realizar a atividade porque a quadra já está ocupada pelo professor de educação física do currículo formal, a biblioteca já está sendo usada por uma turma..., parece que tem que mendigar o espaço e isso desqualifica também. Então o espaço físico não é uma questão só de Esteio, é também uma questão nacional. Escuto isso em todos os Seminários e em todas as pessoas que dão seus depoimentos.

Helena (Professora da Escola H): Eu vejo muita falha nessa parte do espaço, porque se torna pequeno o espaço para nós da escola aqui e com certeza para eles. E o que eu escuto muito eles dizerem, às vezes o coordenador, os monitores do Mais Educação, é que fora às vezes não é aceito, não se abrem espaços para esse grupo sair, então eles têm que ficar na escola. Então, precisamos de espaço para todos.

Melina (Professora da Escola N): Eu acho que é o maior problema, é o espaço físico. Porque pode ter a maior boa vontade, mas o espaço físico está a desejar.

Rita (Supervisora Escolar da Escola M): Quando foi apresentado foi um susto, porque na realidade nós não temos estrutura física para isto. Então num primeiro impacto a gente disse que não tinha condições, que não dava. Aí depois como a gente foi, “goela a baixo”, não tinha outra alternativa, é o que temos, o que dá para fazer? Então tiveram várias formatações. Primeiro, até pela sugestão mesmo da mantenedora era para buscar os espaços na comunidade para desenvolver, não precisava ser aqui dentro. Só que dentro dessa comunidade de grande vulnerabilidade social que nós temos, nós junto com os professores já é difícil, tem a violência, tem a questão da segurança, então, imagina tu sair para tudo quanto é canto. Aí ficou bem difícil. No primeiro momento foi o que a escola pode oferecer. [...] Esse “goela a baixo” foi horrível para nós, como é para muitas escolas que começam, porque realmente tu não tem estrutura física, tu não tem pessoal.

Mesmo com a indicação de fazer uso dos espaços da comunidade, acontecem situações como: tempo chuvoso – em que a saída com os alunos fica impossibilitada; a necessidade de planejar as oficinas tentando conciliar o tempo disponível do monitor com o período em que é possível fazer barulho na escola – no caso das oficinas que utilizam instrumentos musicais; a prioridade de uso dos espaços é do currículo formal – muitas vezes necessitando que o monitor procure de sala em sala um lugar para realizar sua oficina; ou ainda, a falta de alternativas ao espaço da escola – considerando que a maior parte das escolas está situada em regiões periféricas que não contam com a presença do investimento público no que diz respeito a espaços culturais ou de lazer que possam servir de local para as oficinas. Portanto, esse foi um dos maiores empecilhos que teve que ser enfrentado pelas escolas para colocar o Programa em ação.

Além do espaço físico, em relação aos monitores, as dificuldades foram especialmente para mantê-los devido ao baixo valor da ajuda de custo, havendo

rotatividade de pessoas nas escolas, atrapalhando os processos pedagógicos e a realização das atividades diárias.

Camila (Professora da Escola M): Lá na outra escola que eu trabalho, o que eu vejo, cada mês, cada semestre nós temos monitores diferentes. Esse ano deu uma segurada lá, que tem dois que eu vejo sempre lá, mas muda muito. Aí não cria laço, a questão da sequência, começa tudo de novo.

Maria (Professora Comunitária da Escola N): O problema maior é a dificuldade de encontrar pessoas para trabalhar com o que o Programa oferece de custeio. Alimentação, transporte. Esse é o nosso maior problema, dentro do Programa é a nossa maior dificuldade porque vira e mexe eles estão sempre em busca, rodando, à procura de emprego, um emprego melhor e saem do projeto.

Nesse aspecto, é possível dizer a SMEE se envolveu significativamente para auxiliar as escolas a encontrarem, manterem e qualificarem seus monitores. Houve intervenção para selecionar currículos e oferecer formação pedagógica aos monitores. Essa opção de investir na formação dos monitores é justificável também pela identificação dessa problemática como a principal da implementação do Programa Mais Educação, de acordo com a primeira Interlocutora Municipal.

Natália (Interlocutora Municipal 1): Há um rodízio muito grande (de monitores) pela remuneração, na verdade, é um trabalho voluntário, só tem ressarcimento para alimentação e transporte, mas a gente sabe que os monitores precisam de mais que isso para fazer um trabalho comprometido, um trabalho realmente com dedicação, com planejamento. Então, em função dessa baixa remuneração, há uma desmotivação, não por parte de todos, como eu falei o tempo inteiro, né? Sempre tem exceção à regra. [...] Então tem um rodízio muito grande e esse rodízio faz com que não haja uma continuidade. E essa continuidade é essencial para que o trabalho dê frutos. Eu vejo esse rodízio como o principal problema.

Entretanto, no lugar de complementar a verba para manter as pessoas trabalhando nas escolas, a SMEE ofereceu formação, no intuito de qualificar o trabalho desenvolvido e criar vínculo afetivo dos monitores com as escolas.

Natália (Interlocutora Municipal 1): Em relação aos monitores, ao rodízio, nós estamos procurando a cada ano aumentar o número de formações para que eles se sintam parte, o monitor se sinta parte integrante dessa escola, da Rede Municipal de Ensino de Esteio, trabalhando bastante a questão didática, trabalhando a questão do que é um educador social para ter esse vínculo maior com o que ele está fazendo e também com as pessoas com as quais ele está trabalhando, para entender melhor. Porque às vezes essa falta de formação faz falta na hora de realizar um bom trabalho. Então estamos oferecendo essas formações.

Partindo desse entendimento, a Secretaria amplia a cada ano os espaços de encontro para formação, buscando com isso fortalecer os vínculos dos monitores

com o município, para que se sintam parte da rede de ensino, assim como pretende colaborar para a capacitação pedagógica dos mesmos. Em 2010 foi realizada uma formação de dois dias, em 2011 foram dois encontros, um em cada semestre, com temáticas diferenciadas e em 2012 foram três encontros.

Por tudo isso, apesar de Natália afirmar que o objetivo específico do Programa Mais Educação no município esteve relacionado desde o início com a formulação de uma política de educação integral, verifica-se que esse ponto ficou em segundo plano nesse período de implementação do Programa. Além da atenção estar voltada para as questões práticas listadas anteriormente pelos diversos agentes das escolas, fica explícito que essa política de educação integral não foi devidamente refletida pela SMEE e que as prioridades do Programa estão sendo definidas de acordo com cada escola.

Maria (Professora Comunitária da Escola N): Acho que tem que ter uma linha, pois não cabe à escola. Se a secretaria não tomar uma linha dentro disso, vai deixar pra delegar, como às vezes acontece, “ah, isso é uma coisa que cada escola pode resolver”, não é bem assim. Porque a gente sabe que daí “a escola tal faz isso, a escola tal não faz”, então tem aquelas coisas assim.

Fernanda (Interlocutora Municipal 2): [...] eu vejo tudo muito aberto, onde cada um faz o que bem entende, e no seu desespero busca a Secretaria para apagar incêndio. É muita liberdade. Se estrutura um projeto político pedagógico utópico, ideal, mas as práticas estão bem distantes. Uma coisa que acredito que as escolas têm que se organizar, é: como nós fazemos? Como nós trabalhamos? Vamos colocar isso no PPP. A gente se propõe a caminhar rumo àquilo, mas com que proposta? Com que metodologia? De que jeito a gente vai trabalhar?

A Supervisora Rita quando questionada se a SMEE promovia discussões sobre educação integral ou se estava orientando o processo, relata:

(Rita – Supervisora da Escola M): Nunca. Nunca. Não tem essa discussão. Eu tive uma reunião que cobraram das supervisoras o caderno de chamada, isso sim. Mas fora isso, as notas, os resultados de aprendizagem.

Esse último trecho também expõe uma tensão existente entre escolas e SMEE devido à solicitação de que as notas dos alunos participantes do Programa Mais Educação sejam enviadas para a Secretaria. Existem diferentes concepções acerca do que seria a educação integral e elas estão em disputa no interior das instituições e entre elas, desde o Ministério da Educação, ao vincular o Programa Mais Educação ao Plano de Metas para o desempenho escolar.

Maria (Professora Comunitária da Escola N): A secretaria propôs pra gente ver as notas dos alunos. Então assim, eu sou contra. Porque no meu ver o Mais Educação é muito mais do que nota, ele veio para complementar o aluno.

Tomás (Professor Comunitário da Escola M): Todos esses processos (das oficinas) são acompanhados por saídas culturais que permitem a experiência e a vivência dos mesmos. São novos conhecimentos incorporados na vida dos estudantes, não mensuráveis por notas ou avaliações, pois constituem-se no processo de construção contínua, entre avanços e retrocessos. O que estes processos vividos ensinam ao ensino regular? Esta é uma pergunta interessante, e não apenas de que modo o Mais Educação colabora para que os alunos melhorem nas notas. [...] Será que o Mais Educação não pode estar contribuindo para repensar a sala de aula, a atuação da escola, a formação de projetos de vida? (Planilha índice e plano de ação apresentada pela escola M na reunião de Professores Comunitários – Documentos da SMEE)

Por fim, outro aspecto fundamental para a análise foi o que pude notar em relação ao trabalho do professor comunitário. A sua demanda é imensa e, conforme uma das professoras comunitárias, muitas vezes essa figura atua como diretora, supervisora e orientadora no que diz respeito ao Programa Mais Educação. O professor comunitário acumula funções de, ao menos, quatro dos serviços pedagógicos e administrativos fundamentais na escola, porém, restrito ao Programa Mais Educação. A intensificação do trabalho está visivelmente presente nessa nova função e seu significado será explorado nos capítulos seguintes desse trabalho.

Para as Interlocutoras Municipais, as maiores conquistas do Programa Mais Educação no município até então estão situadas no âmbito das escolas, relacionadas com as aprendizagens dos estudantes. A multiplicidade de saberes e de experiências que os alunos estão tendo a oportunidade de vivenciar e construir a partir das oficinas são destacadas com entusiasmo, especialmente no que diz respeito à corporeidade (esportes, dança, artes circenses), expressões artísticas (teatro, coral, instrumentos musicais), protagonismo, participação crítica, mudança no comportamento a partir da consciência dos objetivos da atividade, engajamento e autoestima.

Natália (Interlocutora Municipal 1): A gente percebe muito essa questão do trabalho com a corporeidade, mexe com o potencial que geralmente não é mexido no dia a dia do currículo formal, vou chamar assim, currículo formal ou núcleo comum. [...] A gente percebe um crescimento muito maior dos alunos, porque quando tu tens um certo silêncio, digamos, um certo domínio através do autoritarismo, tu não está realmente educando. Agora quando tu tens essa educação, esse respeito através de um amadurecimento do aluno, dele saber que está fazendo aquilo com um objetivo e não simplesmente para agradar o professor ou para não levar castigo, faz toda a diferença. Nessa questão eu acho que o êxito é em quase todas as escolas, se não em todas. [...] E inúmeras outras coisas, desperta o potencial de alguns alunos para algumas atividades, que se não fosse, as oficinas, eles nunca saberiam que teriam aquele potencial. [...] Então eu acho que esse Programa amplia as possibilidades para se descobrir esses talentos e para também a pessoa aumentar a

autoestima. Porque no momento que tu vêes que na prova de matemática tu mostrou uma boa nota, mas na dança tu está te sobressaindo e sendo protagonista, eu acho que está modificando o aluno enquanto pessoa no sentido de aumentar a autoestima e dele se ver como um ser importante na sociedade onde ele está inserido.

O que foi apresentado até aqui é importante para compreender o processo realizado no município e nas escolas para a implementação do Programa. É possível afirmar que o período de 2009 a 2011 foi caracterizado prioritariamente pelos desafios da falta de estrutura e de pessoas qualificadas para que o Programa começasse a funcionar nas escolas. Para Fernanda, o maior desafio no contexto atual é qualificar as práticas, tendo em vista que a parte organizacional já está encaminhada. Entretanto, ela relata a dificuldade de acompanhar e promover esse processo de qualificação do Programa Mais Educação devido à dinâmica interna da Secretaria Municipal de Educação:

Fernanda (Interlocutora Municipal 2): A gente tem uma quantidade interessante de coisas, uma quantidade de alunos que estão sendo atendidos, uma quantidade de direitos já adquiridos, uma quantidade de coisas. Acho que falta qualificar. A gente se dar conta do que seria qualidade para essas crianças e para o Programa dentro das escolas. Quem é a gente? É o gestor, é o professor, é a secretaria. A partir do momento que a Secretaria joga um coordenador, ó, tu vai pegar a coordenação das 18 escolas, tu vai pegar a assessoria da escola B, tu vai pegar os protocolos da secretaria, tu vai pegar a assessoria do Programa Saúde na Escola, tu vai pegar a representação no movimento da juventude do Hip Hop. Então é muita coisa para uma pessoa qualificar, para dar atenção para as coisas acontecerem efetivamente.

De 2011 a 2012, por mais que os desafios operativos ainda acompanhem as escolas em menor grau e a SMEE enfrente dificuldades para assessorar esse processo com o cuidado que lhe é exigido, está se buscando consolidar a dinâmica do Programa Mais Educação como uma dinâmica que faz parte da escola como um todo e não apenas como um anexo dela.

No entanto, a falta de clareza sobre a proposta de educação integral que estava sendo lançada e os critérios para a seleção dos alunos colaborou para que o Programa fosse entendido como um conjunto de atividades extraclasse para alunos carentes. Porém, a posterior flexibilização dos critérios para a seleção dos estudantes e as práticas realizadas pelas oficinas no interior das escolas têm mostrado uma outra visão do Programa, possibilitando que este seja identificado como uma oportunidade para desenvolver habilidades e competências que podem servir como um meio para que os estudantes obtenham bons resultados escolares.

Esses e outros elementos que caracterizam o Programa Mais Educação no

município de Esteio e, em especial, nas escolas pesquisadas, serão desenvolvidos nos capítulos seguintes. As discussões sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas trazem aspectos fundamentais que constituem o objeto principal dessa pesquisa: a relação entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal. Portanto, serão explicitados e analisados com maior cuidado nos capítulos seguintes.

## **5 O CURRÍCULO ESCOLAR E SUA COMPREENSÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as concepções que orientam meu olhar sobre o currículo escolar e também expor os referenciais teóricos do Programa Mais Educação sobre o mesmo tema. A concepção teórica explicitada no Projeto de Dissertação precisou ser revigorada a partir da pesquisa e, portanto, houve a necessidade de acrescentar esse referencial específico sobre currículo escolar.

Inicialmente, abordo de modo sucinto o histórico e os diferentes conceitos de currículo com o intuito de, entre eles, definir minhas filiações teóricas. Sendo meu problema de pesquisa diretamente relacionado ao currículo escolar, é nesse momento que discorro aprofundadamente sobre o tema. Justamente pelo caráter plural do conceito de currículo, no decorrer dos subitens deste capítulo delimito minha compreensão do mesmo, assim como problematizo, em especial, dois elementos que o constituem: os conhecimentos considerados escolares (currículo escrito) e a cultura escolar (currículo oculto).

Posteriormente, apresento e discuto o embasamento teórico acerca do currículo escolar presente nos materiais publicados pelo Ministério da Educação sobre o Programa Mais Educação, materiais esses que devem orientar a organização curricular das escolas no que diz respeito à implementação do Programa. Os aspectos relacionados à história e compreensão da educação integral, que também compõem o núcleo principal das orientações do Programa Mais Educação, foram desenvolvidos no capítulo anterior. Portanto, nesse momento, será trabalhada especificamente a concepção de currículo.

### **5.1 HISTÓRIA DAS TEORIAS SOBRE CURRÍCULO**

Antes de expor minhas opções teóricas acerca do currículo, retomarei a história das principais teorias que foram elaboradas nessa área e as apresentarei de forma sucinta para situar a perspectiva na qual meu estudo se localiza. De acordo com Lopes e Macedo (2011), não há algo intrínseco no conceito de currículo. Portanto, os sentidos desse conceito precisam ser localizados historicamente e devem ser entendidos como parciais. Dentre muitos significados, currículo tem sido habitualmente relacionado à

grade curricular com disciplinas / atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas / atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: 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).

Considerando que não há algo intrínseco ao conceito de currículo, faz-se necessário situá-lo historicamente para compreender as diferentes nuances das teorias curriculares que, de uma forma ou de outra, estão presentes na maneira de cada escola se pensar e se organizar.

A palavra currículo tem sua origem na palavra latina *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida (GOODSON, 2010). O currículo é definido como um curso a ser seguido e o uso dessa palavra para prescrições e sequências de estudo por nível de complexidade, de acordo com Goodson, remonta a 1509, nos estatutos do College of Montaigne e a 1633 na prática educacional calvinista de Glasgow.

As teorias pedagógicas e educacionais gerais também tratavam a respeito do currículo, porém, sem necessariamente utilizarem esse termo e sem se restringirem ao estudo dessa área. O termo *curriculum* passou a ser utilizado no sentido de organização da atividade educacional e reflexões acerca do conhecimento a ser difundido pela escola a partir das produções educacionais dos Estados Unidos.

Portanto, enquanto campo de estudo, o currículo surge somente no início do século XX nos Estados Unidos, em consonância com a massificação da escolarização devido ao processo de industrialização e à intensificação da migração como demanda de força de trabalho. O início do campo específico de estudos do currículo está ligado à formação de especialistas sobre o tema, assim como à criação de disciplinas e departamentos nas universidades, produção de revistas acadêmicas especializadas em currículo e organização de setores estatais para tratar desse campo. (TADEU, 2011).

Todas essas iniciativas do início do século XX estavam relacionadas ao processo histórico de industrialização, com urgência de qualificação da mão de obra e socialização das massas nas regras da ordem social e econômica que estava sendo instaurada. Dessa forma, escola e currículo tomaram maior proporção organizacional quando houve a massificação da escolarização. Escola e currículo

surgiram como importantes instrumentos de controle social, com a responsabilidade de socializar as novas gerações nos parâmetros de uma sociedade industrial.

John Franklin Bobbitt em 1918, Werret Charters em 1923 e, posteriormente, Ralph Tyler em 1949, elaboraram teorias curriculares que vinham ao encontro desses objetivos e deram sustentação ao intuito do controle social. Defendiam um currículo científico, com a função de preparar os alunos economicamente para a vida adulta. Essa vertente estava alinhada ao modelo de administração científica, que concebia o sistema educacional a exemplo do modelo organizacional industrial de Frederick Taylor.

O foco dessas teorias não estava colocado sobre as finalidades do ensino. As finalidades eram consideradas como dadas pelas necessidades da sociedade no que diz respeito à economia e, por isso, cabia aos elaboradores de currículo identificar os objetivos a partir das necessidades sociais, pesquisar e mapear as habilidades para as quais a escola deveria treinar os alunos para desenvolvê-las eficientemente. Para controlar a eficiência das aprendizagens, fez-se necessário também criar instrumentos avaliativos para medir o desempenho dos alunos.

A discussão sobre o quê ensinar, sobre o conteúdo escolar, foi secundarizada nessa linha de pensamento. Nas teorias curriculares de Bobbitt, Charters e Tyler, o foco esteve colocado sobre as tarefas para alcançar objetivos de ensino. Conforme os estudos de Michael Apple, a escolarização nesse período teve o objetivo principal de inserir os filhos de imigrantes na cultura “nativa” dos Estados Unidos, preservando a hegemonia cultural naquele país, apesar dos grandes movimentos migratórios. De acordo com ele

algo tinha de ser feito sobre o crescimento rápido dos números de crianças “diferentes”, que tinham de ser aculturadas. A resposta foi a burocratização – a consolidação, aparentemente de acordo com o senso comum, das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo, os quais promoveriam a economia e a eficiência. Assim, as ênfases na aculturação e na padronização, [...] estavam intimamente entrelaçadas. (APPLE, 2006, p. 106-107).

Considerando a origem cultural diversa do público que chegava às escolas, houve maior ênfase no que Apple chamou de “aculturação” através do currículo escolar. Quanto maior a quantidade de alunos a serem atendidos pelas escolas, maior a necessidade de padronização dos procedimentos para buscar os resultados

desejados em larga escala.

Considerando essa finalidade, Tyler expandiu a teoria de Bobbitt, incluindo elementos da psicologia da aprendizagem de orientação comportamentalista e elementos das disciplinas acadêmicas. De acordo com Lopes (2008), Tyler associou os princípios do eficientismo social com os princípios do pensamento de Dewey. Consolidou o vínculo entre currículo e avaliação do rendimento dos alunos.

Portanto, examinando esses primeiros estudos curriculares, é possível caracterizá-los como centrados na técnica, no desenvolvimento curricular com estabelecimento de padrões para a garantia de produtos educacionais. E, centrada na técnica para aperfeiçoar o aprendizado dos alunos e na moralidade para que esses pudessem ser inseridos na sociedade, mais do que colaborar para a manutenção do modelo de sociedade que estava sendo forjado com o processo de industrialização, a escola o estava produzindo.

De acordo com Apple, nos Estados Unidos, assim como em outros locais que estavam vivendo o processo de industrialização, as escolas

eram consideradas cada vez mais um conjunto de instituições que “produziriam” tanto as pessoas com valores tradicionais da vida comunitária (uma vida que talvez nunca tenha existido além da forma ideal), quanto as normas e propensões exigidas de trabalhadores diligentes, econômicos e eficientes para tal base industrial. (APPLE, 2006, p. 107).

Entretanto, antes de Bobbit, Charters e Tyler, John Dewey havia escrito um livro tratando sobre currículo, em 1902. As produções de Dewey tiveram menor visibilidade e aprovação do que a teoria de Bobbitt nesse período histórico, pois o eficientismo social possibilitava à educação alcançar o patamar de ciência dentro dos padrões da época, especialmente pela capacidade dos métodos de serem padronizados e generalizados. Além disso, os escritos de Dewey refletiam sobre a construção da democracia, centrando o foco nas experiências e nos interesses dos estudantes e não na economia. Lopes e Macedo localizam a teoria curricular de John Dewey numa perspectiva progressista no contexto em que foi elaborada, pois

encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Dessa forma, ao contrário dos estudos apresentados anteriormente, o foco da teoria curricular de Dewey estava na reflexão democrática para a resolução de problemas sociais. Esta seria a base dos estudos, de modo que o ambiente escolar deveria ser organizado para que a criança enfrentasse situações reais em que pudesse problematizá-las e agir de maneira diferenciada a partir de fundamentos democráticos e cooperativos.

Conforme apresentado no capítulo do campo empírico da pesquisa, essa teoria teve grande influência no Movimento da Escola Nova no Brasil, inspirando fortemente as produções e as ações desenvolvidas por Anísio Teixeira para a organização do sistema educacional do Distrito Federal e obtendo repercussões nas demais experiências de educação integral realizadas no país. É possível verificar que essa teoria ainda é presente quando se fala em educação integral no Brasil, pois tem grande destaque nos materiais de referência do Programa Mais Educação.

Já na década de 1960, grandiosos e significativos movimentos sociais e culturais transformaram, em muitas áreas, a maneira de pensar e compreender o mundo. Foi nesse período que, em vários lugares simultaneamente, surgiram teorizações que questionavam os pensamentos e as estruturas educacionais existentes. Nos Estados Unidos, a renovação das teorias educacionais iniciou com o chamado Movimento de Reconceptualização e posteriormente com os estudos de Bowles e Gintis, Michael Apple e Henry Giroux, entre outros; na Inglaterra com a Nova Sociologia da Educação (Michael Young); no Brasil com Paulo Freire e; na França com Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. Essas teorizações começaram a ser publicadas a partir do final da década de 1960.

Esses estudos foram chamados de teorias educacionais críticas, pois na sua origem criticavam as teorias que se estabeleceram como tradicionais no campo educacional, como explanado previamente, de cunho tecnicista e conservador. Propunham a inversão dos fundamentos das teorias tradicionais disseminadas nas práticas escolares. Especificamente tratando da área curricular, seu foco foi deslocado da questão “como fazer” para a compreensão do que o currículo “faz”.

Retomando o processo histórico, Tadeu (2011) relata que em países como França e Inglaterra, as teorias educacionais críticas surgiram a partir de campos não diretamente pedagógicos ou educacionais, como a sociologia crítica e a filosofia marxista. Nos Estados Unidos e Canadá, porém, esse movimento de crítica às

concepções burocráticas e administrativas de currículo partiram do próprio campo de estudo da educação.

Apesar das especificidades e divergências entre as teorias formuladas por diferentes autores, é importante destacar o quanto os aspectos polêmicos e contraditórios entre as obras contribuíram para o aprimoramento das teorias educacionais críticas ao longo do tempo. Apple, Au e Gandin afirmam que as discordâncias provocaram debates e estimularam

uma série de críticas de longo alcance das explicações deterministas de desigualdade na educação, e impulsionou os pesquisadores críticos a irem ainda mais longe em suas análises da reprodução cultural e ideológica da escolarização (Apple, 1979/2004; Au, 2006; Cole, 1988). O resultado para os analistas críticos foi o de continuar a ir além das versões relativamente simplistas de análises da escola baseadas na classe social. As análises que ampliavam as relações de classes, que eram consideradas de importância crucial (ver, por exemplo, Bernstein, 1977; Bourdieu, 1984), vieram para o primeiro plano, assim como a atenção mais explícita a questões de raça e gênero, e assim assinalaram a influência crescente das teorias britânicas e francesas da relação entre cultura, instituições sociais e educação (ver, por exemplo, Young, 1971; ver também Au e Apple, 2011). (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 19).

