

A RELAÇÃO COM O SABER NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Katharine Ninive Pinto Silva –

UFPE/CAA/Brasil

katharineninive@yahoo.com.br

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

UFPE/CAA/Brasil

jamersonufpe@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa a proposta de articulação dos saberes presente no Programa Mais Educação, desenvolvido através de uma ação intersetorial e interministerial, coordenada pela SECAD/ MEC a partir de 2007, visando o desenvolvimento de uma Educação Integral em Tempo Integral. O Programa, em seus documentos, propõe uma organização do conhecimento sob a forma e simbolismo de uma *mandala*, articulando os conhecimentos no sentido de desenvolvimento de uma educação integral do ser humano. Analisar as possibilidades de atendimento desse objetivo é ao que este trabalho se propõe.

Palavras-chave: educação integral; currículo; intersetorialidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da Pesquisa Educação Integral no Contexto da Intersectorialidade: Avaliando o Programa Mais Educação, financiada pelo CNPQ. O Programa Mais Educação é uma ação interministerial e intergovernamental que vem sendo realizada desde 2007, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tendo como ponto de partida a defesa da Educação Integral. Os documentos norteadores deste programa consideram a Educação Integral como um ideal presente na legislação educacional brasileira, na formulação de alguns dos principais educadores e em experiências e modelos pontuais e esporádicos, mas de grande riqueza para a construção dessa nova proposta. Estes documentos têm o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. Um deles, intitulado *Gestão Intersectorial no Território*, ocupa-se dos marcos legais do Programa; das temáticas: Educação Integral e Gestão Intersectorial; da estrutura organizacional e operacional do Programa; dos projetos e programas ministeriais e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. Outro documento, *Educação Integral*, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. Um terceiro, intitulado *Rede de Saberes Mais*

Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas metodológicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, representados na forma de Mandalas de Saberes. De uma forma geral, o Programa Mais Educação propõe a criação de uma Educação Integral a partir de uma articulação com outras políticas públicas, tendo como pressupostos a intersetorialidade e a inter governabilidade, instituindo o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Além das parcerias intersetorias e inter governamentais, o Programa Mais Educação pressupõe o diálogo com as redes de educação.

Os documentos norteadores do Programa Mais Educação defendem a Educação Integral como a referência de organização das ações vinculadas, com ênfase na construção de projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação. Ao mesmo tempo, os documentos salientam a necessidade da participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, garantindo o acesso à educação pública, a permanência e a aprendizagem.

Por outro lado, o motor para a criação e continuidade do Programa Mais Educação é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Sendo assim, o que legitima a criação do Programa é a crença na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras. Esse elemento foi o que norteou o Programa, desde a seleção dos primeiros municípios e escolas que seriam contemplados com a sua implantação até a avaliação da qualidade alcançada em função de seus resultados.

Considerando esses dois elementos, é necessária uma problematização sobre a relação com o saber dentro do Programa Mais Educação, inserida no contexto de uma proposta de Educação Integral, caracterizada como ação intersetorial, interministerial e intergovernamental.

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, as iniciativas em torno da educação brasileira buscam caminhos para institucionalizar a ampliação das funções da escola e de seus profissionais, que passam a incorporar um conjunto de responsabilidades não tipicamente escolares, mas sem o qual o trabalho de escolarização torna-se praticamente

impossível, tais como o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica.

Um elemento do debate é a ampliação da jornada escolar, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes. Ela vem sendo apontada como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação e dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, busca-se um novo formato para escola, ainda pouco sistematizado, que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população. Não é a toa que as secretarias de educação nos últimos tempos venham desenvolvendo, em muitos estados brasileiros, diversos programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem.

Diante desse contexto, ganhou força institucional a bandeira histórica da Educação Integral como forma de canalizar diversas alternativas de melhorar a qualidade do ensino. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral. Apesar de ser uma bandeira surgida nos idos anos de 1940, casada com o movimento pela educação pública brasileira, a Educação Integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação, sendo as mais conhecidas: a Escola-Parque de Anísio Teixeira (anos 50) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Leonel Brizola (anos 80 e 90).