Considerando o campo do currículo em âmbito internacional, os estudos de matriz fenomenológica, com destaque para as produções de William Pinar, também ampliaram a noção de currículo. O currículo, na perspectiva fenomenológica, é entendido como um processo focado na experiência dos sujeitos, mais do que um conjunto de atividades que determinam *a priori* o trajeto que cada sujeito irá fazer no seu processo de aprendizagem. Do ponto de vista do currículo, não se pode falar de grande influência da matriz fenomenológica no Brasil. Porém, “não se pode dizer que a cultura produzida na escola ou aquelas trazidas por alunos e professores para o seu interior como parte importante do currículo não sejam objeto de atenção” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Ainda na década de 1970, uma das vertentes que passa a influenciar as teorias curriculares torna-se conhecida como ensino para a competência. Como relata Lopes, essa perspectiva está situada dentro das teorias de eficiência social; no entanto, nessa linha a concepção de objetivos comportamentais é substituída pela concepção de competência. Nessa linha, Lopes (2008, p. 67) diz que

as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura. [...] As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes – ações a serem executadas com base em dadas habilidades –, que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

A organização curricular nessa visão submete o conhecimento e as disciplinas escolares às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos. Lopes alerta que, por consequência do enfoque instrumental, o currículo por competências não expressa um potencial crítico, tendo em vista que através de sua formação busca atender às demandas do mundo produtivo.

Outras teorizações acabaram por influenciar os estudos educacionais e, com maior ou menor ênfase, os estudos curriculares. Muitas delas deram continuidade aos estudos educacionais críticos, mas também avançaram e ampliaram a compreensão das suas bases epistemológicas. O multiculturalismo, a pedagogia feminista e os estudos étnicos e raciais são exemplos dessas produções.

Já a perspectiva pós-moderna rompeu com as teorias críticas de currículo. Por colocar sob suspeita os princípios da grande metanarrativa da Modernidade no que se refere à razão, à ciência, à racionalidade e ao progresso, a própria ideia de educação é atacada pelos questionamentos dessa vertente. Por isso, de acordo com Tomaz Tadeu (2011), as teorizações pós-modernas desalojaram as teorias críticas de seu lugar de vanguarda e as colocaram sob suspeita, junto das teorias tradicionais, pois ambas estavam alicerçadas nos ideais da Modernidade e precisavam ser desconstruídas e problematizadas.

Compartilhando de alguns pressupostos das teorias pós-modernas e diferenciando-se em outros, as teorias pós-estruturalistas também colaboraram para a necessidade de revisão do que se compreendia até então por currículo escolar. Os primeiros estudos curriculares pós-estruturais foram publicados no final dos anos 1970, porém, tornaram-se numerosos na década de 1980. No Brasil, esses estudos chegaram em meados de 1990 e foram intensificados no início deste século. Essas teorizações afirmam que

cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo,

emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Portanto, o currículo é compreendido nos estudos pós-estruturalistas como uma prática discursiva, um texto envolto em relações de poder, que cria e recria discursos para produzir sentidos.

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 a partir da expansão do sistema educacional.

As reformas educacionais implementadas em alguns estados podem ser consideradas as experiências iniciais do que posteriormente constitui-se como um campo específico do conhecimento pedagógico no país.

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor/aluno. Apesar de sua expressa preocupação com reconstrução social, a maior contribuição das reformas acabou por limitar-se a novos métodos e técnicas. (MOREIRA, 2012, p. 77).

Dessa forma, é possível situar as raízes das ideias curriculares brasileiras no pensamento progressivista de Dewey e Kilpatrick, explicitado no capítulo anterior, e também nas ideias de teóricos europeus como Decroly, Claparède e Montessori. (MOREIRA, 2012). Portanto, combinavam 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. Nesse sentido, a eficiência do processo pedagógico passou a ser a principal preocupação. 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 país. 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. Com a reorganização do sistema educacional pelos militares, o trabalho pedagógico fragmentou-se, a exemplo da divisão social do trabalho, cabendo a área do currículo aos cuidados dos chamados especialistas, ligados à supervisão escolar.

Porém, no final da década de 1970, uma abordagem crítica das questões educacionais e curriculares começou a surgir também aqui, viabilizada especialmente pelas transformações ocorridas nos contextos socioeconômico e político. O pensamento curricular no Brasil segue novos rumos.

Diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia [...]. (MOREIRA, 2012, p. 129).

Nesse momento, os debates sobre conhecimento escolar foram intensificados a partir dos altos índices de evasão e repetência, especialmente das classes populares no então Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental. Portanto, 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. Junto da preocupação com a universalização do Ensino Fundamental, o conteúdo curricular foi entendido como o principal elemento responsável pelo

fracasso das classes populares na escola.

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. Na Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos a ênfase na metodologia, colocada pelas teorias de cunho tecnicista, foi rejeitada e esses estudos se propuseram a resgatar a importância dos conteúdos articulando a dimensão técnica com a dimensão política.

Uma sociedade sem classes, sem repressão e sem as injustiças que caracterizam a nossa é o ideal proposto pelos autores da pedagogia dos conteúdos, que consideram que a educação escolar contribui para o alcance desse ideal ao garantir a todos o acesso ao saber sistematizado e ao articular-se a forças sociais emergentes. O domínio desse saber, ao permitir às crianças pobres uma melhor compreensão de sua realidade, pode transformar-se em pré-requisito a que elas venham a reagir contra a situação de desfavorecimento em que vivem. (MOREIRA, 2012, p. 139).

Diferentemente da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, a Educação Popular apresentou como foco a produção de formas políticas de conhecimento popular, com o intuito de fortalecer os movimentos populares. Por isso, o eixo que orientou a proposta curricular da Educação Popular foi composto pelas necessidades e pelas exigências da vida social e não pelas disciplinas tradicionais que compunham o currículo escolar.

Por tudo isso, no período da década de 1980, é possível afirmar que a teoria de currículo no Brasil seguiu novas direções. 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 citados anteriormente. Os questionamentos dessas vertentes passaram a conviver com as vertentes funcionalistas e de orientação marxista no contexto brasileiro e também internacional.

Porém, no contexto da organização do currículo, fazem-se presentes três matrizes diferenciadas. Lopes (2008), em um livro onde discute as políticas

curriculares de integração, retoma a história do pensamento sobre organização curricular e apresenta essas matrizes que estão simultaneamente influenciando essa área no Brasil.

A primeira matriz de organização curricular identificada por Lopes é a de currículo por competências. Nela as concepções de objetivos comportamentais desenvolvidas nos trabalhos de Tyler são substituídas pela ideia de competência como princípio de organização curricular e não apenas como um conteúdo, junto de saberes, visões de mundo e valores, por exemplo. Portanto, há sintonia entre o currículo por competência e as teorias curriculares de eficiência social, como explanado anteriormente.

A segunda matriz no que diz respeito à organização curricular é a de 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. De maneira geral, o ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento 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.

Penso que o breve histórico feito até aqui situa a trajetória do conceito e das teorias de currículo e, dessa forma, auxilia na compreensão desse objeto de estudo. Em seguida, delimito a compreensão de currículo escolar dessa pesquisa para situar o leitor nas opções teóricas que orientaram a análise do currículo do Programa Mais Educação. Essa análise será apresentada ao final do presente capítulo.

## 5.2 COMPREENSÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR NESSA PESQUISA

Orientada pelas teorias educacionais críticas, concebo o currículo como um elemento constituinte da instituição educativa, fruto de disputa e luta política em torno do controle dos significados. Para construir essa definição, foi preciso ter uma visão histórica do currículo no intuito de compreendê-lo para além do seu

desenvolvimento e técnica. Pois, como apresentado anteriormente, a visão histórica do currículo ajuda a ver

o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. [...] Uma tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir a palavras e conceitos, como educação, escola, disciplina... significados fixos e permanentes. (GOODSON, 2010, p. 7).

Dentre as teorias situadas nos estudos educacionais críticos, emprego para discutir o currículo nessa pesquisa as produções de Bourdieu e Passeron e, principalmente, de Michael Apple. Existem outras linhas de pensamento dentre os estudos educacionais críticos, porém, me deterei a retomar a compreensão de educação e currículo dos autores utilizados por mim como referência.

Bourdieu e Passeron oferecem a base da minha compreensão de educação, explicitada no capítulo metodológico desse trabalho. Eles provocam a colocar em evidência o referencial cultural utilizado pelas instituições de ensino, pois entendem que a escola opera com códigos de transmissão cultural que são familiares apenas às classes dominantes, dificultando a escolarização das crianças das classes populares (dominadas). A naturalização da cultura da classe dominante como “a” cultura não permite facilmente a compreensão do seu caráter de classe.

Para fortalecer e trazer novos aspectos a essa discussão, o trabalho de Bourdieu e Passeron é colocado em relação com as teorizações de Michael Apple. Discutindo a cultura escolar a partir do referencial de Pierre Bourdieu, Michael Apple corrobora a tese de que a escola é uma das instituições responsáveis por naturalizar a cultura dominante assegurando que

forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe. Conceder legitimidade unicamente a esse sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, então, uma situação na qual os sinais que definem o “gosto” se tornam os sinais que definem as pessoas. A escola se torna uma escola de classe. (APPLE, 2000, p. 55).

Dessa forma, o currículo escolar, através dos conteúdos selecionados e das regras e normas que orientam a instituição, expressa a linguagem da cultura dominante. Sendo assim, o capital cultural das classes médias, desigualmente

distribuído, acaba por favorecer também o processo de escolarização daqueles que o possuem. Com isso, perpetua-se a desigualdade dessa distribuição, garantindo o processo de reprodução cultural pelos sistemas de ensino.

A atenção dada pelos estudos educacionais críticos à forma como está organizado o currículo, assim como às regras de conduta das instituições de ensino, deu origem ao que se convencionou chamar de “currículo oculto”. Pautada no arbitrário cultural das classes dominantes, a cultura escolar influencia o currículo que atua sobre o condicionamento do comportamento dos estudantes. Também, o currículo oculto está presente na formação de atitudes e valores que colaboram para o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade, como descreve Apple

“currículo oculto”, isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos. [...] os modos pelos quais os alunos aprendem a lidar com um sistema em que há muita gente nas salas de aula, com os elogios e com o poder, em outras palavras, com o grande tempo de espera que as crianças tem de enfrentar, com o professor como primeiro “chefe” das crianças e com o fato de as crianças aprenderem a falsear determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se ao sistema de recompensas existentes na maior parte das salas de aula. (APPLE, 2006, p. 127).

Os comportamentos desejados pela instituição de ensino, assim como os valores por ela disseminados, não estão necessariamente elencados no currículo escrito, mas fazem parte do conjunto de aprendizagens produzidas e esperadas pela escola. Junto dos conhecimentos que compõem o currículo escrito, o currículo oculto colabora para a produção e a reprodução da cultura hegemônica no momento em que naturaliza as crenças e os comportamentos da cultura dominante apresentando-a como cultura escolar e não como cultura de classe.

Esse aspecto será necessário para descrever e analisar, a partir das práticas desenvolvidas nas escolas, o trabalho pedagógico do Programa Mais Educação. Além das aprendizagens técnicas das atividades dos macrocampos, torna-se fundamental perceber o que se espera do trabalho pedagógico do Programa no que diz respeito à formação de comportamentos e disposições dos estudantes.

Tomando como ponto de partida os elementos principais da crítica marxista da sociedade, Apple questiona prioritariamente o currículo e o conhecimento escolar, reconhecendo a mediação da ação humana na vinculação da reprodução econômica

com a reprodução cultural. Ele retoma os conceitos de hegemonia e ideologia, mostrando com suas pesquisas as dinâmicas que transformam a dominação econômica em hegemonia cultural, com destaque para o papel das instituições de ensino.

Além disso, Lopes e Macedo (2011) destacam a insistência de Apple na necessidade de olhar com maior cuidado para a escola, seu cotidiano, o currículo formal e a ação dos professores, por exemplo. Esse olhar não era feito pela maior parte dos autores considerados reprodutivistas, e permite identificar a maneira como as relações de classe são reproduzidas e produzidas culturalmente pela ação da escola.

Ao colocar o currículo como centro nas teorias educacionais críticas, Apple desconstrói a ideia do mesmo como sendo um conjunto neutro e desinteressado de conhecimentos. Preocupa-se em discutir quais são os conhecimentos considerados legítimos para serem transmitidos na escola e, portanto, desloca a pergunta das teorias tradicionais de currículo acerca de como organizar os conhecimentos, para, ao invés disso, questionar por quê determinados conhecimentos e não outros estão presentes nos currículos e, mais que isso, de quem são esses conhecimentos selecionados. De acordo com ele

a educação está profundamente implicada na política cultural. 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).

O conceito de Raymond Williams de “tradição seletiva”, utilizado Apple, ajuda a compreender a função social do currículo escolar pela união entre os papéis econômicos e culturais da escola. O autor diz que as escolas

ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. Dessa forma, elas atuam como agentes daquilo que

Raymond Williams chamou de a “tradição seletiva”. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes. (APPLE, 1989, p. 58).

Por isso, é fundamental questionar: de uma gama de diferentes conhecimentos, produzidos por diferentes grupos, quais são os que garantem um lugar no currículo? De que maneira é feita essa seleção?

Necessidades de uma economia voltada para a maximização da produtividade têm exercido um papel importante na determinação dos tipos de currículo e das práticas pedagógicas considerados apropriados e legítimos para uma parcela significativa de cursos universitários e de institutos técnicos. Levando em conta que a maior parte dos currículos escolares estão organizados hoje com o intuito de possibilitar o ingressos dos estudantes nas universidades ou nas escolas técnicas, Apple afirma que o conhecimento privilegiado dentro do currículo escolar é, dessa forma, aquele conhecimento de cunho técnico/administrativo, que responde às necessidades da economia em expansão.

Sendo assim, o conhecimento técnico/administrativo, junto das regras e normas de comportamento das classes dominantes, compõem o currículo escolar formal e são eles que definem o que se tem entendido como “critérios acadêmicos”. A tradição seletiva legitima as desigualdades através da estratificação dos indivíduos de acordo com os critérios acadêmicos baseados no conhecimento das classes dominantes que, por ser entendido como técnico, acaba sendo considerado como conhecimento escolar e, portanto, “universal”.

É meu objetivo trazer presente esta discussão para destacar e problematizar a função que o currículo escolar tem em relação à manutenção das desigualdades sociais. Dentro dos estudos curriculares críticos em questão, o processo de manutenção das desigualdades sociais tem como um de seus elementos principais o estabelecimento do caráter de neutralidade do currículo oficial quando, na verdade, este foi definido a partir de aspectos que favorecem o arbitrário cultural de um grupo específico.

Apesar do Brasil não ter no momento um currículo nacional composto pela listagem de conteúdos mínimos, mas sim pela referência um pouco mais ampla e complexa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível dizer que um currículo nacional está sendo atualmente definido pelo Sistema Nacional de Avaliação. Foram

estabelecidas avaliações nacionais desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior (Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que corresponde ao Ensino Superior) que, junto de outros instrumentos, compõem os índices sobre educação em todo o país. Apesar de terem diferentes objetivos, em especial as avaliações destinadas ao Ensino Fundamental e Médio, os conteúdos selecionados para constarem nessas avaliações repercutem nos currículos das instituições de ensino em maior ou menor grau. Portanto, as avaliações nacionais têm condicionado os currículos escolares. Isso se dá porque,

ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados contribuem para padronizar tal flexibilidade. (LOPES, 2008, p. 134).

Apesar dessas avaliações serem também compreendidas como um dispositivo de prestação de contas, pois ajudam a estabelecer marcos para que os pais, os educadores, as autoridades e toda a população, possam avaliar as escolas, elas também põem em movimento um sistema no qual, além das instituições, as próprias crianças são classificadas e ordenadas como nunca foram antes. O fato dos conhecimentos cobrados nas avaliações centralizadas parecerem objetivos e parte da “cultura comum” pode gerar (e já tem gerado) a impressão de que as comunidades e os estudantes das camadas populares (que compõem a maior parte das escolas com índices baixos nas avaliações) são deficitárias e carentes.

Nessa visão, são esses os grupos que precisam de ajuda para poder aprender o conhecimento oficial, quando na verdade não se questiona a origem e a que serve o próprio conhecimento legitimado como oficial. Para Apple, entender esse processo dessa maneira é

mais do que afixar rótulos em alunos pobres de forma aparentemente neutra, é compreender de forma totalmente equivocada a situação. Isto levará a se culpar ainda mais pelo baixo rendimento os alunos e pais pobres e, sobretudo, as escolas que eles freqüentam. (APPLE, 2000, p. 72).

Portanto, mais do que meramente relatar como estão ocorrendo os processos

de ensino e aprendizagem das classes populares na escola formal, é tarefa do pesquisador crítico questionar qual o conhecimento que está sendo apresentado como legítimo através dos projetos pedagógicos das escolas e quais os frutos dessa relação entre conhecimento oficial, cultura escolar e classes populares.

De maneira sucinta, busquei expor como, por ser fruto de disputas políticas e de movimentos históricos que condicionam seu papel na sociedade, o currículo nessa linha de pensamento é composto. Currículo nesse horizonte é constituído pelo corpus formal do conhecimento escolar (currículo escrito), pela cultura escolar (currículo “oculto”: regras, normas e organização da instituição), assim como pelas perspectivas teóricas consideradas pelos educadores para realizarem seus planejamentos e avaliações (finalidade do trabalho pedagógico).

Todos esses elementos são fundamentais para a realização desse trabalho, tendo em vista que orientam a perspectiva de onde parto para discutir o currículo escolar. Certamente, se fossem outros os referenciais, outros seriam os achados da pesquisa realizada.

Farei a seguir a apresentação e análise dos pressupostos teóricos do Programa Mais Educação sobre o tema em questão. Não seria possível realizar essa tarefa sem explicitar os argumentos que me fazem olhar para essas proposições com estranhamento, estranhamento esse que é uma postura epistemológica necessária à construção de conhecimento na área da educação.

### 5.3 NOÇÕES DE CURRÍCULO A PARTIR DOS MATERIAIS QUE ORIENTAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Fica explícito desde o princípio o desejo do Programa Mais Educação de intervir na organização curricular da escola na perspectiva da educação integral. Construí meu problema de pesquisa justamente com o intuito de investigar se essa intervenção vem acontecendo e de que maneira o currículo do Programa Mais Educação vem se relacionando com o currículo formal nas escolas em que foi implementado.

O primeiro movimento que fiz para responder meu problema de pesquisa foi o de buscar nos materiais de referência do Programa o que estava escrito a respeito de currículo. O resultado da consulta aos materiais publicados em relação ao currículo é o que apresento a seguir.

Entretanto, inicialmente, gostaria de adiantar que, apesar do objetivo explícito de modificar o currículo da escola brasileira, não encontrei uma conceituação teórica precisa de currículo nos textos. Por isso, o que mostro no item que segue é o resultado de uma coleta de dados sobre conceitos de currículo, conhecimento escolar, saberes escolares e saberes comunitários nos principais materiais do Programa. Em seguida apresento uma análise que parte dos meus referenciais de currículo e se debruça sobre a produção do Programa Mais Educação sobre o tema em questão.

Os três principais materiais lançados para orientar o Programa Mais Educação que apresentei no capítulo anterior, chamados de “trilogia” (Gestão Intersetorial do Território; Educação Integral: texto referência para o debate nacional e; Rede de Saberes Mais Educação), não explicitam um conceito de currículo. Dois deles apresentam alguns elementos que reuni para tentar compreender e evidenciar o embasamento aplicado quando se trata desse tema.

No caderno *Texto referência para o debate nacional* existe um subcapítulo intitulado “A instituição escolar: saberes, currículo e aprendizagem”. O texto é breve, mas traz alguns itens significativos.

Nesse volume, 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. A partir dos estudos de Franco Cambi (2009), define a escola como um

espaço, por excelência, de institucionalização da aprendizagem, fornecendo as ferramentas concebidas para auxiliar o uso público da razão, tanto aquelas associadas ao conhecimento científico quanto às associadas às convenções sociais. (BRASIL, 2009, p. 28).

Nesse trecho e no restante do texto não fica explícito o que se compreende por conhecimento científico, nem por convenções sociais. Esses conceitos são tomados *a priori*, como se tivessem significado fixo.

É importante destacar que o caderno *Texto referência para o debate nacional* afirma a existência de um espaço específico para a temática do currículo no debate sobre a formulação da política de educação integral. Faz menção ao necessário debate 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), porém, 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).

Apesar dessas indicações o subcapítulo não traz maior aprofundamento teórico e nem relata os espaços institucionalizados pelo Ministério da Educação onde esse debate sobre os conteúdos escolares e currículos pode ser realizado.

Nos cadernos que compõem a trilogia, faz-se muito mais alusão ao Projeto Político Pedagógico do que ao currículo escolar. Exemplo disso pode ser encontrado no caderno *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Esse caderno, como sugere o título, tem como objetivo orientar a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral através da metodologia de construção de “Mandalas de Saberes”. 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 pertencentes.

A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. (BRASIL, 2009, p. 15).

O ponto principal onde deve ocorrer esse diálogo é o currículo, considerando que ele é o instrumento que organiza prioritariamente os saberes que nortearão as experiências pedagógicas. Mas não se fala sobre currículo. Fala-se sobre a importância de rejeitar a oposição entre o saber e o fazer e reforçar a possibilidade de ampliação das trocas entre saberes distintos dentro do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Na sequência do caderno *Rede de Saberes Mais Educação* são expostos os capítulos que discorrem sobre os saberes comunitários, os saberes escolares e a mandala das relações entre esses saberes. Relatarei brevemente cada um desses itens para continuar a tarefa de perceber qual a proposta curricular presente nos

materiais do Programa Mais Educação elaborados até o momento.

Os saberes comunitários são os primeiros a serem mencionados. Estes são definidos como representação do

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

Dentro dos saberes comunitários foram organizadas onze áreas distintas a partir dos diferentes contextos do país. Essas áreas são justificadas como exemplos 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. Um exemplo:

**Habitação** – Como se caracterizam as experiências com o espaço? O sentido de próximo/distante; grande/pequeno? Onde e como moram os habitantes deste território? Como são construídas as casas? Identificam-se técnicas específicas? Quais influências (heranças culturais) podem ser reconhecidas? Quais os materiais mais utilizados? As casas foram planejadas? Quem as construiu? Que área ocupam? Quanto aos espaços comuns, como caracterizá-los? Há serviços básicos como água, esgoto, luz, correio, endereço? Que outras construções e serviços existem? Fábricas, comércios, distribuidoras? Bibliotecas? Praças?

A lista completa das áreas dos saberes comunitários é a seguinte: 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 compõe as áreas de saberes comunitários.

O capítulo 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. Esses conteúdos específicos de cada disciplina escolar, habilidades, procedimentos e práticas que tornam os sujeitos formuladores de conhecimentos são exemplificados em forma de lista. Segue o texto, na íntegra:

A curiosidade: querer saber, querer conhecer;  
 O questionamento: não aceitar, buscar confirmar;  
 A observação: estudar algo com atenção;  
 O desenvolvimento de hipóteses: estimar;  
 A descoberta: revelar, dar a conhecer algo;  
 A experimentação: tentar, praticar, verificar;  
 O desafio: o jogo como pesquisa;  
 A identificação: reconhecer o caráter de algo;  
 A classificação: distribuir em classes, determinar categorias;  
 A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos;  
 As conclusões: realizar sínteses;  
 O debate: confrontar pontos de vista;  
 A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original;  
 O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar;  
 Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar;  
 A curiosidade: voltar a se perguntar. (BRASIL, 2009, p. 44).

Imediatamente após essa lista de saberes escolares, com ausência total de qualquer informação ou reflexão, apresentam-se as áreas do conhecimento escolar. As áreas do conhecimento escolar estão designadas nesse documento fazendo alusão às disciplinas que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. São elas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física. Agrupadas, visando contemplar o Ensino Fundamental, são expostas com a seguinte configuração: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Informática, Educação Física e Literatura), Ciências da Natureza e Matemáticas (Matemáticas e as Ciências), Sociedade e Cidadania (Filosofia, Ciências Humanas, História e Geografia). Da mesma maneira que os saberes escolares, as áreas do

conhecimento não contam com texto explicativo ou de cunho reflexivo.

Cabe ainda ressaltar que no decorrer de todo o documento há a insistência na necessidade de valorizar igualmente os saberes escolares e comunitários. Alega-se que os saberes comunitários e os saberes escolares não devem ser colocados em relação de oposição. O desafio está posto na combinação destes, sem hierarquização. Junto disso, a articulação de professores e comunidade local através da compreensão de Cidade Educadora, explicitada no capítulo anterior desse trabalho, também é reforçada.

Destaca-se a necessidade dos saberes escolares partirem dos saberes comunitários com o objetivo de manter o diálogo entre escola e comunidade e formular um novo paradigma na produção de saberes. Ao mesmo tempo, orienta-se que “as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos” (BRASIL, 2009, p. 13), pois o Programa Mais Educação tem como meta a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes.

Conforme os materiais de referência do Programa Mais Educação, a criação de um novo paradigma na produção de saberes é o ideal da construção dos projetos pedagógicos de educação integral. O novo paradigma na produção de saberes, nessa perspectiva, deseja abarcar a totalidade da experiência humana e, como dito anteriormente, pressupõe a extinção da hierarquia entre o conhecimento científico (saberes escolares) e o cotidiano (saberes comunitários). Na citação do caderno *Texto referência para o debate nacional*, percebe-se a relação direta estabelecida entre o projeto pedagógico de educação integral e o currículo escolar:

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 metodologia da construção de mandalas é apresentada como sugestão para a elaboração desse novo paradigma na produção de saberes. O trabalho a partir das “Mandalas de Saberes” é inspirado em uma experiência de educação

integral do Rio de Janeiro coordenada pela Casa das Artes.<sup>3</sup> As mandalas são definidas como

pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes; possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade), como pequenos círculos em expansão, em busca de suas dimensões em rede. (BRASIL, 2009, p. 83).

Para a construção das mandalas não se defende a definição de um modelo fixo. No entanto, apresentam-se exemplos para conduzir a sua construção. A primeira que deve ser construída é a do Programa Mais Educação, expressando o projeto de educação integral da escola.

O modelo sugerido é composto de círculos concêntricos e a sua criação inicia a partir do menor círculo. O exemplo de todos os itens que compõem a Mandala do Projeto Pedagógico de Educação Integral para a escola está a seguir:

---

<sup>3</sup> A Casa das Artes ([www.casadasartes.org.br](http://www.casadasartes.org.br)) é uma organização que atua desde 1999 em favelas cariocas em parceria com governos, empresas e institutos desenvolvendo projetos na área da educação e da cultura.

**Figura 1** – Mandala dos Saberes Projeto Pedagógico de Educação Integral



**Fonte:** BRASIL, 2009, p. 82.

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.

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.

Para a escolha das atividades dentro dos macrocampos (já explicitados no capítulo anterior), a orientação é de que estas sejam designadas coletivamente, com base no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. No cruzamento dos saberes comunitários locais com os saberes escolares, juntamente com os objetivos da escola, faz-se a escolha das atividades. Dessa maneira, estas são definidas em consonância com o trabalho desenvolvido por toda a escola e complementam-se, dando forma a um currículo de educação integral.

#### 5.4 ANÁLISE: (IN)DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO ESCOLAR NOS REFERENCIAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A partir dos elementos destacados que tratam sobre currículo, saberes escolares e saberes comunitários e considerando também minha concepção teórica ao falar sobre currículo escolar, construí uma análise dos referenciais curriculares do Programa Mais Educação. Esses referenciais estão dispersos no decorrer dos livros que compõem a trilogia do Programa e foi necessário reunir os diferentes aspectos abordados nos pontos anteriores para buscar a ideia de currículo presente nos documentos.

Identifiquei, no conjunto de textos, elementos que compõem diferentes matrizes de organização curricular. 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 óbvios, consensuais ou – na maior parte das vezes – equivalentes.

A fragilidade do referencial teórico é algo que chama muito a atenção, ainda mais em um material que orienta a elaboração de uma nova proposta pedagógica. Além disso, a combinação de diferentes matrizes de organização curricular acaba por confundir mais do que orientar. A ausência de uma discussão embasada em referenciais sólidos para ser pautada e discutida nas escolas de todo o país fica patente nos documentos. A intenção de abarcar a pluralidade acaba servindo como justificativa para uma superficialidade de argumentação.

As reflexões sobre a construção do projeto de educação integral que orienta a escolha das atividades dos macrocampos e a disposição dessas atividades no tempo e no espaço da escola deve, segundo a proposta, evitar a compartimentalização (ensino dividido em turnos – regular e inverso). No entanto, ao mesmo tempo, quando se trata de oferecer exemplos concretos de como organizar as atividades do Programa Mais Educação, uma grade de atividades sistematizadas no turno oposto ao turno do ensino regular é exposta no material, conforme imagem:

**Figura 2 – Modelo de Grade Curricular Programa Mais Educação**

| Modelo - Grade Curricular |   |  |   |  |   |
|---------------------------|---|--|---|--|---|
| HORÁRIO                   | SEGUNDA   | TERÇA  | QUARTA  | QUINTA   | SEXTA   |
| 8h às 8h45 min            | Lanche  | Lanche   | Lanche  | Lanche   | lanche  |
| 8h45 min<br>às 10h        | <b>Turma A</b><br>Pintura<br>(Sala Mais Educação) | <b>Turma A</b><br>Acompanhamento<br>Pedagógico (Biblioteca)        | <b>Turma A</b><br>Dança<br>(Pátio Escolar)              | <b>Turma A</b><br>Percussão<br>(Pátio Escolar) | <b>Turma A</b><br>Jornal Escolar<br>(Sala Específica) |
|                           | <b>Turma B</b><br>Tênis<br>(Saguão)               | <b>Turma B</b><br>Inclusão Digital<br>(Laboratório de Informática) | <b>Turma B</b><br>Rádio Escolar<br>(Sala Mais Educação) | <b>Turma B</b><br>Judô<br>(Pátio Escolar)      | <b>Turma B</b><br>Teatro<br>(Teatro do Município)     |
| 10h às 10h30min           | Intervalo   | Intervalo  | Intervalo   | Intervalo                                      | Intervalo   |
| 10h30 min<br>às 11h45 min | Troca<br>A com B                                  | Troca<br>A com B   | Troca<br>A com B  | Troca<br>A com B                               | Troca<br>A com B                                      |
| 11h45 min                 | Almoço  | Almoço   | Almoço  | Almoço   | Almoço  |

Fonte: BRASIL, 2009, p. 26-27.

Dessa forma, por mais que haja a afirmação de que o currículo do Programa Mais Educação 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, o modelo curricular difundido pelo material com orientações práticas para a implementação do Programa Mais Educação está sendo organizado como uma grade de atividades diferenciadas dentro dos macrocampos no turno inverso ao ensino regular.

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 no decorrer dos materiais acerca dos conteúdos escolares. 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 dos conteúdos escolares localiza a problemática da produção de saberes na necessidade de inovação dos métodos de ensino. Ainda, a ideia de que os conteúdos são desconectados da vida cotidiana dos estudantes, permite recair sobre os mesmos e sobre suas comunidades a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares. Essas concepções atestam a neutralidade dos conhecimentos escolares e assentam nos indivíduos e nas escolas que atendem as classes populares as carências. O Programa Mais Educação seria, de acordo com essa percepção, um meio para aproximar os estudantes das classes populares dos conhecimentos escolares.

Além disso, os saberes escolares listados no material *Rede de Saberes Mais Educação* estão mais próximos da conceituação de habilidades do que propriamente de conteúdos escolares. Como as áreas do conhecimento citadas no documento fazem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), busquei nesse material uma possível fonte para interpretar a listagem de saberes escolares explicitados.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais, caracteriza-se a descrição dos conteúdos escolares utilizando três categorias: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. [...] Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. [...] Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. (BRASIL, 1997, p. 51-52).

Portanto, considerando esse referencial, é possível afirmar que a listagem de saberes escolares citada pelo Programa Mais Educação estaria de acordo com essas três classificações de conteúdos expressas nos PCNs e estes podem ser considerados uma possível fonte para a compreensão apresentada. A matriz curricular dos PCNs é concebida com múltiplas características, como da eficiência social, em consonância com alguns aspectos da matriz centrada nas disciplinas de referência, assim como aspectos tomados como progressivistas. O trecho a seguir exemplifica essa composição mista

os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais. (BRASIL, 1997, p. 41).

Essa perspectiva trabalha simultaneamente com as ideias de disciplinas escolares, formação de habilidades ou capacidades, aprendizagem significativa

centrada no aluno e horizonte das finalidades sociais do ensino. De acordo com o levantamento dos elementos gerais que compõem a compreensão de currículo do Programa Mais Educação, realizado no item anterior do presente capítulo, pode-se perceber também a existência desses elementos que compõem as diferentes matrizes curriculares.

Contudo, gostaria de destacar a dimensão da formação de habilidades. No material do Programa, quando se trata de saberes escolares, faz-se a relação direta com o desenvolvimento de habilidades. Quando se fala em saberes escolares, busca-se transcender os conteúdos e objetiva-se a formação mais ampla, através das habilidades, como confirma a citação a seguir:

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

Essa citação permite a interpretação de que existem habilidades caracterizadas como puramente instrumentais e “inerentes à prática escolar”. São apresentadas como ferramentas gerais para que os estudantes possam aprender e construir uma postura autônoma em todas as instâncias de suas vidas, uma postura curiosa e reflexiva. No entanto, como defendi acima, nenhuma habilidade pode ser compreendida como livre de engajamento político. A um processo educacional comprometido com a transformação social, interessa formar pessoas capazes de refletir sobre a situação de suas vidas, do grupo ao qual pertence e também agir para construir novas possibilidades de viver coletivamente em sociedade. Apple alerta para essa questão quando diz que

processos como escrever, falar e ouvir não deveriam ser vistos, apenas, por sua função de acesso à “cultura refinada” ou a “habilidades vitais”, necessárias ao desempenho nos postos que nos são designados no mercado de trabalho, remunerado ou não, mas como meios cruciais para obter poder e controle sobre nossas vidas inteiras. [...] nosso objetivo não deveria ser o de criar um “alfabetismo funcional” mas alfabetismo *crítico*, alfabetismo *vigoroso*, alfabetismo

*político* que possibilitasse o crescimento de compreensão genuína e controle de todas as esferas da vida social na qual participamos. (APPLE, 1997, p. 72).

Tendo em vista esse argumento, a proposição de um Programa que visa modificar o currículo precisaria problematizar os conhecimentos considerados escolares e situá-los em seus meios e fins. Quais são as finalidades da educação escolar? Como modificar o currículo, sem modificar ou, ao menos, problematizar a função da escola na sociedade?

O Programa Mais Educação vem modificando a função social da escola através da ampliação de suas responsabilidades através do acréscimo de atividades de diversas áreas sem antes, ou simultaneamente, questionar a função básica que vem realizando. Estão sendo adicionadas mais tarefas à escola sem uma avaliação profunda daquelas tarefas que esta já vem desempenhando enquanto instituição que contribui para a produção e reprodução da sociedade.

Dentro dessa avaliação mais ampla, um dos elementos que precisa seguidamente ser interpelado é o conteúdo escolar que compõe o currículo regular, pois ele simboliza o resultado da luta em torno do que deve ser entendido como cultura digna de ser transmitida para as novas gerações.

O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isto faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. (APPLE, 2000, p. 54).

Portanto, o Programa Mais Educação não poderia se abster dessa reflexão se deseja modificar o currículo escolar no sentido da educação integral. Se junto do conteúdo escolar disposto no currículo há uma série de significações ligadas ao *habitus* das classes dominantes que caracteriza a cultura até então legitimada como escolar, como é possível criar um novo paradigma na produção de saberes sem enfrentar essa disputa de espaço? Como afirmei acima, os currículos escolares são frutos de lutas empreendidas por diferentes grupos para tornarem o seu conhecimento legítimo. Os saberes comunitários não serão simplesmente acrescentados ao currículo formal sem conflito. Há uma luta que precisa ser enfrentada, caso haja, de fato, o interesse de modificar a escola, como afirma o

Programa. De acordo com Apple

as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra hegemônica. (APPLE, 1997, p. 25).

Isto posto, sem a problematização do currículo escolar hegemônico, permanecerão em posição privilegiada os conhecimentos dos grupos dominantes e em posição secundária ou inexpressiva os conhecimentos comunitários ou outros conhecimentos que hoje estão excluídos do currículo pelo processo de tradição seletiva.

Isso é o que acontece quando se acrescenta conteúdos no turno inverso sem problematizar os conteúdos contemplados pelo currículo formal. O Programa Mais Educação, quando apenas acrescenta conteúdos no turno inverso sem reformular o projeto pedagógico e o currículo, corrobora a ideia de que falta algo no currículo regular e não de que ele não é adequado e precisa ser repensado quando se discute educação integral. Sem questionamento, o currículo formal – responsável pela produção e reprodução da cultura dominante – fica intacto. O saber comunitário entra na escola, mas acaba relegado ao turno inverso e, mesmo assim, com resistências e menor relevância, como será possível observar nos dados das escolas no próximo capítulo.

Os conhecimentos escolares tradicionais continuam sendo apresentados como o conjunto de saberes que os estudantes devem aprender e, para tornar essa aprendizagem mais acessível, recomenda-se a articulação dos mesmos com os saberes das comunidades nas quais esses estudantes estão inseridos. Sendo assim, as atividades dos macrocampos promovidas pelo Programa Mais Educação se tornam apenas veículos para garantir a aprendizagem dos conhecimentos escolares tradicionais, aproximando-os da linguagem e da cultura local. A hierarquização não desejada dos saberes continua existindo e acaba por reforçar o caráter “intocável” e aparentemente consensual dos conhecimentos legitimados como conteúdos escolares que continuam servindo como baliza para as avaliações nacionais.

Outros materiais que tratam da implementação do Programa Mais Educação com foco na intervenção curricular, são os Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação. Eles estão disponíveis em versão preliminar no *site* do Ministério da Educação e foram elaborados com o objetivo de contribuir efetivamente com a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e, mais do que isso, oferecer recursos teóricos e práticos para a reorganização do tempo escolar na perspectiva da educação integral considerando os macrocampos que integram o Programa. Nesse material há orientações explícitas para intervenção no currículo formal. Entretanto, há semelhança com os demais materiais na maneira superficial e pouco problematizadora do tratamento dos conteúdos escolares.

Apesar disso, nos Cadernos Pedagógicos fica mais evidente a crítica à obsolescência dos conteúdos escolares e à dicotomização entre o ensino do turno regular e o ensino do turno inverso. Eis um exemplo:

Os Cadernos Pedagógicos foram pensados para responder aos seguintes questionamentos, enunciados na Série Mais Educação (2009):

1. Como o desenvolvimento das atividades de Educação Integral dialoga com os conteúdos, as metodologias e a organização do tempo escolar?
2. Como ampliar o tempo educativo sem reforçar a caricatura de um turno no qual se convive com o currículo formal e um contraturno preenchido com atividades “acessórias” que ajudam a tornar o tempo escolar suportável?
3. O que fazer para que as atividades de Educação Integral sejam as sementes que fecundem as mudanças no currículo formal?
4. Como os diferentes macrocampos podem ser organizados e oferecidos nos contextos em que a escola não dispõe de espaço suficiente ou apropriado?<sup>4</sup> (BRASIL, 2012, p. 1).

Essas críticas estão presentes em todos os Cadernos Pedagógicos. Porém, eles não foram impressos e estão disponíveis apenas no *site* do Ministério da Educação em versão preliminar. Até que ponto esses materiais chegaram às escolas? Tratarei de examinar esta questão Somente poderei responder em relação à Rede pesquisada no próximo capítulo. Mas o fato de não terem sido impressos e não terem a versão final elaborada acaba por indicar, de certa maneira, a posição reduzida do alcance desses materiais.

A partir de todas as informações coletadas nos materiais produzidos para

---

4 Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>: Acesso em: 17 set. 2012.

orientação e implementação do Programa Mais Educação nas escolas públicas brasileiras, concluo que não há uma perspectiva clara dos conceitos de educação integral, currículo e finalidades da educação. Há diferentes referenciais teóricos que embasam cada um dos materiais produzidos, demonstrando, pelo Programa, a abertura a diversas possibilidades de reflexão e proposição dos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, é possível também avaliar essa pluralidade como o esvaziamento do sentido político da educação. A falta de problematização do currículo formal escolar, a ausência de análise dos conteúdos escolares e o foco no entendimento da educação como a formação procedimental com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, demonstram as fragilidades dos referenciais do Programa enquanto política de transformação da organização curricular, como se propõe.

No decorrer dos capítulos apresentados até aqui, apresentei meus referenciais teóricos metodológicos sobre a temática do currículo e a partir deles analisei os materiais de referência elaborados pelo Ministério da Educação para orientar a implementação do Programa Mais Educação nas escolas. Analisei os pressupostos do Programa sobre educação integral, saberes comunitários, saberes escolares e currículo escolar.

No próximo capítulo apresento os resultados da pesquisa empírica nas escolas. A partir dos dados, construo e descrevo o currículo do Programa Mais Educação e as formas de interação estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal, buscando responder ao problema que deu origem a este trabalho.

## **6 RELAÇÕES ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR FORMAL**

Até o presente momento, tratei, logo no início, da construção do objeto desse trabalho, partindo de um olhar sociológico para a educação, a escola e o currículo escolar. Apresentei o Programa Mais Educação e, com maior detalhamento, os seus pressupostos relacionados à educação integral e ao currículo escolar, pois estes são os dois aspectos que constituem o âmago de sua proposta. Finalmente, a partir do referencial teórico metodológico que orienta as escolhas dessa pesquisa, assim como do referencial teórico acerca do currículo escolar, realizei a análise dos principais materiais que servem de referência para a implementação do Programa Mais Educação nas escolas.

Este capítulo, tem como objetivo analisar como os elementos que compõem o currículo escolar e o Programa Mais Educação se entrecruzam no campo empírico. Além disso, é intenção deste capítulo caracterizar as relações que têm se estabelecido entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal no âmbito das escolas pesquisadas, buscando responder ao que está proposto como problema de pesquisa.

Nesta seção, apresentarei e discorrerei sobre os dados das entrevistas dos monitores, professores comunitários, professoras do currículo regular, supervisoras escolares e interlocutoras municipais sobre os entendimentos de currículo, especialmente no que diz respeito ao currículo do Programa Mais Educação nas escolas. Da mesma maneira, a partir das entrevistas, analisarei a relação que tem sido criada entre o Programa e o currículo formal nas escolas com o intuito de verificar a maneira como estas estão convivendo com um dos principais objetivos do Programa, que é a intervenção no currículo formal no sentido de orientá-lo para a educação integral.

Para analisar as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar no âmbito das escolas, utilizo o termo currículo de forma ampla, abarcando o entendimento de currículo oculto, desenvolvido no capítulo anterior. Dentro disso, busco nas relações entre os agentes do Programa e os agentes da escola, assim como na postura dos estudantes ao participarem dos dois espaços, a caracterização da ligação entre os currículos.

Como apresentei no decorrer deste trabalho, a atenção a um programa que

tem como uma de suas prioridades a intervenção no currículo escolar tem relevância no contexto educacional pela importância do papel que assume o currículo na instituição educativa. Portanto, procurei avaliar em que medida o Programa Mais Educação, no período médio de três anos de execução nas escolas pesquisadas, está atingindo seu objetivo de modificar o currículo escolar quando implementado. Mais do que isso, busquei caracterizar as diferentes formas que esta relação está tomando no interior das escolas. Com isto pretendo oferecer uma reflexão que possa problematizar o Programa enquanto indutor de uma nova política curricular no país e, além disso, colaborar com as discussões sobre currículo escolar no interior das escolas e nas demais esferas, pela proporção que estão tomando no cenário educacional atual.

#### 6.1 CURRÍCULO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Esse eixo de análise foi definido como forma de apresentar as concepções curriculares do Programa Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas. Primeiramente, é importante ressaltar que em nenhuma das escolas, nem na Secretaria Municipal de Educação de Esteio, há um documento que explicita a proposta pedagógica do Programa. O Programa Mais Educação está citado nos Projetos Político Pedagógicos das três instituições, porém de forma ampla, sem detalhamento.

Não há um currículo escrito do Programa nas escolas, apenas uma listagem das atividades selecionadas em cada semestre. As escolas têm como obrigação enviar à Secretaria Municipal de Educação apenas a listagem das oficinas e o número de alunos cadastrados no Ministério da Educação. Portanto, os itens que apresento a seguir sobre o currículo do Programa Mais Educação nas escolas foram construídos unicamente a partir dos dados das entrevistas e da análise de documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação.

O processo de definição das atividades para compor o currículo sofreu modificações ao longo dos três anos em que o Programa está em funcionamento nas escolas. O tempo disponível para a escolha das atividades, assim como a organização das escolas para a realização das atividades do Programa influenciaram nesse processo, como será possível verificar a partir das entrevistas.

A professora comunitária da Escola H aponta que os principais elementos considerados para a escolha das oficinas:

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): No primeiro ano eu lembro que sentou a diretora e eu e daí nós vimos as possibilidades de atividades de acordo com osicineiros disponíveis. Porque de repente a gente também tentar inventar a roda se não tem o oficineiro, fica um pouco difícil. Hoje algumas oficinas permanecem pelo processo que temos feito com os alunos, como participação em campeonatos de judô, por exemplo, e outras a gente troca dependendo da disponibilidade de monitor.

Dessa forma, na Escola H as atividades não foram definidas a partir de um processo de reflexão das necessidades ou objetivos da escola para compor um currículo de educação integral. As oficinas iniciaram a partir da oferta de monitores e, com o processo, as atividades que mais envolveram os alunos e obtiveram conquistas tenderam a permanecer na grade.

Na Escola M a definição das atividades também passou por mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, as oficinas foram propostas levando em consideração a diversidade de conhecimentos, buscando diferenciar-se do currículo formal e, da mesma forma, considerando a cidade como projeto educativo. Como exposto no capítulo quatro, a cidade como projeto educativo é uma concepção que busca transformar a prática pedagógica, conectando-a aos diversos espaços culturais da cidade, propiciando aos estudantes outros conhecimentos a partir de saídas e vivências culturais.

Porém, o período inicial de implementação do Programa na Escola M foi utilizado como um ponto para avaliar o interesse dos alunos pelas atividades e a viabilidade das oficinas. Posteriormente, as atividades que permaneceram foram desenvolvidas na perspectiva de crescimento dos alunos em cada área, formando um corpo fixo de oficinas que têm continuidade até então, somado a algumas atividades novas todo o ano de acordo com a disponibilidade dos monitores. O professor comunitário da Escola M explica esse processo:

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Nossa escola teve a sorte de começar a participar do Mais Educação em 2009, quando podíamos inscrever 10 oficinas. Assim, houve um período de teste, no qual conseguimos perceber do que os alunos gostavam, aquilo que não deu certo, enfim, pudemos basear os anos seguintes a partir deste primeiro momento. De uma forma geral, tentamos dar conta dos principais pressupostos de outros conhecimentos e da cidade como projeto educativo. [...] Com o tempo, formou-se um currículo imutável, no sentido de que os alunos foram crescendo dentro das oficinas, elas foram tomando corpo, e então mesmo que por um período seja difícil conseguir monitor, continuamos a manter a oficina.

Apesar da marcada influência da oscilação de monitores, existe uma proposta que procura ser mantida e que determina a escolha da maior parte das oficinas.

A professora comunitária da Escola N também comenta a diferenciação dos processos de definição das atividades do Programa Mais Educação ao longo do tempo. O período inicial caracteriza-se como um momento em que as decisões foram tomadas com pressa devido à necessidade de colocar o Programa em funcionamento. Em seguida, as escolhas puderam ser respaldadas pelo interesse dos alunos.

No entanto, a professora Maria inclui dois aspectos diferenciados que influenciam na escola das oficinas na Escola N: o bom convívio com o currículo regular no espaço físico da escola e a preferência pelos monitores que desenvolvem um bom trabalho. Maria expõe os critérios, retomando o histórico da escolha das oficinas desde o início do Programa na escola:

(Maria – Professora Comunitária da Escola N): As primeiras oficinas de 2009 a gente escolheu rápido porque precisava. Para 2010 a gente fez com os alunos mais ou menos o que gostariam. [...] Estamos fazendo (em 2012) o cronograma conforme o interesse dos alunos, mas também respeitando o espaço, na verdade. No ano passado eu tinha monitores que começaram em 2009 e muitos que permaneceram, só teve duas, três mudanças. Em 2011 eu tive no começo um grupo e depois já começou a mudar, mudar, mudar, por questão de emprego, não sei o quê. Então tu tem que mexer na grade, porque tu não quer perder um monitor que é bom. [...] Os outros eu preciso adequar de acordo com ele. [...] A gente tenta dentro do possível fazer essa adequação das grades, dos horários, também em função dos monitores, para a gente ter eles. Também em relação às oficinas, porque banda e percussão eu só posso colocar na sexta-feira no horário da reunião dos professores, porque não tem mais aula e o barulho não incomoda as gurias (professoras do currículo regular).

Na avaliação da professora comunitária, os monitores que se destacam no seu trabalho têm prioridade na decisão dos seus horários, fazendo com que as demais atividades sejam adequadas de acordo com o tempo disponível na grade do Programa.

A partir dessas informações, é possível perceber que a organização do Programa no decorrer do tempo influenciou consideravelmente a escolha das atividades a serem propostas nas escolas. O período inicial de testes e a continuidade de algumas oficinas a partir da demonstração de interesse dos alunos são características gerais das três escolas.

Porém, nenhum dos professores comunitários fez referência ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Como explicitado no capítulo cinco, o MEC

produziu um caderno intitulado *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, que tem por objetivo orientar a construção dos Projetos Pedagógicos de educação integral que envolvem a reflexão sobre o currículo da escola. A escolha das atividades a serem realizadas pelo Programa Mais Educação, pelo que afirma o material anteriormente citado, deve fazer parte de um processo mais amplo em que todos os segmentos da escola repensam em conjunto seu currículo e avaliam as necessidades e as áreas que podem ser trabalhadas a partir das oficinas disponibilizadas pelo Programa Mais Educação.

Dessa forma, a referência a um processo coletivo de definição do currículo de educação integral que corresponde à reelaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas está ausente das experiências pesquisadas. A partir dos relatos dos professores comunitários, mesmo quando há uma proposta pedagógica que embasa as atividades desenvolvidas pelo Programa, ela não está alicerçada no Projeto Político Pedagógico da instituição. Também, fica evidente que os principais critérios para a escolha das atividades do Programa estão relacionados à disponibilidade dos monitores e aos interesses dos alunos, contando também com a preocupação com as oficinas que oferecem maior crescimento para os estudantes e com o compartilhamento dos espaços físicos da escola para não perturbar as atividades do currículo regular.

#### **6.1.1 Conhecimentos que compõem o currículo do Programa Mais Educação nas escolas estudadas**

Este item de análise foi incluído para buscar o referencial utilizado para o planejamento pedagógico das atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação no âmbito das escolas. As entrevistas com os monitores abordam alguns aspectos sobre a forma como acontece o planejamento e o embasamento utilizado para a preparação das atividades desenvolvidas nas oficinas. O planejamento dos monitores expressa as finalidades do seu trabalho pedagógico.

Os relatos obtidos nas entrevistas indicam que a escolha dos conteúdos e das atividades desenvolvidas com os alunos em cada oficina tem sido responsabilidade individual de cada monitor. Para essa tarefa, alguns contam com a participação do professor comunitário para a escolha das temáticas e outros com as sugestões dos

alunos e professores da escola, como a fala dos entrevistados demonstra a seguir:

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): No início do mês eu fazia o seguinte, agora a gente vai escolher os assuntos do mês, o que vocês têm curiosidade de conhecer que a gente vai comentar, procurar, pesquisar. Eu procurei sempre trazer coisas do dia a dia, notícias, o que está rolando lá fora, o que a gente pode modificar como pessoa para o bem estar geral. São poucos o materiais que a gente tem. Então eu procuro, usando o pouco que tenho, fazer bem diversificado o trabalho para atrair a atenção deles.

(Luana – Monitora de Dança Cigana da Escola N): Eu trabalho com desenvolvimento humano essencial e desenvolvi uma técnica para isso. Então isso eu levo para a sala de aula. Um dos instrumentos que eu tenho é a dança. [...] Quando eu reúno as crianças e vou trabalhar, por exemplo, eu tenho um ensaio para fazer uma apresentação, eu tenho aqueles movimentos que obviamente serão repetidos. Mas dentro daquilo eu traço toda uma estrutura, eu não gosto muito de já vir com coisas determinadas. Se eu tenho que trabalhar a autoestima daquele grupo ali, em cima disso eu vou trazer coisas, assuntos e expressões em que podem botar pra fora aquilo que está incomodando.

(Tamara – Monitora de Letramento da Escola N): Eu procuro conversar com todos os professores e, como eu fiz magistério há 13 anos e fiquei sem entrar em uma sala de aula por 13 anos, eu procuro com os professores também, não só aqui da escola, mas amigas, projetos para eu trabalhar na sala de aula com eles. Eu estou sempre procurando. [...] Até os colegas aqui da escola me ajudam, muitas vezes, as profes da escola.

Fica claro que cada monitor define o que trabalhar e onde buscar materiais e auxílio para o planejamento de suas atividades. Essa tendência também se revela nas oficinas que promovem aprendizagens específicas ligadas à música e ao esporte, por exemplo. Os monitores desenvolvem ações para que os alunos aprendam os conhecimentos específicos de sua área de trabalho e planejam suas atividades individualmente, mesmo que contem com as sugestões dos professores comunitários.

(Murilo – Monitor de Capoeira da Escola H): Eu tenho um planejamento, eu tenho uma agenda em que eu planejo todas as minhas aulas. Claro, às vezes, conforme a situação, eu tenho que improvisar. Mas eu tenho uma linha de trabalho. Por exemplo, essa semana eu pego uma escola e trabalho a movimentação. Trabalho toda a semana. Tem dias na escola que vou trabalhar só roda, só ritmo. Eu pego instrumento e a gente trabalha só o ritmo. Daí tem as atividades físicas, só trabalhando como tocar, trabalhando esse lado da criança, do aluno. Tem dias que eu converso mais, que eu tento expor o esquema de organização, da importância do respeito com os professores e com os próprios colegas, por isso que em cada encontro, em cada roda a gente se cumprimenta, tem que abraçar, tem que apertar a mão pra sair do jogo, antes de terminar o jogo. Então, eu procuro sempre na minha oficina variar, não ficar sempre na mesma coisa.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): Eu trabalho com livros e materiais que eu baixei da internet também. Mas trabalho mais com livros de iniciação à flauta, livros de música. A partir desses livros eu escolho o que é mais pertinente para trabalhar com os alunos, porque nem sempre a gente tem que seguir o que está no livro. Depende também do que aqueles alunos trazem, aí eu tenho que

partir de outros princípios, não só do livro. O livro traz muita coisa de teoria musical, por exemplo, então eu acho importante trabalhar com eles. Mas eu vou aos poucos, porque eles não estão acostumados com uma linguagem musical. [...] E os livros ajudam nisso. São livros que eu já trabalhava há bastante tempo em outra escola com aula de música.

Independente do planejamento acontecer individualmente, fica nítido que a maior parte dos monitores planeja as atividades que realiza, havendo, ao menos nas experiências estudadas, pouco espaço para espontaneísmo e para o entendimento do Programa apenas como um lugar para cuidar do aluno no turno inverso. Não avaliaram-se a qualidade do trabalho desenvolvido e as aprendizagens promovidas, pois este não é o intuito dessa pesquisa, mas fica evidente que estão sendo realizados trabalhos educativos específicos dos macrocampos com os alunos. Esse é um ponto importante para contrapor ao entendimento de que o Programa é um espaço apenas para cuidar dos alunos no turno inverso, enquanto os pais trabalham, e não para promover aprendizagens. Esse assunto será discutido posteriormente.

Ainda sobre o planejamento individual das atividades, é fundamental retomar a análise desenvolvida no capítulo cinco sobre as indefinições de currículo nos materiais de referência do Programa Mais Educação. A orientação para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Educação Integral através da dinâmica das Mandalas de Saberes não foram observadas nas escolas pesquisadas. Também não há referência aos Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação que objetivam contribuir para o planejamento das atividades em cada um dos macrocampos.

Da mesma forma, verifica-se a ausência de um projeto comum específico do Programa Mais Educação que aproxime ou estabeleça um vínculo entre as atividades desenvolvidas por cada oficina. Nesse sentido, o planejamento individualizado das atividades sem referência a um projeto comum de educação integral se assemelha à compartimentalização das disciplinas escolares no currículo escolar formal.

Considerando as finalidades do ensino nas oficinas do Programa Mais Educação, notou-se uma diferenciação entre as atividades do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico e as atividades dos demais macrocampos. É possível perceber, através dos relatos das oficinas do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, a finalidade de cumprir com um dos objetivos do Programa que é de contribuir para a melhoria dos índices (especialmente o Ideb), promovendo

aprendizagem dos conteúdos escolares ao torná-los mais atrativos para os alunos no momento em que são aproximados de seu cotidiano, conforme apresentado no capítulo quatro.

As duas monitoras de Letramento expressam a relação entre o que trabalham na sua oficina e os conteúdos escolares do currículo formal. Uma delas, porém, parte de temas do cotidiano dos alunos para atraí-los para o estudo.

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): Eu fui trabalhando com eles através das coisas do dia a dia, as formas de escrever, de ver as coisas. Eu acho que tem que atrair eles para o estudo, porque eu vejo eles hoje bem perdidos. Por isso procurei trazer assuntos da vida da gente, sempre colocando o eu como exemplo, para daí em cima desses temas a gente começar a trabalhar. [...] Com os adolescentes a gente trabalhou sexualidade, a gente trabalhou formas de cuidar do dinheiro, a gente trabalhou sobre família, a gente trabalhou muito o adolescente entrando no mercado de trabalho. Essas coisas que visei mais. Com os pequenos foram os jogos, foram histórias também, brincadeiras pedagógicas. Brincadeiras pedagógicas com atividades de somar – porque não tem oficina de matemática, atividades de ler, escrita, recorte de jornal, escreveram cartas anônimas com recorte de jornal.

(Tamara – Monitora de Letramento da Escola N): A coordenadora passa o tema pra gente, que nem agora, são os valores. O primeiro tema que eu trabalhei com eles foi “Paz na escola”, foi logo que eu entrei. Aí agora nós entramos com valores por causa das brigas na hora do recreio, na hora do intervalo do meio dia à uma. [...] Eu trabalho em cima dos conteúdos escolares. O tema quem me dá é a coordenadora, mas o que eu vou trabalhar com eles é o caderno da aula da tarde. Eu trabalho com eles o que eles estão trabalhando de tarde na sala de aula. [...] Na minha aula eles têm vinte minutos para fazer o tema de casa. Como eles passam o dia na escola, eles fazem os temas comigo. Então ali eu já estou vendo o que eles estão trabalhando em sala de aula. Quando eu trabalho com a letra de uma música, eu tento trabalhar com o que eles estão trabalhando em sala de aula: ditongo, tritongo, hiato, verbo, separação de sílabas.

Entretanto, as entrevistas também revelam que as oficinas situadas nos demais macrocampos perdem a referência aos conteúdos escolares quando tratam das aprendizagens técnicas, mas, em alguns casos, mantém a referência à cultura escolar quando tratam das aprendizagens comportamentais de cada área como uma forma de colaborar com a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os fragmentos das entrevistas explicitam o que os alunos aprendem com as atividades realizadas na visão dos monitores e de um dos professores comunitários:

(Murilo – Monitor de Capoeira da Escola H): Através da capoeira a gente tenta colocar todos os alunos. Porque tem aqueles alunos que estão voltados mais para a parte física, que é o jogo. Tem aqueles alunos que não gostam muito dessa parte que a gente faz exercício físico, a gente tenta incluir com o ritmo, com a música. Então, assim a gente tenta incluir todos os alunos. Tenta puxar um pouquinho de cada um para equilibrar, mas tem aqueles que são voltados mais jogar, para treinar e tem aqueles que são voltados mais para tocar instrumentos, tem aqueles que gostam de cantar e assim a gente tenta incluir todos os alunos. [...] Uma das coisas que eu venho sempre dizendo pra eles na oficina: jogar, bater o pandeiro, bater palma, cantar, é fácil, todo mundo vai se dar bem. Mas,

principalmente, pra trocar a graduação, que nosso sistema é por graduação, é por cordas, eles têm que ter um determinado nível, ou seja, eles têm que dominar alguns movimentos básicos da capoeira e, além disso, eles têm que ter disciplina.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): No sentido musical eles aprendem a tocar um instrumento, a cantar, a seguir o tom de uma música, eles aprendem o ritmo, percepção musical, a tocar em grupo, a saber que tem outra pessoa que está cantando junto ou tocando, então eles têm que escutar o outro para poder cantar, eles aprendem como se portar numa apresentação, como se organizar musicalmente, como organizar os instrumentos, abrir uma estante, colocar partitura numa estante, essas coisas assim mais técnicas que são importantes. Eles aprendem também que cada um tem que tocar numa hora determinada. Flauta, por exemplo, dá um barulho enorme, eles aprendem a escutar, é muito importante a questão da escuta, escutar o outro, enfim. [...] Eles aprendem que não é gritando, que o silêncio é importante na música, que a pausa é importante para a música. [...] Eles aprendem a tirar as músicas sozinhos, a aprender as músicas sozinhos, sem que eu direcione. Mas acho que a questão do respeito é muito importante. O respeito de entender o outro, de saber qual é o momento do outro e qual é o momento dele, isso é importante. A amizade também, ter uma união no grupo. Se o grupo está unido durante a aula, ele vai estar unido na apresentação.

(Leonardo – Monitor de Percussão da Escola M): Eles aprendem a sentir, a ser sensíveis a toques, a gestos, que são coisas importantíssimas, não só para aprender a percussão, mas para a vida deles. No momento em que eles manipulam e sentem uma sonoridade, que não é feita de qualquer forma, eles sentem coisas, começam a expressar uma linguagem deles, mas de uma forma ordenada, de uma forma bem peculiar deles. [...] A gente tem que ter em mente com as crianças, fazer com que eles, primeiro, individualmente construam e que esse individual faça parte do todo, de uma coisa ampla, maior que o individual, que o indivíduo e a partir daí se constrói ideias, ações, várias coisas que vão construir a vida deles. Ou não.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Pode-se perceber uma grande variedade de aprendizagens por parte dos estudantes dentro das oficinas. De modo geral, todas estão conseguindo dar passos fundamentais neste sentido – muitos alunos já tem grande domínio de flauta, de percussão, das técnicas de judô.

Na fala dos entrevistados é possível perceber a variedade de ações e de conteúdos trabalhados nos macrocampos de cultura e arte e esporte. Na visão de uma supervisora escolar e da primeira interlocutora municipal do Programa, as aprendizagens técnicas de cada área passam a ser entendidas como o desenvolvimento de habilidades e múltiplas inteligências até então não oportunizadas através do ensino formal. Os dois trechos a seguir explicitam essas concepções:

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): Eu diria que um objetivo (do Programa) seria perceber habilidades nos alunos que em sala de aula, muitas vezes, os educadores não conseguem. Nós temos um contexto difícil, então, às vezes não é por culpa de A, B ou C, é pelo próprio sistema, na formatação que nós temos de ensino. Acho que favorece a isso, a perceber habilidades que dentro de um senso comum de aula a gente não consegue perceber. [...] Eu acho que eles desenvolvem habilidades que eles nem mesmo sabem que tem, como, por exemplo, habilidades musicais.

(Natália – Interlocutora Municipal 1): As atividades diversificadas do Mais Educação despertam o potencial de alguns alunos para algumas atividades, que se não fosse as oficinas, eles nunca saberiam que teriam aquele potencial. [...] Eu vejo a política de educação integral que mexa com esse currículo formal que já não está dando conta do que deveria dar em termos de preparo para a vida também e que possa trabalhar as inteligências múltiplas porque a gente sabe que no currículo formal se mexe muito com uma padronização, não é em todas escolas, nem todas as turmas, mas o que acontece geralmente é tentar padronizar uma coisa que é impossível de padronizar.

Como é possível constatar nas entrevistas, apesar dos conceitos de habilidades e inteligências múltiplas não serem equivalentes, eles foram utilizados com o mesmo sentido nas falas da supervisora e da primeira interlocutora municipal. Porém, considerando a modificação dos objetivos comportamentais das teorias curriculares de cunho efficientista para a ideia de competências e habilidades, retomada no histórico sobre currículo, entendo que não é este o referencial utilizado pela supervisora quando escolhe o termo “habilidades” para designar os tipos diferenciados de aprendizagens propiciados pelas oficinas do Programa.

O conceito de habilidades está relacionado à formação de competências, e está situado dentro das teorias curriculares de eficiência social, pois sua ênfase está colocada sobre a preparação dos estudantes para cumprirem bem suas funções na sociedade. Para cada competência existem habilidades de enfoque instrumental que precisam ser dominadas.

Já o conceito de inteligências múltiplas foi desenvolvido na década de 1980 por um grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, liderado pelo psicólogo Howard Gardner. Essa teoria questiona a visão de inteligência restrita às habilidades linguísticas e lógico-matemáticas e apresenta sete áreas diferenciadas onde os seres humanos desenvolvem sua capacidade para resolver problemas. As múltiplas inteligências seriam: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. (GARDNER, 1995). Nessa concepção, entende-se que a pessoa pode ter um excelente desempenho em uma ou mais áreas e, ao mesmo tempo, não alcançar o mesmo em outras.

Pelos relatos das entrevistas, entendo que as atividades trabalhadas através das oficinas do Programa Mais Educação nas escolas dentro dos macrocampos podem ser relacionadas ao sentido de desenvolvimento de inteligências múltiplas. É importante ressaltar que nenhum dos materiais de referência do Programa Mais Educação declara o embasamento nessa teoria. Porém, ela foi citada no decorrer das entrevistas e tem caracterizado a valorização das oficinas dos macrocampos da

Cultura e Arte, Esporte e Lazer, principalmente. Essa valorização não está associada diretamente com a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas sim com o desenvolvimento de outros potenciais, para além dos que são comumente trabalhados no currículo formal. Quando vistas por esse viés, as aprendizagens das oficinas de Cultura e Arte, Esporte e Lazer assumem uma aparência positiva no interior das escolas, como demonstra esse trecho de entrevista com uma professora do currículo formal:

(Renata – Professora da Escola M): As conquistas a gente está vendo, são os resultados das crianças nas apresentações, o próprio judô que tem levado os alunos a obterem medalhas e conhecerem outros espaços que até então eles não teriam contato se não fosse através do Programa Mais Educação. [...] Eu vejo os professores comentarem que está sendo bom para as crianças, deles estarem vindo, deles poderem estar fazendo essas oficinas, de muitos alunos que são considerados tímidos em sala de aula podendo estar mostrando talentos, revelação de talentos. Crianças que tu nem imagina que têm um potencial para algo estão mostrando, estão se superando. Teve uma apresentação de circo, foi a segunda apresentação de circo (da escola) que eu presencio. Eu fico olhando com tanto encantamento e quando eles estão apresentando lá, fazendo os malabares, eu fico imaginando: quem diria que esse aluno em sala de aula, que muitas vezes é considerado o aluno problema, vai estar dando aquele show, aquela apresentação, aquele espetáculo à parte. E isso pra mim acho que é tudo, não preciso dizer mais nada.

Outras aprendizagens promovidas pelas oficinas do Programa Mais Educação são aquelas que dizem respeito à dimensão comportamental e disposicional para o estudo. Conforme discutido nos capítulos teóricos anteriores, a cultura escolar é composta por normas, valores e comportamentos que constituem a própria organização da escola. Esses conhecimentos foram identificados como “currículo oculto” no campo dos estudos educacionais críticos por não serem explicitamente considerados conhecimentos escolares, mas fazerem parte da cultura difundida como cultura escolar.

Portanto, utilizo a expressão “currículo oculto” aqui para designar os objetivos do ensino e os conhecimentos que estão baseados na formação de comportamentos e valores e que não estão diretamente relacionados às aprendizagens dos conteúdos, seja do currículo escolar formal, seja do currículo do Programa Mais Educação. Esses conhecimentos valorizados foram listados de maneira extensa ao longo das entrevistas realizadas e, por isso, o currículo oculto do Programa no âmbito das escolas será apresentado e analisado a seguir.

Identifiquei como primeiro eixo de análise do currículo oculto do Programa nas escolas os objetivos de controle social. Controle social é um conceito que tem origem na Sociologia e, como mencionado no capítulo anterior, é empregado na

educação quando avaliada a sua ação para o disciplinamento dos estudantes às regras sociais e padrões morais da sociedade. (APPLE, 2006). Vários aspectos elencados nas entrevistas demonstram o desejo de que o Programa Mais Educação interfira na formação de valores e de comportamentos dos estudantes, sendo eles direcionados ao ambiente escolar ou à sua vida como um todo.

Inicialmente, a ideia de controle social está expressa nos critérios de seleção dos alunos que constituem a prioridade para participar do Programa Mais Educação. De acordo com os dados já apresentados, os critérios para ingressar no Programa inicialmente estavam relacionados à condição de pobreza, tratada enquanto situação de risco ou vulnerabilidade social, e também ao baixo rendimento escolar (repetência, séries com alto índice de abandono). A relevância inicial desses critérios gerou um movimento nas escolas de entenderem o Programa como um espaço para tratar de alunos com dificuldades, conforme explicita uma das monitoras:

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): o Mais Educação ele não deveria ser, eu acho que ele não deveria ser, ah, o aluno é problema, toca para o Mais Educação. O Mais Educação, o objetivo não é ser um depósito, mas muitas vezes acontece. Ah, esse aluno tem problema com isso, isso e isso. Ah, precisa ir para o Mais Educação!

Consequentemente, esses critérios de seleção têm induzido as escolas à compreensão de que o Programa serve para auxiliar os estudantes mais pobres e com piores resultados nas avaliações do ensino regular a obterem bom desempenho escolar e, da mesma maneira, enxergam o Programa como uma forma de normatizar as crianças e os adolescentes das classes populares. Com isso, reforça-se como objetivo do Programa o resgate dos alunos com “problemas” na escola, conforme a fala da monitora.

Essa visão dos alunos das classes populares como problemas, de acordo com Miguel Arroyo (2010), faz parte do processo de ocultamento das desigualdades que constituem a sociedade. Nessa ótica, as políticas sociais e, nesse caso, educacionais, propõem medidas centradas no suprimento de carências do indivíduo no intuito de diminuir as desigualdades que, no entanto, são de caráter social e econômico. O autor afirma que

A visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema se alimenta das formas de pensá-los. Podemos observar mudanças nas formas de pensá-los que carregam para as políticas

socioeducativas uma visão reducionista das desigualdades. Uma redução frequente: ver as desigualdades como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque *carentes* de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho. Desiguais pela falta, logo as desigualdades como problema de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas. (ARROYO, 2010, p. 1389).

Nas entrevistas, as descrições dos “problemas” a serem resolvidos pelo Programa Mais Educação foram associadas às carências dos alunos no ensino regular e também em relação ao comportamento necessário para garantir um bom desempenho. Retomando a reflexão do capítulo cinco, esse processo está de acordo com o que Apple (2000, p. 71) chamou de “estratificação por critérios acadêmicos”, onde a identificação do desajustamento está colocada sobre a pessoa e não sobre a instituição escolar. O confronto dos alunos com o conhecimento escolar tradicional, com as disciplinas escolares, quando apresenta dificuldades, passa a ser compreendido como problema do sujeito e não se cogita a possibilidade de que o problema seja a seleção de conhecimentos que fazem parte do currículo e a própria organização da escola. Para Michael Apple (1997), a ênfase na excelência educacional tem mudado o discurso educacional de modo a ver o insucesso como falha do estudante.

O relato de uma supervisora escolar exemplifica essa ideia. Ela apresenta o caso de um aluno com dificuldades na aprendizagem dos conhecimentos escolares do currículo formal.

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): Tem caso de um aluno, por exemplo, que ele destruiu a sala de aula. E hoje eu vejo ele transitando em várias oficinas e conseguindo conversar, escutar, ter um bom relacionamento, se tranquilizar, para mim isso é um ganho. Pode ser que ele não vá bem nas notas, nem todo mundo nasceu para estudar, então, ah, mas está no Mais Educação, como é que não tem boas notas? Não, mas ele conseguiu adquirir tudo isso e não dá para desconsiderar.

A participação no Programa, conforme descrito pela supervisora, tem contribuído para a adequação do aluno ao ambiente escolar, porém, sem necessariamente favorecer a melhoria do seu desempenho. A afirmação de que “nem todo mundo nasceu para estudar” coloca unicamente sobre o sujeito a responsabilidade sobre o seu insucesso.

Entender a instituição escolar em relação às classes populares, considerando as condições históricas, políticas e estruturais do sistema de ensino, coloca-se como

imperativo para essa discussão. Recuperando a apresentação realizada para a construção de um olhar sociológico da escola, destaca-se a função social das instituições de ensino desde sua criação, ancorada no controle social, tendo como modelo a cultura das classes dominantes. Bourdieu (1970, p. 65) trata sobre essa questão, ao afirmar que

o sucesso de toda educação escolar e, mais geralmente, de todo Trabalho Pedagógico secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, que predis põem inegavelmente para o domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática assim como pela decifração de uma obra de arte.

Portanto, a relação dos estudantes com os conhecimentos denominados escolares estaria condicionado ao seu *habitus* familiar, a sua primeira educação. Nesse sentido, é possível afirmar que a escola, ao difundir a cultura e os conhecimentos que não são próprios das classes populares, as desfavorece.

Sendo prioridade o atendimento aos estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, o Programa Mais Educação reúne um grupo pequeno de alunos das escolas estudadas (menos que 20% do total de alunos de cada escola), porém um grupo de estudantes que apresenta as características que mais dificultam a sua relação com a cultura escolar. No entanto, nas entrevistas com as professoras do currículo regular de uma das escolas, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças que participam do Programa foram, além das carências individuais e familiares, associadas à participação nas oficinas e ao aumento da jornada escolar.

(Helena – Professora da Escola H): Em relação à aprendizagem eu observo um pouquinho mais de dificuldade. Porque eles não têm um horário de estudo. Então nesse ponto de conclusão de atividades, de um teminha para fazer, de leituras que eles deveriam praticar mais em casa, que os outros têm oportunidade com os pais, que os pais cobram, eles já não têm, então, eles têm um pouquinho mais de dificuldade que os outros, sim. [...] Na aprendizagem, entra na questão do limite

e do respeito. Eu observei nesses anos que teve o Mais Educação aqui que os alunos que frequentam o Mais Educação são os alunos que a gente tem, que eu, no caso, observei, com mais dificuldades em termos mesmo de respeito, de limites, de regras. E também em conclusão de atividades, caderno, teminhas, o estudo. Onde também os pais precisam ser um pouco mais responsáveis também. Não é só largar no colégio e achar que ali está. Sem pegar o caderno do filho, sem pegar uma pasta, às vezes até a professora chamar um dia para conversar.

(Melina – Professora da Escola N): Dos alunos que eu tenho (no PME), um é superinteligente e eu não vejo nenhuma diferença, ele é aplicado, não tem problema nenhum de aprendizado. Então isso (PME) é uma coisa a mais para ele, um “plus”. Agora um menino que eu tenho que também está no Mais Educação, que ele tem problema de aprendizagem, e daí ele deixa de fazer o tema, as atividades a mais que ele tem que fazer... Por que tu não fez? Ah, eu não fiz porque estava na dança, estava na capoeira. E daí como eles já vão para casa cansados, porque eles saem daqui às 5 horas, daí de repente eles nem fazem, ou vão brincar.

Se apresentar dificuldade na escola integra os critérios para selecionar para os alunos para o Mais Educação, não é possível sustentar unicamente a afirmação de que a falta de tempo para estudar, por passar o dia todo na escola, é o que gera as dificuldades de aprendizagem. Os alunos foram selecionados para participar do Programa justamente porque apresentavam dificuldades de aprendizagem e situações familiares que correspondem às prioridades de seleção para o atendimento na jornada ampliada.

Entretanto, a concepção das professoras de que os alunos que participam do Programa apresentam ainda pior desempenho escolar pode colaborar para avaliar em que medida o trabalho pedagógico do Mais Educação está cooperando na aprendizagem dos conhecimentos escolares tradicionais, sendo esse um de seus objetivos expressos. Além da supervisora que relatou o caso do aluno que melhorou seu comportamento, mas não obteve aumento das notas, as professoras do currículo regular também mencionam que a participação no Programa não repercutiu nas notas dos alunos. Os estudantes desenvolvem-se em outras áreas, sentem-se mais capazes, ressignificam o espaço da escola, mas isso tudo não tem repercutido nas suas avaliações, como pode ser visto a seguir:

(Renata – Professora da Escola M): Não sei como seria se os outros estivessem participando também, mas eu vejo esses alunos mais abertos, querendo participar de todas as atividades que são propostas na sala de aula, interagindo melhor. Em relação à participação, a envolvimento, eles demonstram diferença. Mas diretamente a notas, não. Até mesmo porque não tem oficinas para ajudar, para ser um reforço, para ter uma continuidade do trabalho que a gente faz em sala de aula, o que viria somar também.

(Caren – Professora da Escola N): Eu percebo é que são desinibidos. Menos inibidos, mas no cognitivo eu não percebo diferencial dos outros alunos. Eu vou te dizer que com toda a minha

experiência, com 32 anos de magistério, eu não percebo. O que eu acho que esse ano teve uma grande melhora, vou te falar com toda a sinceridade, foi no comportamento deles. O ano passado era bem complicado. De tu chegar na escola, os alunos do turno inverso, tu passava, tu ganhava uma bolada na cabeça, tu era atropelada.

Contudo, representantes de todos os segmentos entrevistados (monitor, professor comunitário, professora do currículo regular, supervisora, interlocutora municipal) concordam que o Programa Mais Educação favorece o desenvolvimento de novas atitudes nos estudantes, seja em relação ao estudo, seja em relação a outros aspectos de sua vida. Os monitores visam essa mudança a partir do trabalho pedagógico de suas oficinas e os demais corroboram a afirmação de que muitos dos alunos que participam do Programa estão modificando a maneira como se portam na escola, como se relacionam com os colegas e, também, como pensam suas relações e posturas fora do ambiente escolar. Dentre os vários trechos das entrevistas que abordam este tema, selecionei um de cada segmento para explicitar esse aspecto:

(Tamara – Monitória de Letramento da Escola N): Meu primeiro objetivo quando cheguei aqui era organizar e o respeito, a responsabilidade também. Estava meio desorganizado dentro da sala de aula, muita falta de respeito entre eles e com o professor. E agora trabalhando os valores eu vi que eles estão melhorando bastante, bastante mesmo. O que eu quero é que eles sejam pessoas diferentes, que eles possam passar adiante o que eu estou tentando passar para eles dentro da sala de aula. Só que a leitura, eu poderia dizer, eu quero que eles leiam bem, que eles saibam fazer uma redação, mas não é essa a minha função, essa é a função da professora da tarde. Eu quero que eles saiam daqui conscientes dos valores, conscientes que a gente trabalha numa sociedade.

(Camila – Professora da Escola M): Eles tornam-se mais criativos. Principalmente depois da percussão, da flauta, o judô, eles trabalham essa questão da disciplina. Eu penso que muda, aquele aluno que tem o desejo de vir fazer a diferença, ele muda mesmo. [...] A questão do comportamento no refeitório melhorou muito. Três anos atrás, dois anos atrás, tu chegava lá e era um horror. Hoje se vê que melhorou muito, tu vê eles agradecendo, vê eles em fila, eles cumprimentam a gente, dialogam conosco, conseguem manter um diálogo. Antigamente, não dava. Eu vejo que melhorou muito.

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): Hoje as oficinas que nós temos são outras habilidades que vão despertar. Por exemplo, quando um aluno está tocando flauta, eu percebo que ele vai se tranquilizar para ter uma aprendizagem em sala de aula. Dizem as pessoas que trabalham com música que a música auxilia na matemática, eu não sei te dizer por onde, mas eu acredito que sim, porque tu soma os acordes, tu tem uma partitura, tu tem o tempo. Isso tudo faz parte de uma aprendizagem, não dessa formal dentro de uma listagem de conteúdos, mas outras que vão perpassar, que vão permitir com que tu aprenda.

(Maria Luísa Xavier – Assessora do Programa Mais Educação): Como êxito, muitos depoimentos foram que as crianças têm, muitas delas que participam do Mais Educação, tem apresentado outras posturas, até em forma de comportamento, de autoestima. São crianças, por exemplo, como a gente

viu muito ali em Esteio e Canoas, que começam a se apresentar em eventos na cidade, em campeonatos de Judô, em peças de teatro pra comunidade. Essas crianças começam a apresentar uma autoestima e, claro, isso se reflete de uma certa forma nas suas posturas.

Essas citações explicitam o tema da mudança de atitudes e comportamentos destacado como um dos focos do Programa por todos os entrevistados, com exceção de uma das supervisoras escolares. Por isso, considero esse como o tema preponderante no currículo do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas.

Outro elemento de bastante destaque diz respeito às oportunidades oferecidas pelo Programa para filhos de famílias pobres, sendo que em algumas perspectivas, essas oportunidades estão direcionadas para tirar os alunos das suas realidades de origem.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Penso também que o simples fato de crianças de periferia terem contato periódico com cinema, música, esporte, etc, já lhes traz uma bagagem cultural bem interessante, que no caso elas dificilmente teriam sem a intervenção de um projeto da escola. Como isso vai se refletir exatamente no futuro delas é impossível dizer, mas é certo que isso faz parte de uma educação de qualidade.

(Joana – Supervisora Escolar da Escola N): Acredito que o Programa tem como objetivo tirar a criança da rua, dando uma oportunidade de aprender mais, tornando a escola um ambiente prazeroso, onde ela possa ampliar seus horizontes. Ter acesso a atividades e oficinas que uma família de baixa renda não pode oferecer, como: música, dança, teatro, esporte, reforço escolar.

(Rita – Supervisora da Escola M): Eu vejo que a prioridade é eles estarem aqui nesse espaço de educação. Só pelo fato deles estarem aqui, na convivência aqui, eu acho que esse é um grande objetivo. Por isso que eu digo, não é porque tira das ruas, às vezes tira do ambiente familiar deles, que nem sempre é o mais propício.

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): O que eu gostaria muito que os alunos desenvolvessem é a questão da curiosidade, de entender que o mundo não é esse lugar onde eles vivem só, que às vezes eles têm aquela visão limitada daquele lugar, daquele espaço onde eles vivem, eles acham que aquilo ali, que todo o lugar é assim e que tudo é a mesma coisa. Essa questão de saírem do lugar comum e se tornarem pessoas curiosas. Daí em cima disso vai formando a questão de caráter, é uma consequência.

Ao correlacionar esse entendimento com o referencial analítico dessa pesquisa, identifiquei a compreensão do Mais Educação como uma oportunidade para os alunos das classes populares acessarem capital cultural através do Programa. Conforme exposto por Jaqueline Moll, idealizadora desse Programa em âmbito federal e hoje Diretora de Currículo e Educação Integral do Ministério da Educação, no Mais Educação

não se trata de reduzir o debate da educação integral ao campo da assistência social, e sim de facilitar o acesso a um capital cultural que faça diferença nos processos de inserção social, na perspectiva da superação da “sociedade de castas” que separa as classes populares das classes médias e altas do país. (MOLL, 2009, p. 14).

Essa definição reforça um dos elementos que compõe o Programa Mais Educação, entendendo-o como uma possibilidade de melhorar o desempenho escolar das crianças e dos adolescentes – especialmente das classes populares – através do acesso a um capital cultural até então negado pela desigualdade econômica, social e cultural. O capital cultural, nessa perspectiva, seria disponibilizado no espaço escolar e a partir dele, com a realização das diversas oficinas nos macrocampos do conhecimento, das parcerias com espaços culturais da cidade e o acesso desses estudantes a diversos equipamentos culturais.

A perspectiva de Bourdieu sobre capital cultural, conforme explicitado no capítulo três, diz respeito às disposições e comportamentos desenvolvidos na primeira educação, em geral, a educação familiar. Essas disposições assumem valor de troca, ou seja, podem ser mobilizadas para favorecer as relações da pessoa que as possui nos diversos espaços sociais. O capital cultural está associado à formação do *habitus* que contém elementos da cultura hegemônica. Quanto maior a aproximação da primeira educação com a cultura hegemônica, maior capital cultural a pessoa dispõe.

O conceito de capital cultural utilizado por Jaqueline Moll ao tratar do Programa Mais Educação pressupõe que este possa ser adquirido na educação escolar e que o Programa possa servir para compensar essa desigualdade na sua aquisição, o que diverge da concepção de Bourdieu. Para Bourdieu, como já explanado neste trabalho, o capital cultural diz respeito às aprendizagens da educação familiar que se aproximam da cultura dominante e que, constituindo-se como *habitus*, propiciam ao sujeito que o detém obter vantagem sobre os demais.

Dentro da concepção de Bourdieu, não é possível adquirir capital cultural na formação escolar. Os aprendizados escolares podem modificar o *habitus* dos estudantes, desde que a ação pedagógica seja realizada através de um trabalho pedagógico de longa duração e intensidade. Como discutido no referencial teórico, esse processo de modificação do *habitus* a partir da ação pedagógica da escola será mais árduo ou mais simples, dependendo do *habitus* formado na primeira educação

e, portanto, do capital cultural adquirido nesse período para poder interagir com a cultura escolar.

Quando se trata das saídas de campo promovidas pelo Programa, os alunos entram em contato com espaços culturais diferenciados, em geral, de pouco acesso às classes populares. De acordo com as entrevistas, essas saídas de campo possibilitam agregar conhecimentos sobre determinadas áreas e, em certas situações, proporcionam a contribuição aos estudos quando os alunos estabelecem relações com as disciplinas escolares. Igualmente foi destacado no trabalho pedagógico das oficinas, como dito anteriormente, a aquisição de disposições que colaboram para o bom desempenho nos estudos, como a escuta, o diálogo e a atenção, por exemplo.

No entanto, esse processo de aquisição de novos comportamentos através da escola na tentativa de modificar o *habitus* dos alunos não acontece sem conflitos. Uma das supervisoras destaca a relação entre o *habitus* familiar dos alunos e o *habitus* exigido pela escola e que, neste trecho, está relacionado ao trabalho pedagógico do Programa Mais Educação:

(Rita – Supervisora da Escola M): Eu vejo que o aluno, esse nosso aluno, ele tem já uma formação muito forte com alguns conceitos de família e que se não tivesse todo esse empenho no Mais Educação, eles seriam muito mais difíceis. [...] Tu não pode ignorar dez anos, onze anos de convivência dentro de um sistema de vida, de escola, de contexto, e aí digamos, em dois, três anos dentro do Mais Educação achar que tudo vai se apagar. O aluno tinha um comportamento, aí ele vai para o Mais Educação e ele está bem. Vamos pegar o exemplo do judô. Ele está bem, ele ganha medalha, então se espera muito daquele aluno. Daqui a pouco ele tem uma atitude não muito legal. As pessoas dizem: ah, mas ele tinha tudo pra dar certo! Tá, mas olha o que ele construiu! A gente não pode em três anos ignorar os outros dez anos que ele teve de outras aprendizagens, de outras convivências. Ele pode ter uma recaída. E não quer dizer que esses três anos foram em vão. Isso que eu quero dizer, ele poderia ser muito pior.

Portanto, as concepções circulantes nas escolas estão de acordo com a ideia apresentada por Jaqueline Moll de que a instituição de ensino seria responsável por oferecer através do Programa Mais Educação aos estudantes empobrecidos as disposições necessárias para que estes possam aprender os conteúdos escolares. Nessa visão, o Programa seria um instrumento para aproximar o *habitus* dos estudantes das classes populares do *habitus* escolar através do acesso a mais tempo de educação e contato com outros espaços culturais, intensificando a ação pedagógica com aqueles que menos têm capital cultural para mobilizar no ambiente escolar. E, como exemplificado na fala anterior da supervisora Rita, esse processo

de mudança não é simples para os estudantes e não ocorre sem resistências.

Por outro lado, o trabalho pedagógico do Programa, através do que estou chamando de currículo oculto, também está provocando nos estudantes expectativas de crescimento e realização pessoal ou profissional especialmente nas áreas de arte e esporte.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): Eles aprenderam também a querer mais. Eles não se contentam com pouco. Então quando você tem um trabalho que você acha que eles podem dar o melhor deles, que você não espera pouco, eles vão querer mais. Eles vão querer chegar, sei lá, a ser músicos. Eles sonham, alguns sonham em ser músicos.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Parece que, de forma geral, o êxito vem da criação de expectativas – tanto para alunos quanto para monitores, que em certa parte compensam a questão financeira com um trabalho reconhecido – e, evidentemente, a concretização destas expectativas com o passar do tempo. O êxito conquistado exige muito esforço para a manutenção do que se conquistou, para não podermos crescer e não estagnar. [...] Acredito que, para os estudantes, o Mais Educação pode gerar novas perspectivas de vida, na medida em que, se bem planejado, abre o horizonte dos mesmos. Creio que eles percebem que o esforço vale a pena, não apenas para acumular conhecimentos, mas para construir um processo de aprendizagem. Passa a ser importante esforçar-se em determinado tema para que a qualidade do seu trabalho, que será apresentado para muita gente, melhore continuamente. Penso que isso pode abrir novas expectativas, que a sala de aula tradicional muitas vezes não consegue trabalhar.

As atividades das áreas de cultura e arte e esporte em duas das escolas pesquisadas parecem estar propiciando um trabalho pedagógico que tem interferido, além dos comportamentos desejados pela escola, para a capacitação dos estudantes em relação aos instrumentos musicais e esportes, por exemplo, colaborando para que estes possam pensar novos horizontes profissionais para suas vidas.

Retomando toda a apresentação do currículo do Programa Mais Educação no âmbito das escolas, construída a partir dos dados da pesquisa, entendo que as atividades que integram o macrocampo Acompanhamento Pedagógico têm como referencial o currículo regular para o planejamento e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Já os demais macrocampos, que respondem à entrada dos diferentes saberes na escola, são valorizados positivamente pelo corpo docente quando seu trabalho pedagógico se conecta com o sentido de desenvolvimento de inteligências múltiplas ou quando sua formação repercute nos comportamentos desejados para viabilizar a aprendizagem dos conteúdos do currículo formal (sentar, ouvir, concentrar, falar, etc.), que exemplificam o currículo oculto do Programa. Os monitores e professores comunitários destacam também a capacitação técnica de

cada área, onde os alunos aprendem os conhecimentos específicos trabalhados pelas oficinas de arte e esporte, no caso das escolas pesquisadas.

Portanto, o currículo do Programa Mais Educação tem sido compreendido, nas escolas pesquisadas, como um complemento ao currículo escolar hegemônico. O Programa Mais Educação, na concepção das escolas, tem sido considerado como uma compensação para as classes populares que não estão familiarizadas com a cultura escolar. Seu currículo, baseado nessa compreensão, é composto por atividades diversificadas no intuito de aproximar os estudantes dos conteúdos escolares a partir da relação destes com o cotidiano e com a formação de novas disposições oriundas das práticas culturais propiciadas pelas oficinas.

Não há uma compreensão homogênea das finalidades do ensino do Programa nas escolas, influenciada, inclusive, pelos materiais de referência produzidos pelo Ministério da Educação que apontam diversos aspectos, por vezes contraditórios, que, dependendo do contexto, se sobressaem ou se dissipam. Essa compreensão heterogênea fica explícita nas diferentes descrições dos objetivos aos quais o Programa vem responder, variando da melhoria do desempenho escolar à formação de novas perspectivas de vida para os estudantes.

## 6.2 FORMAS DE INTERAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO ESCOLAR FORMAL

Nesta seção apresentarei e analisarei os resultados da pesquisa que correspondem à caracterização das relações entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal. Descrevo três compreensões que balizam a prática nas escolas pesquisadas.

A primeira delas é a ideia presente de que o Programa Mais Educação e a escola são empreendimentos isolados e estanques que acontecem no mesmo espaço físico. Esta separação é demonstrada através do desconhecimento tanto da parte dos professores e equipes diretivas sobre o Programa, quanto da parte dos monitores quanto ao que acontece na escola como um todo. Este distanciamento também repercute nas relações entre o conhecimento escolar formal e os conhecimentos trabalhados pelo Programa, na visão que a escola têm dos alunos quando comparecem no turno inverso e nas relações entre os diversos segmentos que compõem a escola. Todas essas questões estão agrupadas sob o item “Duas

escolas em uma”, onde demonstro como está acontecendo esta relação (ou a ausência dela) no ambiente escolar.

O segundo entendimento presente sobre a associação do Programa e do currículo escolar diz respeito à construção do currículo formal como referência para o Mais Educação e o anseio da escola em apossar-se do tempo a mais da jornada escolar propiciada pelo Programa.

Por fim, a partir dos dados da pesquisa, mostro como estão sendo estabelecidas aproximações iniciais entre currículos e evidencio as reflexões dos agentes que atuam nas escolas sobre essas ações conjuntas e integrações promovidas pelos profissionais que trabalham nas escolas e pelos estudantes.

### 6.2.1 Duas escolas em uma

Nas três escolas pesquisadas, o Programa Mais Educação, contrariamente ao que é proposto pelos materiais de referência, tem sido visto como um projeto que atende um público específico e não está implicado na modificação do currículo escolar que abrange todos os alunos, a parte comum obrigatória. É como se a escola recebesse em seu espaço físico atividades extraclasse que não estão articuladas necessariamente com a proposta da escola e, portanto, não estão integradas com o projeto maior da escola e permanecem na informalidade.

Pelos relatos das duas pessoas que passaram pelo serviço de interlocução municipal e da professora Maria Luísa Xavier, essa tem sido uma característica geral das escolas, como se vê a seguir:

(Natália – Interlocutora Municipal 1): Há muita dificuldade da escola em enxergar o Programa como parte integrante do seu currículo, do seu PPP, do seu regimento, enfim. E não como simplesmente um Programa que está tirando os espaços dos alunos do currículo formal, do núcleo comum. [...] O acreditar que esse Programa vem para ficar e que vai trazer modificações e que vai trazer esse cutucar o currículo formal para que as coisas realmente mudem para melhor, também é uma dificuldade.

(Fernanda – Interlocutora Municipal 2): Para o ano que vem eu quero que os professores comunitários participem das reuniões das equipes diretivas e que as coisas fiquem fundamentadas em livro ata, assim como as determinações da escola. Porque o Mais Educação dentro das escolas está no ministério do ar, do corredor. [...] Existe uma informalidade muito grande e a gente precisa de coisas que fundamentem, que estruturem, que nos deem força nas escolas.

(Maria Luísa Xavier – Assessora do Programa Mais Educação): Um dos grandes problemas que agora estão começando a acertar, é que como esses oficineiros ganham para dar um numero x de

oficinas, eles não tinham horários para participar das reuniões com os professores. Então ficavam duas coisas estanques na escola.

Essa separação entre o Programa e as demais atividades da escola se expressa em diferentes campos. O primeiro deles é no Projeto Político Pedagógico das instituições. Nos projetos das três escolas o Programa consta como um projeto de educação integral para um público reduzido a partir dos critérios de seleção. Não está descrito como uma proposta de organização curricular para a educação integral com vistas a expandir-se a todos os alunos.

Por conta do processo de seleção das atividades do Programa estar restrito à reflexão do professor comunitário e da equipe diretiva, sem relação direta com o projeto da escola, os professores não participam da definição das atividades dos macrocampos e, muitos deles, até mesmo desconhecem a proposta do Programa e ficam sabendo das informações somente através dos alunos.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): Muito da exigência do Mais Educação de fazer um reforço, entre aspas, para os alunos, vem dos professores. Porque eu acho que eles não entendem muito bem o Programa e acaba que eles exigem, mas não pra gente, eu acho que eles fazem uma exigência nas reuniões deles.

(Caren – Professora da Escola N): Não foi assim tão detalhado pra nós, pelo menos eu não sei te dizer tudo que o Mais Educação faz. A gente não conhece os monitores, nunca nos foram apresentados. [...] Eu passo, conheço, cumprimento. Mas a gente não sabe nem nome, nem nada. Nunca teve nenhuma apresentação. Eu acho que seria interessante esse tipo de contato, afinal de contas eles estão trabalhando com alunos nossos.

(Melina – Professora da Escola N): O que eu conheço, só de ouvir falar e de me informar, que seria uma continuidade para a criança permanecer mais tempo dentro da escola para evitar criança na rua. E eu pensava que o Mais Educação teria oficinas relacionadas também à aprendizagem dos alunos. [...] Eu acho que eles fazem conforme os monitores que eles conseguem, eu não sei como funciona realmente.

Além das definições das atividades do Programa não serem realizadas pelo conjunto da escola, também não existem espaços formais de reunião conjunta no decorrer do ano para as pessoas que trabalham com os alunos. Nas escolas, as reuniões dos professores do currículo formal acontecem semanalmente, sem participação dos monitores. Apenas os professores comunitários participam e, mesmo assim, não comparecem em todas as reuniões, conforme as informações das entrevistas. Os monitores do Mais Educação não têm reuniões periódicas. O diálogo é feito apenas com o professor comunitário.

Contudo, as reuniões conjuntas foram identificadas e percorridas pela maior parte dos entrevistados como uma necessidade, especialmente pelos monitores e professoras. Ambas as partes desejam dialogar e compartilhar suas opiniões com os demais, como abordado a seguir:

(Luana – Monitora de Dança Cigana da Escola N): Para ti ver a separação que existe do projeto, eu, por exemplo, gostaria de participar do Conselho de Classe. Tem uma escola que eles pedem para a gente fazer avaliação do aluno, descritiva, eu faço. [...] Eu gostaria de dizer que, por exemplo, quando entra na minha aula ele participa, na oficina participa, mas lá no português o cara não está nem aí. Eu gostaria de ter essa conversa com o professor.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): Justamente com os professores a gente tem um distanciamento maior. Não tem ação conjunta, deveria ter, eu acho, mas não tem. O que a gente faz, troca um material com algum professor, faz mais uma questão de conversar sobre um determinado aluno. A gente faz pelos corredores da escola. Não tem uma reunião do Mais Educação com os professores. Mas a gente faz informalmente. [...] O que não tem é essa aproximação formal.

(Caren – Professora da Escola N): São raras as vezes em que a professora referência do Mais Educação participa das reuniões nossas de sexta-feira, é muito raro. Só quando ela tem que dizer, ganhamos essa verba, vai ser adquirido isso. Isso aí acho que seria interessante, afinal, ela é referência. Passar para os professores o que eles estão fazendo. Se a gente faz parte da escola como um todo e eles são nossos alunos, seria interessante.

É interessante perceber que ambas as partes se criticam como se a outra não aceitasse sugestões; no entanto, não foram propiciados momentos para que essa discussão acontecesse. As professoras desejam interferir no que está sendo proposto como currículo de educação integral e os monitores também gostariam de dialogar e propor ações conjuntas com o currículo regular. É possível concluir que está fazendo falta a organização de espaços para que esse encontro e esse diálogo aconteça.

Dentro do próprio Programa Mais Educação, como apresentado no capítulo anterior, cada oficina está acontecendo isoladamente das demais, sem um projeto comum. Quando há projeto comum, ele é idealizado pelo professor comunitário e não pelo grupo de monitores em consonância com os segmentos da escola.

Através das entrevistas, busquei saber os motivos da falta de diálogo entre o Programa Mais Educação e a escola como um todo. Um dos motivos explicitados anteriormente por uma das interlocutoras municipais está centrado na ideia de que esse Programa é mais uma política passageira, que não tende a consolidar-se nas escolas. Dessa forma, não há porque promover uma mudança nos horários e na organização das reuniões dos professores, por exemplo, que já estão estabelecidas

e que exigem planejamento antecipado de modo a garantir a presença de todo o quadro de professores, para incluir os monitores que, não se sabe até quando, estarão atuando no Programa dentro das escolas.

Outro elemento presente é a resistência à imposição do Programa. Como visto na apresentação da Rede Municipal de Ensino de Esteio, a implementação do Programa Mais Educação foi realizada rapidamente no primeiro ano de gestão do Partido dos Trabalhadores no município. Não houve muita discussão, apenas as orientações práticas para a implementação e muitas escolas ainda hoje estão demonstrando resistências ao que foi imposto.

Demonstrarei a seguir como as escolas estão demonstrando resistências e, também, como estão recriando nos seus contextos as orientações dos materiais de referência do Programa e da Secretaria Municipal de Educação de Esteio.

#### 6.2.1.1 Relação entre conhecimento escolar formal e conhecimentos trabalhados no Programa Mais Educação

Quando descrevi o currículo do Programa Mais Educação no âmbito das escolas, demonstrei que os conteúdos escolares do currículo formal balizam as atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Da mesma forma, afirmei que as aprendizagens dos demais macrocampos são valorizadas positivamente pelas professoras do currículo regular e pelos serviços pedagógicos da escola no momento em que as compreendem como desenvolvimento de inteligências múltiplas e, também, como potencializadoras de comportamentos necessários para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares.

Nos materiais que orientam a implementação do Programa Mais Educação constrói-se a ideia de que os saberes escolares precisam ser colocados em diálogo com os saberes comunitários para gerar um novo paradigma na produção de conhecimento. Há o objetivo de, a partir disso, acabar com a hierarquia entre esses saberes.

Porém, no cotidiano das escolas, percebi como essa hierarquia, sem a problematização do currículo formal, mantém-se inabalável. As atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação acabam sendo um complemento ao currículo escolar tradicional, deixando de colocá-lo em discussão e de construir outra perspectiva curricular que contemple a educação integral, como

proposto pelos materiais de referência do Programa.

Nas escolas, alguns dos próprios monitores reforçam a ideia de que os conhecimentos considerados importantes são aqueles que fazem parte do currículo comum e, mais do que isso, afirmam ser papel de suas oficinas ajudar a promover o bom desempenho dos alunos. A hierarquia entre os saberes diversificados e os saberes tradicionalmente concebidos como escolares se perpetua, apesar da entrada de novas pessoas e novas atividades no interior das escolas. O conhecimento escolar clássico é ainda o conhecimento mais importante.

Trago o exemplo de um monitor de percussão que explicita essa relação de subordinação do currículo diversificado do Programa ao currículo comum:

(Leonardo – Monitor de Percussão da Escola M): A educação integral tem vários aspectos, não pode ser só números, tantas crianças ficam na escola das 8h às 5h da tarde e a escola está cumprindo o papel. Não, não é isso aí. Ou os alunos estão na escola, mas estão no pátio da escola brincando, jogando, brigando, fazendo de tudo. Não, não é isso aí. Tem que haver uma atividade e essa atividade tem que ter um fim, tem que ter um objetivo. E o objetivo maior é a aprendizagem do aluno dentro da sala de aula. Esse é que é o objetivo maior, que é uma coisa que a gente não conseguiu ainda, que ainda está no começo.

Além da subordinação do Programa às aprendizagens do currículo escolar, uma monitora que desenvolve atividades pedagógicas de Letramento, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, também faz distinção entre sua oficina e a possibilidade de aproximação do currículo formal, com o trabalho de uma oficina que compõe o macrocampo da Cultura e Arte. Ela diz que as demais áreas não possibilitam ações conjuntas com o currículo formal, pois não estão pautadas pelos conteúdos escolares.

(Tamara – Monitora de Letramento da Escola N): Quando eu trabalho com a letra de uma música, eu tento trabalhar com o que eles estão trabalhando em sala de aula: ditongo, tritongo, hiato, verbo, separação de sílabas. [...] Na minha oficina, no letramento, temos ações conjuntas. Porque se não tiver, não tem como seguir a minha aula. Se fosse oficina de dança, por exemplo, acho que não teria muito.

Ainda, as atividades promovidas pelo Programa Mais Educação que não fazem parte do Acompanhamento Pedagógico são descritas por uma das supervisoras como sem relevância. Inclusive, ela nem cita as oficinas de Acompanhamento Pedagógico, pois, de acordo com algumas de suas falas durante a entrevista, desconhece as atividades desenvolvidas na sua escola.

(Joana – Supervisora Escolar da Escola N): Não vejo muita relevância nas oficinas oferecidas no programa nesta escola. Hip hop, dança cigana, futebol... Quando cheguei na escola as oficinas já estavam em funcionamento. Nenhuma delas se compromete com uma educação de qualidade. Os alunos não tem um horário para realizar temas ou tarefas escolares, apenas dançam. Não há letramento e alfabetização.

Essa visão reforça a separação entre o Programa e a escola através da superioridade do currículo formal no contexto local. A organização do tempo também influencia essa compreensão. A experiência dos CIEPs, recuperada no capítulo quatro, aponta para menor diferenciação de importância entre as atividades do currículo regular e as atividades diversificadas quando os conhecimentos estavam organizados em forma de currículo integrado – atividades do currículo regular intercaladas com as atividades diferenciadas – e não separadas em dois turnos – o turno regular e o turno inverso.

Ao continuar a busca pelo entendimento da maneira como o Programa Mais Educação está se relacionando com o currículo escolar formal, constatei que, além de considerarem a superioridade dos conteúdos escolares, muitos relatos trazem a ideia de que o currículo formal está servindo como referência para a organização do currículo e das atividades do Programa Mais Educação. De igual maneira, os relatos demonstram o interesse dos responsáveis pelo currículo formal em influenciar a utilização do tempo e o conteúdo do trabalho pedagógico desenvolvido no turno inverso.

Connell (2010), ao discutir sobre pobreza e educação, apresenta uma análise dos pressupostos dos programas que buscam compensar as desigualdades educacionais e as desvantagens das crianças pobres no sistema educacional. Corroborando as reflexões trazidas no referencial teórico deste trabalho, Connell discorre sobre o currículo formal e sobre os perigos de tomá-lo como referência para os programas compensatórios.

Quando o progresso no currículo oficial é tomado como o objetivo da intervenção, esse currículo deixa de ser criticado. Mas a experiência de professores/as em escolas em desvantagem os/as têm levado, persistentemente, a questioná-lo. Tópicos e textos convencionais, métodos de ensino e de avaliação tradicionais tornam-se fontes de dificuldades sistemáticas. Eles produzem tédio constante. Impô-los faz aumentar o problema da disciplina e, a partir do momento em que eles efetivamente se fazem cumprir, dividem os alunos entre uma minoria academicamente bem-sucedida e uma maioria

academicamente desacreditada. (CONNELL, 2010, p. 25).

A extensão da carga horária com atividades diversificadas, porém embasadas no currículo formal e com vistas a melhorar o desempenho em avaliações padronizadas, tem colaborado para a rotulação dos estudantes das classes populares. No contexto das escolas, os objetivos do Programa Mais Educação de promover o crescimento pessoal e a socialização dos alunos e, ao mesmo tempo, garantir a conquista efetiva da escolaridade, estão presentes simultaneamente. Da mesma maneira, estão presentes nas orientações da Secretaria Municipal de Educação de Esteio.

Porém, o trabalho direcionado à promoção de aprendizagens diferenciadas dentro de outras áreas do conhecimentos e a simultânea cobrança de melhoria das notas dos alunos participantes do Programa têm gerado diferentes reações nas escolas. Como diz Connell, 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.

Alguns monitores e os professores comunitários percebem, a partir da prática, que o currículo diferenciado do Programa não tem resultados imediatos e que este não deveria estar centrado na aprendizagem dos conteúdos escolares tradicionais. Não é apenas para cumprir esta tarefa que o Mais Educação está posto e, portanto, eles questionam:

(Maria – Professora Comunitária da Escola N): Tem coisas que o projeto está proporcionando, a riqueza não é só o conteúdo, não é só aquela nota. Eu questiono muito a cobrança de notas dos alunos do Mais Educação, porque o projeto prevê a complementação da pessoa, ele está aqui pra melhor se desenvolver e esse desenvolvimento dele vai enriquecer dentro da escola.

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): A escola acaba sendo deficiente de algumas coisas e acaba que o Mais Educação vai ter que suprir essa falta e não supre, não tem como suprir essas deficiências que a própria escola já tem. E outra coisa, o Mais Educação não tem que ser um reforço escolar. [...] Tem uma determinada exigência do aluno ir bem na escola para estar no Mais Educação. Não é uma exigência, mas na Escola M tem, você tem que se dar bem para continuar indo no Mais Educação. É uma pressão mais do que uma exigência. [...] Se a escola fizesse mais, de repente esses índices de repetição, de defasagem escolar, esses índices de aprendizado melhorassem. Claro, não depende só da escola, mas depende muito da escola. Então ela não precisaria exigir de um programa x que solucionasse as questões de aprendizagem. Mas a escola depende de muitas coisas para esses índices melhorarem. Inclusive da própria concepção do que é conteúdo, do que é a escola, do papel da escola, tem muita coisa.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): O Mais Educação é uma estratégia para implementação da educação integral nas escolas brasileiras, mas que parte de alguns princípios. Em primeiro lugar, não é para ser “mais do mesmo”, ou seja, uma repetição da aula tradicional, com reforço escolar, os alunos “presos” na sala de aula, etc. Ele propõe outros saberes, outros conhecimentos, que em geral ficam de fora do currículo formal. Isso já gera uma dificuldade para a escola, tão acostumada a um tipo de educação, e coloca dentro do espaço escolar uma educação mais comunitária, mais comum em projetos sociais não formais. [...] Estes pressupostos trazem grande dificuldade para uma escola que há tanto tempo está organizada de uma mesma forma. Romper com isto, propor uma escola nova e diferenciada, vai levar muito tempo, e não ocorrerá em todos os lugares, pois muito vão adaptando o Mais Educação para o ritmo normal e tradicional da escola.

Essas citações trazem elementos importantes da contradição entre a garantia de novas aprendizagens através dos saberes comunitários e outras áreas não contempladas no currículo formal e a melhoria dos índices escolares. Primeiramente, o conflito se localiza em torno da definição de educação integral que norteia o currículo. Os professores comunitários expõem o confronto que envolve as atividades desenvolvidas no Programa entre o caráter de atividades diversificadas e reforço escolar, buscando adaptar o Programa à dinâmica do currículo formal.

A monitora Bruna traz outros aspectos importantes sobre as dificuldades da escola suprir as suas necessidades e depositar no Mais Educação a tarefa de resolver os problemas de aprendizagem decorrentes do currículo formal. Questiona que, para haver melhoria dos índices escolares, torna-se fundamental repensar os conteúdos escolares e o próprio papel da escola, e não apenas direcionar para o Programa a tarefa de resolver os impasses oriundos do trabalho pedagógico no currículo formal.

No entanto, outros monitores, a partir das orientações da escola e da Secretaria, entendem que o seu trabalho está a serviço do currículo formal. Essa concepção é mais presente nas oficinas que compõem o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, porém, as demais também sentem a pressão para que suas atividades repercutam na aprendizagem dos estudantes no turno regular, como informado pela monitora Bruna anteriormente.

O trecho abaixo deixa clara a influência do currículo formal na definição do trabalho de algumas oficinas:

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): Um dia a gente teve que se apresentar pra elas (professoras) e eu disse: eu sou a professora de letramento. O que eu quero que vocês vejam como oficina de letramento? Aquela que está aqui para ajudar. O teu aluno está com dificuldade em português? Chega e fala comigo. No que ele está com dificuldade? Eu vou procurar trabalhar em cima dessa dificuldade dele. Aqui nessa escola eu quero que vocês me vejam como a oficina da ajuda, da ajuda do aluno e da ajuda de vocês.

(Tamara – Monitora de Letramento da Escola N): A minha aula é de sala de aula. Então acho que ali que eles veem um pouco de diferença, e eu estou conseguindo puxar eles bem legal pra dentro da sala de aula de manhã também, porque é difícil. Porque eles passam a tarde na sala.

Da mesma forma, a busca pela melhoria dos índices escolares tem repercutido na disputa pelo tempo a mais que foi disponibilizado pelo aumento da jornada escolar. Esta disputa pelo tempo a mais propiciado pelo Programa nas escolas pesquisadas acentua a relação entre o *habitus* familiar e o *habitus* escolar. De acordo com o referencial teórico deste trabalho, a efetividade da ação pedagógica está condicionada à distância entre o *habitus* da primeira educação e o *habitus* da educação escolar. Quanto maior a distância entre eles, maior o tempo necessário de exposição ao trabalho pedagógico para provocar aprendizagens.

As professoras percebem, através da prática cotidiana de educação das classes populares, que necessitam de mais tempo para promover aprendizagens com esse grupo específico de alunos. Por isso, reivindicam que uma parte desse tempo a mais de jornada escolar esteja a serviço do currículo formal.

(Renata – Professora da Escola M): Poderia ter mais salas, mais oficinas, alguma assim também direcionada mais à sala de aula, uma continuidade da sala de aula, uma espécie de reforço, não sei se é o certo, não sei se seria esse o nome, mas eu acho que poderia somar, que tivesse um retorno, que as aulas que a gente dá em sala de aula estivessem mais próximas em oficinas que o Mais Educação poderia fornecer.

(Melina – Professora da Escola N): Eu acho que o Mais Educação deveria se preocupar com a qualidade, não com a quantidade de tempo, oficina disso, oficina daquilo, mas a qualidade do ensino. Não está ruim a alfabetização? Então vamos melhorar a alfabetização.

Além disso, a principal reclamação feita por todas as professoras entrevistadas é a necessidade de tempo a ser destinado para o tema de casa, tendo em vista que, de acordo com os relatos, a maior parte das crianças que participam do Programa tem pais pouco presentes ou que não cultivam o hábito de acompanhar o processo de aprendizagem dos filhos em casa. Também, a extensão da carga horária na escola e o cansaço pelo dia inteiro de atividades são apresentados como motivos para que seja reservado um tempo no Programa para que as crianças façam o tema que deveria ser realizado em casa.

(Helena – Professora da Escola H): Tem que ter um momento do estudo, um momento dirigido, nem

que seja 30 minutos que ele dê uma olhadinha no caderno, que ele verifique se tem uma prova, que ele verifique trabalhos que devem ser feitos, porque se não, as coisas não andam. E às vezes os pais, realmente, não têm tempo de olhar em casa. E essa cobrança então, se eles estão aqui em turno integral, a escola tem que cobrar.

(Caren – Professora da Escola N): Eu tenho vários alunos da tarde, principalmente dois que estão no Mais Educação que eles estão apresentando problemas até de aprendizagem, o cognitivo. Eu sei que não é um reforço escolar. Não é isso que eu quero dizer, o que eu quero dizer é que eles tenham um horário no Mais Educação pra fazer o tema porque, por exemplo, se essas minhas alunas que estão apresentando problema, não estão indo bem nas provas, se elas não têm esse horário de estudo aqui no Mais Educação, que horário elas têm em casa? Se elas vão chegar em casa, elas chegam 15 para às 9h aqui e vão embora às 5h (da tarde). [...] Porque seria o caso até dessas minhas duas alunas terem que sair do projeto. Eu acho que teria que ter um horário para estudo, um horário para fazer as atividades do turno inverso.

Portanto, considerando os diferentes motivos pelos quais o Programa tem sido influenciado pelo currículo formal, entendo que há uma tendência nas escolas pesquisadas de que este último seja reforçado, mesmo com a dinâmica diferenciada do turno inverso. Assim, a hierarquia entre os saberes escolares e os saberes comunitários e diversificados mantém o currículo formal como referência para o Programa Mais Educação e corrobora a necessidade de disputar o tempo decorrente da jornada ampliada. Além desses aspectos, a separação se concretiza através da organização da escola em turno regular e turno inverso, trazendo outras consequências para a relação do Programa com o currículo formal que serão explicitados no próximo item.

#### 6.2.1.2 Os alunos da escola e os alunos do Programa Mais Educação

A segregação do Programa Mais Educação também é evidenciada na diferenciação do tratamento que os alunos recebem na escola quando estão no turno regular e quando estão no turno inverso. A divisão da escola em turnos – um turno com o currículo regular e o outro com atividades diversificadas – tem induzido à identificação dos alunos que comparecem no turno inverso como os alunos do Mais Educação e não como alunos da escola. Há essa percepção pela maioria das pessoas entrevistadas. Destaco três fragmentos que alertam para essa questão:

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): O que tem muita dificuldade aqui na escola é que os alunos do Mais Educação são os alunos da escola, mas quando eles estão no horário do Mais Educação é como se eles não fossem da escola! Tanto que se eles entram na escola no turno inverso, já dizem: aqueles lá são alunos do Mais Educação. Eu acho que essa é a grande dificuldade. [...] Eu acho que tinha que trabalhar isso. São os mesmo alunos!

(Luana – Monitora de Dança Cigana da Escola N): Fico muito brava quando as pessoas chamam de “Menos Educação” e de tratam as crianças. Tratam as crianças como se não fizessem parte daquela comunidade escolar, ah, é o “Menos Educação”. Eu fico muito brava! Porque a mesma criança que fez a prova de manhã, é a que de tarde está na oficina.

(Joana – Supervisora Escolar da Escola N): Dentro da escola o programa parece uma atividade à parte, como se os alunos nem pertencessem à escola. Não há diálogo. A maioria dos professores não vê mudanças positivas nos alunos, não existe comunicação entre os professores e os oficinairos.

Somado à organização da escola em dois turnos distintos e dois currículos, penso que o critério de seleção dos alunos contribui para essa visão segregada dos mesmos no turno inverso. O agrupamento de boa parte dos alunos considerados em pior situação no ambiente escolar colabora para que o Programa Mais Educação seja considerado como um problema.

O debate acerca da inadequação dos estudantes e/ou do sistema escolar é exposto nos materiais de referência do Programa sem necessariamente aprofundá-lo. Apesar de considerar a inadequação do sistema escolar e sua consequente produção de fracassos, o Programa tem como critério de seleção a prioridade para as escolas com menores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e regiões de maior pobreza, reforçando a ideia de que esse público precisa com maior urgência do que o Programa tem a oferecer em relação à aprendizagem escolar, como evidenciado anteriormente.

Também, fica evidente a complexidade da discussão sobre as desigualdades escolares. Não é possível afirmar que essas desigualdades são produzidas unicamente pelo próprio processo de ensino e aprendizagem ou mesmo pelas condições precárias de muitas escolas públicas. É preciso considerar a função exercida pela escola como agente cultural na produção e na reprodução da cultura dominante desde sua expansão às massas populares. Partindo do conhecimento dos grupos dominantes, distante dos conhecimentos e das experiências vividas pelos grupos das classes populares, a escola legitima a desigualdade social através de seus processos internos de estratificação. Utilizando o conhecimento escolar como critério para classificação dos indivíduos, a escola cumpre a função de legitimar a desigualdade, tratando como iguais os desiguais e partindo dos conhecimentos e comportamentos de determinados grupos para orientar o conceito de bom desempenho que deve ser aplicado a todos.

No Programa Mais Educação, os estudantes que mais desafiam a escola, seja pedagogicamente ou disciplinarmente, dependendo do ponto de vista, passam a ficar mais tempo dentro do ambiente escolar e serem também responsabilizados pela criação de novos problemas, como a mudança da dinâmica da instituição. Esses alunos no turno inverso podem representar “Mais Incomodação”, dependendo da perspectiva, pois a escola tem de se repensar, nem que seja apenas em relação ao espaço físico, para atender esses alunos e mais as turmas que já eram atendidas. Os trechos a seguir revelam essas novas problemáticas que se apresentam:

(Maria – Professora Comunitária da Escola N): Eu tenho ainda que conseguir mais professores para o Mais Educação com essa visão de ver que o Programa tem o objetivo, por mais que a gente fale, por mais que eles saibam, ainda tem aquela coisa de que estão incomodando a escola. [...] Daí tu vai ouvir a servente dizer que é o “Mais Incomodação”, que os alunos são mais incomodação e não mais educação. [...] A gente tem que fazer umas improvisações dentro do projeto pra não perturbar tanto a escola também. Por mais que a gente saiba que é som, que é música, que é cultura, mas pra quem está fazendo uma prova é complicado, principalmente com instrumento. Então a gente precisa também se adequar aos ruídos, à movimentação da escola. Ao novo movimentar, há um novo olhar, a gente também não pode querer se apropriar de tudo.

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): No início foi muito difícil, não teve uma boa aceitação, falavam “mais deseducação”, davam vários apelidos. Hoje ainda têm alguns que, qualquer situação ou atitude que seja provado que o aluno que faz parte do Mais Educação é culpado, ele é apontado, ó, é do Mais Educação.

Nas três escolas estudadas foram destacadas essas falas que consideram o Programa e os alunos que deles participam como “mais incomodação”, “menos educação”, “mais deseducação”. Inclusive, na sala de aula regular, essa atitude também é realizada pelos alunos que não participam do Programa, quando estes se direcionam aos colegas que participam. Há uma discriminação dos estudantes que participam do Mais Educação, seja porque geram conflitos no turno inverso à aula, seja porque são, paradoxalmente, considerados privilegiados pelos demais colegas que não têm a oportunidade de participar.

(Camila – Professora da Escola M): Esses dias tinha um aluno que não é do Mais Educação que falou, não sei se o colega terminou, e ele disse assim: Ah, ainda bem que terminou, pois é dos “mais educados”! E daí as meninas (que participam do Mais Educação) defenderam: “Mais educados, sim, porque se tu fosse do Mais Educação tu também seria mais educado, olha aí como tu não é mais educado”! Eles se defendem demais, esses que honram aquilo, que sabem que é para o bem deles.

A discussão sobre o “privilégio” expõe a contradição no que diz respeito à

garantia do direito à educação, um dos preceitos do Programa Mais Educação. O Programa não conseguiu nesse período curto de implantação conduzir a um aumento significativo do número de alunos participantes. Apesar da afirmação da Secretaria de que é um desejo do município consolidar a educação integral nas escolas da Rede, todas as instituições de ensino municipais mantêm o número de inscrição de alunos muito próximo ao mínimo exigido (100 alunos, salvo exceções de pequenas escolas).

O Programa ainda tem sido compreendido como um espaço privilegiado para melhorar o desempenho escolar dos estudantes e não como uma proposta a ser universalizada. As entrevistas com as professoras do currículo regular e professores comunitários expõem que, para além do direito de todos os estudantes acessarem ao ensino integral, há demanda no interior das escolas, por parte das famílias e dos próprios alunos.

(Maria – Professora Comunitária da Escola N): Eu brinco que os meus alunos do Mais Educação são elite agora, porque eles estão tendo oportunidades que muitos da escola não têm mais.

(Caren – Professora da Escola N): Eu percebo que eles (os alunos) gostam, pelo menos os meus seis e os outros que eu tenho de manhã, eles comentam, eles gostam do Mais Educação. Tanto é que é feito uma seleção. O dia que a Maria, que é a professora referência, foi na sala, a maioria levantou o dedo. Mas como eu te disse no início, é prioridade, os pais que precisam, não pode atender todo mundo, são vagas limitadas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Programa Mais Educação no município de Esteio ainda não garantiu o direito à educação integral, pois trabalha com um grupo seletivo que está sendo privilegiado por ser identificado como um “problema” a ser resolvido, como discutido anteriormente. E um dos obstáculos colocados para essa garantia de educação integral como direito tem sido a demanda de espaço físico nas escolas, além de outros aspectos também fundamentais.

No entanto, mesmo atendendo uma parcela pequena dos alunos das escolas, existem casos extremos de resistência à mudança na dinâmica que envolve os espaços físicos dos prédios. Conforme indica a atual interlocutora municipal do Programa:

(Fernanda – Interlocutora Municipal 2): Existem muitas escolas que mantêm os alunos trancados no meio-dia, coagidos dentro de sala de aula, não podem sair para rua para não gerar bagunça, para não desagradar ninguém. Isso é crime de coação. [...] Já orientei, mas... Os funcionários não

querem, a gestão não quer, não tem quem cuide, vão ficar trancados lá.

A presença dos estudantes em tempo integral na escola também modificou a rotina do horário do almoço nas escolas pesquisadas. Apesar de não chegarem a atitudes extremas de trancar os alunos em salas de aula nesse período, muitas são as reclamações sobre o barulho na escola durante o tempo de almoço e intervalo até as aulas começarem. Nesse intervalo, os professores ficavam na escola sem alunos e aproveitavam para descansar. Agora, durante todo o tempo os estudantes estão utilizando os ambientes da escola.

Ainda sobre o horário do almoço, esse tem sido um desafio, pois os professores comunitários e os monitores precisam trabalhar sem intervalo. Como as crianças saem direto das oficinas, almoçam e já ficam para as aulas, ou vice-versa, é necessário ter pessoas que estejam trabalhando nesse ínterim. Portanto, além das reclamações dos professores, também os monitores e professores comunitários sentem-se prejudicados com essa dinâmica devido à falta de recursos humanos para atender os alunos em todos os momentos em que estão na escola, como no almoço e no tempo livre após as oficinas ou antes de iniciarem as aulas do currículo regular.

A recusa à mudança na dinâmica da escola está presente também na disputa pelo espaço físico nas escolas pesquisadas. As escolas da Rede Municipal de Ensino de Esteio não tinham salas ociosas nos seus prédios e precisaram se readequar para implementar o Programa. Inicialmente, buscaram mais parcerias fora da escola, mas com as dificuldades que implica o deslocamento das crianças pelo bairro e também com os obstáculos para conseguir locais disponíveis, aos poucos a escola buscou espaços internos que estavam com pouco uso ou, em alguns casos, modificou a função de algumas salas para poder acolher as oficinas no seu espaço. Esse processo gerou muitos conflitos, conforme exemplificado pelas falas:

(Helena – Professora da Escola H): O espaço é muito pequeno, a gente teve que se adaptar a esse espaço, se organizar. Agora nós já estamos conseguindo conviver. Porque antes era uma constante briga entre os profes e os, não digo nem os oficineiros, era com o Mais Educação. Porque não se tinha bem a ideia do que era o Mais Educação e parecia que ele estava roubando o nosso espaço. Claro que nós perdemos muito espaço na tarde, mas agora já está tendo mais uma comunicação, já está tendo mais uma organização, evitando que quando uma turma esteja numa aula de dança, de barulho, que não atrapalhe, porque antes era uma bateria lá, uma bateria aqui, dava aquela confusão e todos os professores ficavam enlouquecidos.

(Joana – Supervisora Escolar da Escola N): O principal problema foi a imposição de um Programa que não atende necessidades, pois o programa funciona em espaço inadequado. A escola teve que abrir mão de sala de vídeo para oferecer o projeto.

Por tudo isso, a separação entre o Programa e a escola têm repercutido na relação estabelecida com os alunos no turno inverso ao turno regular e no compartilhamento dos espaços físicos da escola. As escolas sentem-se despreparadas para atender a dinâmica da educação integral e os horários de almoço e a disputa pelos espaços físicos exemplificam os desafios estruturais. Não há espaço para descanso e higiene dos estudantes após o almoço, impossibilitando que seja dada atenção a esses cuidados básicos quando se trata do atendimento por sete ou oito horas diárias e, ainda mais, quando se está preocupado com a educação integral dos estudantes.

#### 6.2.1.3 Relações entre os diversos segmentos da escola

Nesta seção, trago presente o aspecto das relações pessoais e profissionais que permeiam o diálogo entre o Programa e a escola. Da mesma maneira que os demais elementos apresentados, a relação entre as pessoas que trabalham nas escolas foi destacada em todas as entrevistas como representação das problemáticas enfrentadas na implementação do Programa.

A relação entre o professor comunitário e a equipe diretiva foi destacada como eixo de análise porque, a partir da pesquisa, entendo que esta relação caracteriza concretamente a separação entre o currículo regular e o Programa Mais Educação. Dois aspectos chamam a atenção: a intensificação do trabalho dos professores comunitários e os conflitos com as equipes diretivas das escolas.

Quando os professores comunitários descreveram as suas tarefas, listaram funções que estão relacionadas ao serviço pedagógico e administrativo da equipe diretiva. Porém, suas responsabilidades estão restritas ao atendimento dos alunos matriculados no Programa Mais Educação.

Apresento as citações dos professores comunitários ao explanarem sobre suas funções:

(Maria – Professora Comunitária da Escola N): A gente brinca dentro do projeto que os professores comunitários acabam sendo uma direção, uma supervisão, uma orientação, tudo, dentro do Programa. Na verdade a gente faz além do que é só fazer a coordenação. Nós cuidamos do horário

dos monitores, pagamentos, documentações, isso envolve muito o trabalho da gente. Hoje nós temos os três monitores, então eu consigo te atender, mas se falta alguém eu tenho que ir pra sala de aula. [...] Daí eu vou pra casa, faço todos os relatórios, toda a papelada do Mais Educação. Eu faço em casa porque é mais sossegado. Tu acaba fazendo além, além. Tu trabalha mais.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Como professor comunitário, sou responsável por toda a organização e planejamento do programa, desde o processo de seleção de alunos todo início de ano até a prestação de contas. Então, sou responsável pela organização das oficinas, contratação dos monitores, a parte disciplinar dos alunos diariamente, acompanhamento do trabalho dos monitores, planejamento geral do que é realizado em cada oficina. Realizo as compras do Mais Educação e a prestação de contas.

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): O professor comunitário é uma peça chave dentro desse Programa. Ele vai fazer a seleção dosicineiros, ele vai acompanhar os trabalhos, ele vai lidar com a direção, ele vai lidar com os funcionários, ele vai chamar a atenção para o diferencial das coisas. Quando alguém vem reclamando, ele vai fazer um elogio. Então assim, ele é a pessoa que tem que ter o jogo de cintura, ele é fundamental.

Esses relatos demonstram a intensificação do trabalho realizado pelos professores comunitários e, igualmente, o poder que essa função tem concedido à pessoa que o assume. Tendo em vista esse elemento, as relações entre as equipes diretivas e os professores comunitários tem assumido um caráter conflituoso. Professores comunitários de outras escolas foram transferidos dos locais em que atuaram, muitas vezes, a maior parte de seu tempo de serviço como funcionários da prefeitura, devido aos conflitos com a direção da escola. Esse é o caso da Escola H, conforme relato:

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): O que acontece com os gestores? Eles se trancafiam dentro de uma sala de direção, de vice-direção, eles muitas vezes se negam a entrar em uma sala de aula, eles conhecem os alunos pelas bocas dos outros. Como é que é fulano? É assim, assim. A gente não, a gente sabe como é que as coisas funcionam e a gente sabe como ele é com a gente e a aí tu conversa com os professores, com osicineiros, tu conversa dentro de sala de aula, já te dá uma outra visão e tu já vê as múltiplas facetas que aquele indivíduo tem e de que forma ele responde a todos esses espaços. Tem uma visão mais ampla.

Ao mesmo tempo, nas escolas em que não há conflito com as equipes diretivas, o professor comunitário atua solitariamente, com aval da direção, mas sem necessariamente fazer um trabalho orgânico com o projeto da escola. Há liberdade para planejar e realizar o Programa Mais Educação, porém, reforçando o isolamento das ações no que diz respeito ao todo da escola. A Escola M vive esse processo de centralização no professor comunitário com aprovação da direção. Porém, de acordo com a fala da supervisora, essa centralização não é bem vista pela área

pedagógica:

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): Hoje não participo da escolha das oficinas do Mais Educação porque não sou convidada. [...] Eu sei do que acontece porque eu me envolvo, porque eu sou metida. Eu tenho as chamadas, eu sei dos alunos, eu faço o mapeamento, isso eu acho importante no conselho de classe, os professores dizem se é importante ele estar no Mais Educação para o ano que vem, se continua. [...] Eu acho que eu tenho a obrigação de passar para o coordenador essas informações. Mas acho que deveria ter um envolvimento maior pelo fato de serem duas turmas a mais da escola.

Já a interlocutora municipal, ao falar em geral dos professores comunitários das escolas municipais, alerta para o fato de que, além de relações conflituosas e de autonomia total, também existe um tipo de relação de submissão do professor comunitário à equipe diretiva:

(Fernanda – Interlocutora Municipal 2): Por vezes o Mais Educação acaba virando aquele movimento que antigamente as bibliotecas do município tinham: o profissional não tem condições de ir para a sala de aula, bota no Mais Educação. Pessoas sem estrutura, sem motivação, algumas pessoas, inclusive, isso eu falei na última reunião e eu não tenho vergonha de dizer, mas, as pessoas são “laranjas” mesmo, porque a Equipe Diretiva quer ter controle de tudo. [...] Na realidade, o poder que o diretor tem se sobressai à Secretaria. E ele (professor comunitário) vai se submeter. Uma fala que eu tenho feito há bastante tempo, existe ou uma direção acomodada, porque o professor comunitário está fazendo tudo, ou existe um professor comunitário acomodado, onde a direção faz tudo.

A opção de escolher uma pessoa que se submeta à equipe diretiva foi umas das maneiras que as escolas encontraram de evitar embates com os professores comunitários. Esses embates foram narrados como diferenças de concepções entre o professor comunitário e a equipe diretiva sobre o trabalho a ser desenvolvido, assim como o aumento do poder do professor comunitário ao receber orientações diretamente da Secretaria de Educação e ser o principal responsável por organizar e administrar pedagógica e financeiramente o Programa na escola. Também foram relatados episódios em que o professor comunitário foi criticado pela equipe diretiva e por professores pelo fato de realizar atividades e saídas de campo sem avisá-los, não participar das reuniões pedagógicas da escola, não se aproximar da supervisão e orientação para o planejamento das atividades, entre outras declarações de falta de comunicação.

Associando o trabalho solitário e excessivo do professor comunitário nas escolas com o objetivo do Programa Mais Educação de induzir a organização curricular para a perspectiva da educação integral, é possível questionar a viabilidade desta tarefa. Dessa forma, a maneira como professores comunitários e

equipes diretivas estabelecem diálogo mostra o fortalecimento ou enfraquecimento de uma relação integrada entre o Programa e a escola.

Assim também acontece com a relação entre monitores e professores. A realização das atividades pedagógicas do Programa são desenvolvidas pelos monitores. Esses, como anteriormente explicado, podem ser quaisquer pessoas que se interessem em trabalhar na escola e desenvolver atividades dentro de um dos dez macrocampos. O seu trabalho é voluntário.

A primeira interlocutora municipal assinala o trabalho voluntário como a principal dificuldade de implementação do Programa no município:

(Natália – Interlocutora Municipal 1): Em relação às dificuldades, as escolas diriam espaço físico, mas eu colocaria em primeiro lugar a questão dos monitores. Há um rodízio muito grande pela remuneração. Na verdade, é um trabalho voluntário, só tem ressarcimento para alimentação e transporte, mas a gente sabe que os monitores precisam de mais que isso para fazer um trabalho comprometido, um trabalho realmente com dedicação, com planejamento. [...] Então tem um rodízio muito grande e esse rodízio faz com que não haja uma continuidade. E essa continuidade é essencial para que o trabalho dê frutos.

Lúcia Velloso Maurício faz um levantamento da ampliação da jornada escolar em países da América Latina e, tratando sobre o tema dos recursos humanos, aponta uma série de soluções desenvolvidas pelos países. Alguns ampliaram a carga horária e o salário dos professores que contavam em seu quadro docente, outros contrataram novos professores apenas para as horas a mais da jornada escolar e, ainda, outros países apostaram na contratação de outras pessoas para trabalharem com os alunos. De acordo com ela, a contratação de oficinairos e monitores

costuma ser a opção mais frequente, ou por não haver professor disponível, ou por ser a mais barata. Pode dificultar a integração do horário ampliado na rotina da escola ou a continuidade do projeto, por causa da flutuação dos profissionais nessa função (MAURÍCIO, 2012, p. 5).

Sendo esta a opção do Brasil, contratar monitores para o trabalho pedagógico no turno inverso à aula, a flutuação dos profissionais nessa função tem causado muitos problemas nas escolas. Sem dúvida, esse foi um dos elementos de maior polêmica encontrado nas entrevistas desta pesquisa e, possivelmente, responsável por grande parte da resistência ao Programa. Os próprios monitores, os professores

comunitários, as professoras do currículo formal, as supervisoras escolares e as interlocutoras municipais do Programa mencionaram o trabalho voluntário como uma problemática.

Do ponto de vista dos monitores, estes se sentem desvalorizados e, muitos deles, excluídos e discriminados. Todos os monitores entrevistados partilharam dificuldades de entrosamento com o corpo docente. Há uma nítida segregação entre os que “sabem” e os que não “sabem”, os que têm formação e os que não têm formação. Os trechos a seguir exemplificam essa divisão:

(Luana – Monitora de Danças Ciganas da Escola N): Se eu tiver que vir paramentada, do jeito que eu ando na rua, eu venho. Nunca me senti rejeitada pelos alunos, mas de alguns ditos entendidos e capacitados senti. Quase não tenho contato com os professores, porque na maioria dos lugares tu é um peso porque tu não tem a formação que eles acham que tu deveria ter. [...] O que eu percebo é essa grande diferença e essa questão do ego que deve ser trabalhada muito fortemente pelo desprezo que tem verdadeiramente com as pessoas que estão fazendo esse trabalho. Porque é por amor mesmo, pra ganhar 240 reais por mês, só pode ser por amor mesmo! Isso é meio que escancarado e é como se tu fosse uma coisa, “essa coisa está aqui dentro”, “essa coisa não tem formação, uma informação, não tem uma ética, não tem”, os professores fazem essa diferença. Por eu ser dessa descendência, pior ainda.

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): Tem uma separação. Um dia uma professora disse assim pra nós: se for ver o que vocês ganham e o que a gente ganha, é capaz de vocês ganharem a mesma coisa que a gente. Tem muito essa coisa delas dizerem que a gente (monitores) tem tudo, não temos formação como elas e estamos aqui posando de professoras.

A entrada dos saberes comunitários nas escolas através da atuação de pessoas da comunidade nas atividades com os alunos, é fortemente problematizada no contexto das escolas pesquisadas. A hierarquia identificada entre os saberes escolares e os saberes comunitários ou das demais áreas do conhecimento que não estão contempladas no currículo tradicional está sendo corroborada pela divisão entre professores e monitores.

Uma das monitoras (a única de todos os monitores entrevistados que tem formação acadêmica) concorda com a existência dessa discriminação, mas pondera o quanto o próprio trabalho de monitor é desvalorizado e o quanto a presença de voluntários no trabalho pedagógico acarreta ainda mais desvalorização aos profissionais da educação:

(Bruna – Monitora de Música da Escola M): Sendo eu professora, é complicado tratar os monitores como monitores. Eu acho que, pelo menos, a gente é educador social, pelo menos a gente tem que ser tratado como tal, porque é um trabalho muito importante e monitoria pra mim é outra coisa. A gente é educador social. Eu não gosto quando falam que é monitor pela importância mesmo do

trabalho. Pode até ser que tenha gente que deve ser chamado de monitor porque não faz metade do que a gente faz, mas pela importância do projeto é complicado. Mais complicado ainda a escola querer de um monitor que ele supra as necessidades da escola. Pela remuneração e pelas pessoas que a gente vê trabalhando, na Escola M não, que tem um nível decente, mas em outras escolas, não estão nem um pouco preparadas para trabalhar com crianças e com pré-adolescentes, adolescentes. Têm pessoas que não estão preparadas e têm pessoas que estão. Para o projeto ser realmente encarado como um projeto sério, tinha que ter uma remuneração melhor. Mas se você for falar de remuneração melhor, você vai falar de remuneração melhor dos professores, porque isso é uma questão da educação que está desvalorizada.

Isto posto, é possível perceber que os próprios monitores estão descontentes com a posição que ocupam dentro das escolas. Sejam os monitores com formação acadêmica ou os monitores sem formação acadêmica, com experiência prática da área em que atuam ou não, nenhum deles afirma que receber apenas uma ajuda de custo é justo pelo trabalho que realizam, assim como entendem que a relação estabelecida entre eles e os demais profissionais da escola os desfavorece. Mesmo onde este entrosamento do Programa com os demais segmentos da escola está iniciando, alguns monitores apontam que o respeito foi conquistado no decorrer do tempo, a partir da demonstração da qualidade do seu trabalho:

(Leonardo – Monitor de Percussão da Escola M): Sinto que faço parte da escola porque há um reconhecimento do trabalho. As outras áreas pedagógicas da escola percebem, tem essa percepção da importância daquela atividade e a partir daí eu consigo interagir bem, não tem dificuldades para isso. Só que isso foi um espaço conquistado. Não foi uma coisa que eu cheguei lá: oh, Leonardo, prazer em te ver. Não, foi uma coisa a duras penas, teve grandes dificuldades de compreensão, entendimento, de conhecer, reconhecer e a partir daí estabelecer um vínculo. Mas hoje esse vínculo está estabelecido. Está bem sedimentado dentro da escola.

Porém, é necessário trazer e avaliar o contraponto que fazem os profissionais da educação. A monitora Bruna trouxe alguns elementos da desvalorização salarial da categoria dos profissionais da educação. As professoras e supervisoras ponderam quanto ao trabalho de pessoas que não necessariamente são profissionais da educação:

(Melina – Professora da Escola N): Sou favorável (à educação integral) desde que os profissionais sejam professores habilitados com ensino superior, de preferência. Eu sei que a gente tem que dar oportunidade para todos, mas a educação no Brasil está péssima. [...] Como está falando em educação, eu acho que teria que ser voltado mais para o professor, porque é o professor que está ali a tarde toda com o aluno, ele sabe do que o aluno precisa ou não. Eu não sei se esses monitores, qual é a escolaridade que eles têm, não sei qual é a exigência também.

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): O oficinairo, muitas vezes, ele não tem todo o preparo pedagógico. Ou ele é uma pessoa da comunidade, ou ele é uma pessoa, é mais “bacharel”

na sua área de conhecimento, tem pouco da literatura. Já tocou em orquestra, é o maestro, é isso, é aquilo, mas a didática ele não tem.

Por tudo isso, as professoras entendem que o trabalho voluntário na educação contribui para a desvalorização da profissão docente nos campos pedagógico e financeiro. Além da resistência devido à desvalorização da profissão docente, a permanência dos voluntários no Mais Educação reforça a percepção de que esse Programa é passageiro, ou seja, que não será indutor de uma política de educação integral. Da mesma maneira que a escola não se empenha para fazer grandes mudanças no seu espaço físico, também não inicia o processo de reestruturação curricular, pois corre o risco de, em algum momento do processo, não ter recursos humanos garantidos, pela possibilidade de descontinuidade do Programa e falta de uma política municipal que sustente a proposta de educação integral. Uma das supervisoras fala sobre essa percepção:

(Joana – Supervisora Escolar da Escola N): Educação vai além de disciplinas e de um currículo comum. Se a educação a ser implementada é em tempo integral, o programa está completamente errado, pois qualquer profissional que não é educador pode ser contratado como oficineiro. Ações bem planejadas podem surtir efeito. Porém, enquanto o governo gastar muito com essas ações impostas e não investirem em políticas públicas que deem conta dos problemas de evasão, repetência, salários dignos aos profissionais de educação e não utilizar profissionais de qualquer área para trabalhar na educação, nada será resolvido.

Por tudo isso, entendo que a separação entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar pode ser vista também na relação conflituosa e hierarquizada entre professores e monitores, entre saberes escolares e saberes comunitários. Da mesma forma, esses conflitos podem ser compreendidos como reflexo da desvalorização da identidade e do trabalho docente decorrentes do trabalho voluntário na educação, como demonstrado nesta seção. E, de acordo com a entrevista da professora Maria Luísa Xavier, o Programa Mais Educação não tem a previsão de extinguir o trabalho voluntário. Para que haja a contratação de profissionais da educação concursados, os municípios e estados deverão garantir esse processo como forma de consolidação da política de educação integral.

### **6.2.2 Aproximações iniciais entre currículos**

Na análise da relação estabelecida entre o Programa Mais Educação e o

currículo escolar formal, observei como principal característica a separação da escola em dois currículos distintos que compartilham o mesmo espaço físico. Nessa convivência, identifiquei muitos aspectos conflituosos, como expus no item anterior. No entanto, um processo de aproximação está ocorrendo no interior das escolas.

Primeiramente, ressalto que minha hipótese inicial de que quanto maior o tempo do Programa Mais Educação na escola, maior a possibilidade de integração com o currículo formal foi, em parte, confirmada. Porém, na escola em que percebi essa aproximação fortalecida, a Escola M, este fator estava relacionado mais diretamente à estabilidade da atuação dos monitores do que à proposta de educação integral explicitada nos referenciais do Programa Mais Educação.

Entre as três escolas estudadas, a Escola M é a única que tem uma proposta clara para o Programa Mais Educação, mesmo que esta não esteja registrada nos documentos e em consonância com a proposta da escola. A ênfase que o professor comunitário colocou sobre a diversificação dos conhecimentos em diferentes áreas, com o intuito de diferenciar-se do currículo formal e favorecer a construção de novas perspectivas de vida por parte dos alunos, junto dos pressupostos da cidade como projeto educativo, possibilitou ao Programa Mais Educação da Escola M fazer uma trajetória de organização que vem conquistando espaços e respeito de todos os segmentos da instituição, como explicitado a seguir:

(Rita – Supervisora Escolar da Escola M): Eu acho que tu conseguir mobilizar uma comunidade é um êxito, descobrir talentos é um êxito, continuar com a crescente do Programa é um êxito. A cada ano que passa ter uma organização melhor, é um êxito. Eu acho que é muita aprendizagem para todo mundo. Não só para os alunos, mas para os profissionais envolvidos. Saber avaliar, isso é bom para a nossa comunidade, isso não é. A escola já tem uma estrutura, já tem um nome, tem atividades, já tem uma organização. E começou do zero. Eu acho que, não cem por cento, porque nada é cem por cento, mas eu diria que é fruto do trabalho do professor que coordena esse trabalho. Acho que o apoio da direção, já que era inevitável (a implementação do Programa), apoiou e confiou.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): Acredito que são bem variadas as opiniões sobre o Mais Educação, porém é inegável que o Programa alcançou o respeito entre todos, mesmo os que não concordam com a existência do mesmo. As conquistas do judô, as apresentações artísticas, mostram que existe um trabalho sendo realizado, o que ganha o respeito de todos. Este é o passo fundamental para a conquista do respeito, a percepção de que algo importante está acontecendo para os alunos, de que não é apenas mais um programa simplesmente compensatório. A direção da escola dá total liberdade para o trabalho, participando sempre de muitas atividades do Mais Educação. Inclusive alguns professores, na medida do possível, acompanham algumas atividades.

(Renata – Professora da Escola M): A experiência que eu estou tendo com os meus alunos é bem tranquila. Pelo menos o que eu observo, eles não tem assim uma diferença, ah, agora é o Mais Educação e depois é a aula, parece que é uma unidade, é a escola, enfim, indiferente se é projeto,

se não é, se é turno integral, ou não.

Considerando os demais aspectos analisados nos capítulos anteriores, não é possível afirmar que o currículo do Programa Mais Educação na Escola M está sendo pensado e dinamizado de forma integrada com a proposta pedagógica da escola como um todo. Porém, destaco que o Programa está sendo bem avaliado, aos poucos, por todos os segmentos da instituição. Essa aproximação inicial pode ser caracterizada como afetiva, mas, aos poucos, está tendo consequências para a boa convivência e o diálogo entre o Programa e o currículo formal, como será demonstrado ao longo desta seção.

Em todas as escolas os movimentos de aproximação entre os currículos estão associados à permanência 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.

(Larissa – Monitora de Letramento da Escola H): A Cris, de capoeira, ela está há mais tempo na escola e há muito tempo ela vem trabalhando no Mais Educação. Então, com os professores da manhã ela tem bastante parceiros. Ela faz projetos maiores, como a Semana da Consciência Negra, que foi a semana toda, na parte da manhã sempre tinha professores envolvidos, ou na contação de histórias, ou no teatro.

(Helena – Professora da Escola H): No começo eu achava muito estranho o Mais Educação, era bem contra, bem rebelde. Mas depois a gente ouvindo, aprendendo, conhecendo mais, vendo também os resultados, a gente sabe que é melhor. Mas tem coisas assim que a gente está construindo, acredito que aos pouquinhos as coisas vão melhorando e que vai ficar melhor.

(Leonardo – Monitor de Percussão da Escola M): Agora nesse último período a gente até conseguiu fazer essa interação. Mas isso é uma coisa que está começando. Está tendo dificuldades, mas já algumas ações estão sendo feitas, que são bem legais. [...] Mas a partir daí já tem uma grande perspectiva para o ano que vem, já no início do ano pensar nisso, pensar nessa interação, interagir com outras áreas também. Porque aí começa o papel do trabalho da área de percussão no Mais Educação com a área que interessa, que é educação mesmo da escola, o aluno dentro da sala de aula. Praticamente quatro anos para fazer isso, para começar a interagir. Olha o tempo que tem que estabelecer, olha as coisas que tu tem que fazer para chegar o Programa.

Outra questão destacada por vários dos entrevistados é a visão dos alunos como agentes da integração dos currículos. Apesar das dificuldades do trabalho conjunto, relatam que os alunos estão cumprindo esse papel de levar os conhecimentos e as práticas vivenciadas nas oficinas e nas saídas de campo propiciadas pelo Programa Mais Educação para dentro das salas de aula do currículo regular e vice-versa.

(Leonardo – Monitor de Percussão da Escola M): Os alunos estão conseguindo levar já algumas coisas nesse processo da sala de aula para a atividade e da minha atividade para dentro da sala de aula. Mas isso está sendo uma coisa que não percebemos ainda muito claro, mas já está ocorrendo, ou seja, não é uma coisa tão visível assim, que tu possa dizer, está havendo uma interação.

(Fabiana – Professora Comunitária da Escola H): Os professores ainda se incomodam, mas os alunos já estão interferindo. Eles estão sendo atores nessa história, eles estão reproduzindo as coisas que aprendem e passando para os colegas. O que a gente nota, aula sobre determinado assunto que eles já viram algo no Mais Educação, ou numa mostra, ou numa feira, e eles contribuem com aquilo que eles viram, com o que eles experienciaram. Então acaba muito os alunos nesse movimento de troca, nessa ansiedade de contribuir.

(Helena – Professora da Escola H): Eu percebo que elas (as crianças) ficam mais comunicativas, bem mais dinâmicas. Felizes, elas são crianças felizes. Mas muitas vezes eu noto que falta um pouquinho de limites, limites aqueles que a gente como professora tem que cobrar e às vezes em sala de aula eles não procuram entrar nesse ritmo. Hora de parar de conversar, agora não é hora de brincar. Eles meio que confundem um pouco o tempo. [...] Tem uns que levam toda a hora naquela brincadeira, toda hora é hora de conversar, toda a hora é hora de querer fazer um jogo. Então, eles querem estar em constante brincadeira, em constante movimento. E não é, e tem momentos em que eles têm que ficar mais centrados.

(Maria Luísa Xavier – Assessora do Programa Mais Educação): Algumas coisas a gente ouve, por exemplo, as próprias crianças terminando influenciando, digamos, a escola regular. Perguntando, por exemplo, de manhã, quando eles têm letramento de tarde, fazem teatro, isso e aquilo, perguntando na aula de português de manhã: “Professora, por que a senhora não faz como a gente está fazendo nas oficinas?” Há uma certa contaminação já, mas não sei te dizer que isso já tem um número muito significativo já de parte da escola.

Sem dúvida, este é um aspecto que caberia uma nova investigação, pois, por mais que haja a separação entre as propostas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação 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. Como explicitado no capítulo metodológico, apesar do interesse, não foi previsto entrevistar os estudantes, tendo em vista o tempo desta pesquisa. Porém, foram apresentados indícios de que esse diálogo entre currículos está começando a ser feito através dos posicionamentos dos alunos nos dois espaços. Seria interessante saber também como os alunos descreveriam as aprendizagens realizadas a partir do trabalho pedagógico do Programa, assim como saber de que maneira estão significando estas duas propostas em suas vidas escolares.

Apesar disso, nas entrevistas realizadas com os adultos envolvidos no Programa e nos demais segmentos da escola, encontrei 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 –, assim como para os professores, fortalecendo um sentimento de orgulho pelas conquistas dos alunos.

(Renata – Professora da Escola M): Se tem um lugar onde o Mais Educação dá certo é na escola M. Eu acho que o Mais Educação vem muito a contribuir em todos os sentidos para a escola. Para levar o nome da escola, para trazer os alunos mais pra nós aqui na escola. Os alunos não vêm para a escola só por vir, eles vêm com aquele comprometimento, com aquele amor, com aquele bem querer em fazer as oficinas. E isso dá resultado na sala de aula porque eu noto eles mais comprometidos porque eles têm comprometimento com o Mais Educação. Pelo menos esses alunos que eu tenho nesse projeto, eu vejo uma grande mudança neles.

(Melina – Professora da Escola N): Uma conquista em relação ao Mais Educação é que os alunos têm essa visão de estar dentro da escola, eles se sentem importantes, eles se sentem valorizados de estar dentro dessa escola, “essa é a minha escola”.

(Tomaz – Professor Comunitário da Escola M): O espaço escolar torna-se mais convidativo para os estudantes, que se sentem em um lugar onde são valorizados, onde querem estar. Isso é um fato interessante e perceptível com o passar do tempo, onde os alunos muitas vezes precisam ser “mandados embora” da escola, no sentido de que ali querem ficar. Para a escola, acho que há um ganho de qualidade, onde pode orgulhar-se dos seus alunos pelas conquistas e passos de vida importantes que eles vão dando. A comunidade se aproxima, os pais aparecem mais na escola, não apenas para ouvir reclamações dos seus filhos, mas para ver e acompanhar as atividades nas quais eles estão envolvidos, muitos pais acompanham também as atividades do Mais Educação. O próprio sentir-se a vontade na escola por parte dos alunos é importante, pois eles aprendem a respeitar mais o espaço escolar.

Todo esse processo de aproximação afetiva nas três escolas entre o Programa Mais Educação e a escola como um todo tem sido muito importante e valorizada. Inclusive, diferenciam-se de outras escolas da Rede pela boa convivência e pelos resultados do trabalho das oficinas.

Como é possível perceber, as escolas tem se direcionado para uma aproximação com o Programa Mais Educação. Todas descrevem um primeiro momento de relutância com a proposta e, aos poucos, a valorização das conquistas dos alunos nesses espaços diferenciados de aprendizagem. Entretanto, as tensões promovidas pela ausência de orientações claras quanto à consolidação de uma política de educação integral no município e, de igual forma, o ingresso de educadores através de trabalho voluntário, têm impedido as escolas de integrarem o Programa Mais Educação ao seu currículo, ao menos no período observado pela presente pesquisa.

Os pontos apontados neste capítulo – os questionamentos e as

reivindicações apresentadas que descrevem a relação estabelecida entre o Programa Mais Educação e o currículo formal – revelam, simultaneamente, a separação que parece constituir duas escolas em um mesmo espaço físico e o desejo e a necessidade de elas se fundam em uma única proposta educacional. A quantidade de reclamações sobre falta de comunicação, falta de diálogo, disputa de poder, responsabilidades pelo ensino, divisão dos espaços físicos, entre outras, expõe a fragilidade das orientações práticas do Programa quanto à indução de mudanças na organização curricular e a contradição que compõe os objetivos do Mais Educação.

Afinal, o objetivo é mudar o currículo escolar na perspectiva da educação integral ou garantir que o currículo tradicional até então estabelecido nas escolas seja aprendido com sucesso por todos os alunos? Como é possível realizar as duas tarefas simultaneamente? O currículo precisa ou não ser modificado?

O referencial teórico apresentado neste trabalho indica que o estabelecimento de um currículo homogêneo, mesmo que este seja composto pela referência das avaliações nacionais, não contribui para a superação das desigualdades educacionais, mas, pelo contrário, acaba por consolidá-las. Apple afirma que

um dos efeitos perversos de um currículo nacional será, na realidade, o de “legitimar a desigualdade”. Ele pode de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais. (APPLE, 2000, p. 48).

Como pode a escola modificar o currículo regular ao mesmo tempo em que precisa edificá-lo? Creio que essas são questões que, ao menos nesse tempo de três anos de implementação, a Rede Municipal de Ensino de Esteio e as escolas pesquisadas estão buscando responder de maneiras diferentes. Os dados da pesquisa expõem os conflitos internos nas escolas entre as duas compreensões das funções do Programa Mais Educação.

As aproximações entre o Programa Mais Educação e o currículo formal estão sendo positivas no interior das escolas, porém, ainda não é possível concluir se o resultado deste processo será uma nova concepção curricular ou a integração de novos saberes ao currículo, porém mantendo os conteúdos que hoje balizam as avaliações nacionais. O que o trabalho de investigação, nestes dois anos de pesquisa, mostra – algo que procurei demonstrar com a caracterização das relações

estabelecidas entre currículos – é a existência de um anseio pela definição conjunta do que deve ser o Programa Mais Educação. Demonstrei o quanto a implementação do Programa tem gerado reclamações e resistências nas escolas devido à falta de diálogo sobre a proposta pedagógica a ser desenvolvida no tempo a mais propiciado pela jornada ampliada. Os professores pensam que devem participar dessa discussão e os monitores afirmam que, para que seus trabalhos sejam significativos para a aprendizagem dos estudantes, necessitariam dialogar com os professores e setores pedagógicos das escolas.

Igualmente, ficou claro o receio em repensar as estruturas escolares no que diz respeito ao espaço e ao tempo escolar, 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 pequena parcela. Não há nenhum debate amplo sobre esses elementos pois, ao que tudo indica, a continuidade do Programa Mais Educação, permanece como uma incerteza, assim como as demais experiências implementadas em âmbito nacional no decorrer da história da educação no Brasil.

## 7 CONCLUSÕES

Neste último capítulo, apresentarei, de forma breve, os aspectos mais importantes deste trabalho. Retomarei a trajetória realizada e responderei ao problema de pesquisa e aos objetivos.

Iniciei este trabalho desafiada a complexificar o olhar sobre a instituição de ensino como parte de um sistema mais amplo de relações. Por isso, discuti a função social da escola, partindo das teorias desenvolvidas especialmente por Bourdieu e Passeron, acrescidas dos estudos de Michael Apple. Expliquei o papel da escola como uma instituição cultural que, através do currículo escolar, seleciona os conhecimentos considerados legítimos de serem transmitidos entre gerações. Esse processo de seleção dos conhecimentos para comporem os currículos escolares não acontece isolado das relações mais amplas da sociedade, sendo motivo de disputas e lutas constantes no campo da educação.

Demonstrei no decorrer deste trabalho a maneira como, partindo do conhecimento técnico e da cultura das classes dominantes, o currículo escolar tradicional tem reforçado as relações de força que os favorecem. A reprodução das desigualdades tem sido realizada através da ajuda oferecida pela escola a determinados grupos quando pauta conhecimentos, *habitus* e capital cultural destes. A função social da escola tem sido definida a partir dos interesses do sistema econômico e, portanto, instigado um modelo educacional baseado na maximização da produtividade acadêmica, produzindo conhecimentos que, ao mesmo tempo em que colaboram para a expansão da economia, produzem e reproduzem a cultura dominante, legitimando-a como cultura escolar.

Relatei, também, a maneira como as propostas de educação integral surgiram e foram organizadas no país, no intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e diminuir as desigualdades educacionais. Essas propostas foram embasadas em diferentes concepções teóricas e suas experiências trouxeram uma série de elementos significativos para avaliar e orientar a proposta do Programa Mais Educação em relação ao objetivo de induzir a política curricular das escolas brasileiras para a perspectiva da educação integral. A partir da pesquisa realizada, pude afirmar que a educação integral no Brasil, nas suas distintas configurações, foi marcada pelas discontinuidades advindas das mudanças políticas conjunturais, pela falta de recursos financeiros e humanos adequados para concretizar a proposta de

educação integral, pelos obstáculos no que diz respeito à estrutura física das escolas (dificuldades para manter os prédios grandiosos ou escassez de espaços adequados) e pela fragmentação do currículo ao compartimentar a escola em dois turnos – o turno regular, trabalhando com o currículo formal, e o turno inverso, com as atividades diversificadas. Portanto, a educação integral com currículo integrado está para ser inventada no Brasil. E, para garantir a universalização da educação integral em forma de jornada ampliada, serão necessários recursos estáveis, além de uma proposta pedagógica adequada.

Essa visão da história da educação integral no Brasil foi importante para analisar os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação no que diz respeito a essa temática e, além disso, observar o processo de implementação do Programa Mais Educação no Município de Esteio. O primeiro momento desse processo, no final de 2009 e início de 2010, foi caracterizado pelas demandas da operacionalização do Programa nas escolas. A definição das atividades dos macrocampos, o provimento de monitores, a seleção dos estudantes, assim como a organização dos espaços físicos para atender as novas turmas, ocupou a Secretaria Municipal de Educação, os professores comunitários e as equipes diretivas das escolas. Após o período intenso e delicado de operacionalização do Programa, teve início um movimento de aproximação do mesmo com os demais segmentos da escola. No decorrer da pesquisa, esse movimento de aproximação foi configurado por muitos pedidos de diálogo por parte dos trabalhadores das escolas. No entanto, esse espaço conjunto de discussão sobre o currículo de educação integral, que envolve tanto o Programa Mais Educação quanto o currículo formal, não foi propiciado nesse ínterim. Também pela falta de clareza quanto aos objetivos do Programa, em cada escola ainda persistem entendimentos heterogêneos sobre as finalidades de sua ação pedagógica, oscilando desde o suprimento de carências dos alunos empobrecidos à oportunidade de desenvolver as inteligências múltiplas.

Para aprofundar a compreensão sobre o currículo escolar e analisar os pressupostos do Programa Mais Educação sobre este tema, ampliei o referencial teórico desenvolvido no Projeto de Pesquisa. Resgatei de maneira sucinta a história sobre o currículo, buscando nos seus diversos entendimentos ao longo do tempo e nas variadas teorias que trataram de explicar e propor seus significados, retratar a compreensão de currículo que utilizaria neste trabalho. Defini o currículo escolar como fruto de disputas e lutas históricas pelo controle do significados. Diretamente

relacionado com a função social da escola, o currículo, a partir de sua construção histórica, opera com códigos de transmissão cultural que são familiares às classes dominantes, dificultando a escolarização das classes populares. Através da tradição seletiva, a escola valoriza em seu currículo tradicional os conhecimentos técnicos e a cultura erudita, naturalizando-os como cultura escolar. Portanto, para analisar os pressupostos teóricos acerca do currículo escolar disponíveis nos materiais e, também, para analisar as compreensões de currículo do Programa Mais Educação nas escolas estudadas, considere o corpus formal do conhecimento escolar (currículo escrito), a cultura escolar (currículo oculto) e as finalidades do trabalho pedagógico desenvolvido.

Não encontrei uma conceituação teórica precisa sobre currículo nos textos do Programa Mais Educação. Portanto, a partir dos materiais disponíveis pelo Ministério da Educação, construí essa conceituação. Identifiquei, no conjunto dos textos, elementos que compõem diferentes matrizes de organização curricular, utilizados como se fossem equivalentes. Ficou evidente a fragilidade do referencial desses materiais, devido à ausência de uma discussão embasada em referenciais sólidos. A combinação de diferentes matrizes curriculares confunde o leitor. Exemplo disto é a orientação sobre a compartimentalização do currículo, onde discutem-se os efeitos negativos da escola organizar em turnos separados o currículo da educação integral e, em outro material de referência, apresenta-se como exemplo uma grade de atividades diversificadas no turno inverso. Ainda, não há a problematização dos saberes escolares ao longo dos textos, apenas dos métodos de ensino e da necessidade de aproximação dos conteúdos escolares ao cotidiano dos estudantes. A partir da análise das definições de currículo nos pressupostos do Programa Mais Educação, percebi que este vem modificando a função social da escola através da ampliação de suas responsabilidades com o acréscimo de áreas distintas, sem antes, ou simultaneamente, questionar a função que vem realizando. Por tudo isso, concluo que a falta de problematização do currículo formal, a ausência de análise dos conteúdos escolares e o foco no entendimento da educação como a formação procedimental com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências, demonstram as fragilidades dos referenciais do Programa enquanto política de transformação da organização curricular, como se propõe.

No intuito de responder ao problema desta pesquisa, caracterizei as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo escolar formal.

Primeiramente, tratei de apresentar o entendimento sobre o currículo do Programa nas escolas. Minha primeira constatação foi a ausência de proposta pedagógica do Programa Mais Educação nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação. Não há currículo escrito, somente o registro da lista de atividades dos macrocampos escolhidas para cada semestre. Para analisar o currículo escrito, utilizei os dados das entrevistas e os documentos aos quais tive acesso nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação. Detalhei os critérios empregados para a decisão das atividades dos macrocampos no decorrer destes três anos de implementação do Programa nas escolas e verifiquei que nenhuma delas define suas atividades baseadas no Projeto Político Pedagógico das instituições, diferenciando-se das orientações expressas nos materiais de referência do Programa.

A escolha dos conteúdos e das atividades desenvolvidas pelos monitores tem sido responsabilidade individual de cada um deles, contando, por vezes, com a participação e sugestões do professor comunitário. A orientação para a elaboração dos projetos pedagógicos de educação integral, através da dinâmica das “Mandalas de Saberes”, não foi observada nas escolas estudadas, nem referências aos Cadernos Pedagógicos para o planejamento das atividades dos macrocampos. Da mesma forma, não há projeto pedagógico do próprio Programa Mais Educação em cada escola que possa estabelecer o vínculo entre as oficinas, tornando o currículo do Programa semelhante ao currículo tradicional no que diz respeito à compartimentalização das disciplinas escolares. Além disso, foram encontradas diferentes finalidades para o ensino conforme a área de cada macrocampo. As atividades do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico estão direcionadas para a melhoria do desempenho escolar e as atividades dos demais macrocampos mantêm suas referências em relação à formação de disposições que colaboram para o aprendizado, dentro da cultura escolar. A valorização das atividades dos macrocampos de Cultura e Arte, Esporte e Lazer, por exemplo, são decorrentes do entendimento dos serviços pedagógicos de que essas aprendizagens desenvolvem múltiplas inteligências, até então não oportunizadas através do currículo formal. Dessa forma, a pesquisa demonstra que o currículo do Programa Mais Educação tem sido compreendido nas escolas pesquisadas como um complemento ao currículo escolar hegemônico. Na concepção das escolas, o Programa tem sido considerado como uma compensação para os estudantes das classes populares que não estão familiarizadas com a cultura escolar. Seu currículo, baseado nessa

compreensão, é composto por atividades diversificadas no intuito de aproximar esses estudantes dos conteúdos escolares a partir da sua relação com o cotidiano e com a formação de novas disposições oriundas das práticas culturais propiciadas pelas oficinas.

As formas de interação entre os currículos foram caracterizadas de três maneiras: o Programa Mais Educação e a escola como empreendimentos isolados e estanques que acontecem no mesmo espaço físico; o currículo formal como referência para o Programa Mais Educação e o anseio da escola em apossar-se do tempo a mais da jornada escolar propiciada por este e; aproximações iniciais entre os currículos. A primeira delas evidencia, na verdade, as resistências à interação entre o Programa e a escola como um todo. Destacam-se o desconhecimento por parte dos monitores sobre a dinâmica da escola e o desconhecimento por parte dos professores e demais segmentos sobre a proposta do Programa. Este desconhecimento gera um distanciamento, como demonstrado no detalhamento das relações entre os conhecimentos formais e os conhecimentos trabalhados no Programa Mais Educação, na visão dos alunos quando estes comparecem no turno inverso, assim como nas relações entre os diversos segmentos que compõem a escola. Esta resistência à integração é corroborada pela visão do Programa como mais uma ação governamental que não tende a se perpetuar, pelo entendimento das oficinas dos macrocampos como atividades extraclasse, desconectadas do Projeto Político Pedagógico da escola e, da mesma forma, pela ausência de espaços conjuntos de reflexão e deliberação sobre o currículo de educação integral. A segunda forma de interação evidencia o quanto a dinâmica estabelecida no interior das escolas pesquisadas mantém inabalável a hierarquia entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Isto influencia, inclusive, na disputa pelo tempo a mais de jornada escolar, havendo interferências e críticas dos docentes e coordenadores do currículo regular quanto ao uso deste tempo. Essa hierarquia se reforça na relação estabelecida entre os professores do currículo regular e os monitores, especialmente pelo ingresso desses últimos através de trabalho voluntário. O trabalho voluntário na educação, de acordo com a análise dos dados e dos estudos realizados, traz muitas consequências para a prática pedagógica. Foram destacados aspectos referentes à flutuação dos profissionais nas escolas devido ao baixo valor da ajuda de custo; à desvalorização da identidade e do trabalho docente, assim como à desvalorização pedagógica e financeira da profissão; ao reforço da hierarquia entre os saberes

escolares e os saberes comunitários e; a probabilidade de esse Programa se configurar como mais uma ação sem continuidade no âmbito das políticas educacionais pela falta de investimento em recursos humanos. Por fim, a aproximação entre os currículos foi caracterizada como de cunho afetivo, ou seja, tem possibilitado a boa convivência entre os diversos agentes e, aos poucos, propiciado o diálogo entre currículos através de ações conjuntas iniciais. Condicionado ao tempo de implementação do Programa na escola, a estabilidade dos monitores tem influência direta no estabelecimento dessa relação. A conquista do respeito ao trabalho desenvolvido e aos resultados alcançados pelos alunos nas atividades dos macrocampos diversificados, estão garantindo a confiança das professoras e supervisoras das escolas pesquisadas, a ponto de se abrirem para o diálogo. Também foi considerada como parte dessa aproximação inicial, o fato dos alunos estarem atuando na integração dos currículos. Nas falas dos entrevistados há indícios de que a partir do trabalho pedagógico do Programa Mais Educação, os estudantes estão ressignificando o ambiente escolar e, junto das famílias e das professoras, sentem-se orgulhosos de fazer parte da escola.

A partir de todos estes elementos, concluo que a falta de orientações claras da Secretaria Municipal de Educação quanto à consolidação de uma política municipal de educação integral e o ingresso pela via do trabalho voluntário têm impedido, em parte, as escolas de integrarem o Programa Mais Educação ao seu currículo, ao menos no período observado pela presente pesquisa. Destaco a separação que parece constituir duas escolas em um mesmo espaço físico e, ao mesmo tempo, a existência do desejo e da necessidade de que elas se fundam em uma única proposta educacional. Existe o anseio nas escolas pela definição conjunta do que deve ser o Programa Mais Educação, porém também existe 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 a reformulação do Programa Mais Educação em forma de uma política de educação integral que atenda todos os estudantes das escolas municipais e não apenas uma pequena parcela. Por tudo isso, esta pesquisa demonstra que, apesar das aproximações positivas, ainda não é possível concluir se o resultado deste processo será uma nova concepção curricular ou a integração de novos saberes ao currículo sem questionar o saberes que até então o constituem.

Finalmente, penso que outras temáticas teriam importância de serem

estudadas no que diz respeito à implementação do Programa Mais Educação nas escolas. O tema referente às maneiras como os estudantes estão interpretando as vivências nos dois espaços (Programa Mais Educação e currículo regular) necessitaria de um tempo prolongado de imersão nas escolas e poderia servir como um instrumento para a avaliação dos objetivos do Programa, especialmente no que tange à aprendizagem e à sua potencialidade de modificar o currículo formal. Outra temática abordada especialmente pelas professoras do currículo regular e que não foi aprofundada neste estudo compete à relação entre as famílias e as escolas e, também, às responsabilidades que a educação integral em tempo integral remete às instituições de ensino. Enfim, esses e outros elementos que implicam na viabilidade e nos desafios da implementação de uma política de tamanha importância no cenário educacional atual podem constituir-se em agendas futuras de pesquisas.

Almejo que a pesquisa realizada, apesar de estar restrita a três escolas municipais da cidade de Esteio, sirva para estudos futuros sobre o Programa Mais Educação e suas implicações para o currículo escolar integral. Não tenho por objetivo generalizar os dados deste trabalho, mas acredito que as discussões realizadas podem contribuir para o entendimento de processos semelhantes que estão ocorrendo no interior das escolas de todo o país.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

\_\_\_\_\_; BURAS, Kristen (Org.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

APPLE; Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1381-1415, out/dez., 2010.

BALL, Stephen J. Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: PEREIRA, Maria Zuleide et al. (Org.). **Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. **Caderno Pedagógico Macrocampo Acompanhamento Pedagógico**, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>: Acesso em: 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros**

curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. **Série Mais Educação: Caderno Pedagógico Acompanhamento Pedagógico**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 17 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação Passo-a-passo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – Plano Nacional de Educação. **Parecer Reformulado, de 26 de junho de 2012** [substitutivo, após votação de destaques; texto enviado ao Senado]. Brasília, 2012.

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola de Tempo Integral versus Aluno em Tempo Integral. In: **Em Aberto**,

Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

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

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

DALE, Roger. A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.17-37, jan./jul.1998

\_\_\_\_\_. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP: CEDES, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **XXI Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, set/1998.

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

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GOODSON, F. Ivor. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação Integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MACEDO, Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?. **Anais da XVI Reunião da ANPEd**. Caxambu, set. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/outertext.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

MANCIBO, Samara. Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**: Revista Pedagógica. n. 51, p. 12-15, ago.-out., 2009.

MORAES, Raquel de Almeida; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Anísio Teixeira: educação, tecnologia e produção cultural. In: PEREIRA, Eva Waisros [et al.] (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros. As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros [et al.] (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Pedro Mesquita de. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, Eva Waisros [et al.] (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Waisros [et al.] (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PERONI, Vera. A democratização da educação em temas de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Brasileira**, v. 19, n. 40, maio-ago, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANT'ANNA, Rejane. Projeto Alunos Residentes: Uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro (RJ). In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo e caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da**

educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

TELLES, Sarah da Silva. Pobreza e desigualdade na escola da favela. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 136-152.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu Processo de Construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.287-309.