Realizados os balanços das concepções e práticas das experiências acima destacadas e diante de um novo contexto histórico, econômico e político-cultural, a Educação Integral entra mais uma vez na agenda governamental, tendo como “carro-chefe” o Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007, através da portaria normativa interministerial nº 17/2007 e da Portaria nº 19/2007, com objetivo de “(...) fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar”.

O programa entende a Educação Integral como meio “para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana. Considera essa perspectiva de educação como estratégica para garantir a

proteção dos estudantes da escola pública como sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por “(...) intensas transformações, no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional” (MEC/SECAD, 2008, p.10).

Esta ação governamental se coloca como uma opção estratégica aos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. Em resposta, o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos. No entanto, para a objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é recriar a escola como instituição total, mas de implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como co-responsáveis por sua formação escolar e integral.

Considerando as deliberações jurídicas contemporâneas, o programa ancora-se, principalmente na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, dando ênfase à Doutrina de Proteção Integral, que coloca as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, afirmando sua condição de sujeitos de direitos, a indivisibilidade desses direitos e a prioridade absoluta no atendimento das necessidades. Apontando para uma estratégia que articule diferentes ações, o programa interpreta que as tais orientações legais convocam o conjunto de políticas públicas a convergirem suas ações na garantia de direitos das crianças e adolescentes. “Assim a centralidade se desloca da especificidade de cada política setorial para garantir prioridade para a infância e juventude” (MEC/SECAD, 2008, p.11).

Face ao contexto atual, a educação comunitária ganha força e os projetos de bairros-escolas passam a ser uma referência importante, cujo conceito de educação se baseia no pressuposto de que aprender é se conhecer e intervir no seu meio e que a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escola, família poder público, organizações sociais, etc. Conforme a experiência dos bairros-escolas a educação comunitária consegue agregar a sociedade em torno do processo educativo “ao pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas – escolares, complementares e de apoio” (MEC/SECAD, 2008, p11). As trilhas educativas são percursos por onde os processos pedagógicos se dão, para além dos muros da escola, o

que inclui as praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, etc.

A intersectorialidade é o eixo estruturador da gestão do Programa Mais Educação. Trata-se de um programa que articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude. Para tanto, o programa prevê um novo modelo de gestão, intersectorial, uma vez que este permite articular as diversas políticas setoriais para resolução dos problemas educacionais, considerando a referência territorial e dos sujeitos destinatários. Esta articulação é fundamentada em um conceito de educação que afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. Ao todo o programa se propõe a articular um conjunto de 22 programasⁱ e o que os une é o potencial educativo de cada um.

A intersectorialidade é um princípio de gestão que pressupõe a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social. É “(...) uma lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, considerando o cidadão na sua totalidade” (Junqueira, 2005, p.4).

Por ser uma prática nova e implicar na cultura organizacional, é um processo que tem riscos em função das resistências previsíveis de grupos de interesses contrários. Embora enfatize a integração e a ação intersectorial não deve anular as diferenças nas dinâmicas dos setores. Tal como afirma Campos (2000):

“(...) trata-se de uma ação deliberada que requer o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor ou participante. Envolvem espaços comunicativos, capacidade de negociação e intermediação de conflitos para a resolução ou enfrentamento final do problema principal e para acumulação de forças, na construção de sujeitos, na descoberta da possibilidade de agir (p. 268).

Do ponto de vista da concepção, a idéia de *educação integral* aparece em várias correntes do pensamento educacional. Este conceito remete à formação humana na sua condição multidimensional e não apenas na sua dimensão cognitiva. Considera o sujeito como um sujeito corpóreo, que tem afetos, desejos, demandas simbólicas e está inserido num contexto de relações histórico-sociais.

A idéia de uma formação que integre as múltiplas dimensões do ser humano é central no conjunto de propostas que integram o movimento da escola nova e do ativismo nas suas diversas nuances e correntes do pensamento. Nesta perspectiva, as dimensões da ludicidade, da expressividade, da afetividade ganham relevância nos processos educativos. Diversas experiências têm uma forte relação com o tempo livre das crianças e adolescentes, como é o caso do movimento dos pássaros migratórios *Wandervogel*. Em consequência, a organização escolar, sua estrutura, o tempo e os espaços pedagógicos e o métodos são (re) configurados para dar conta dos fins ampliados que as políticas educacionais passam a assumir.

A questão da escola de tempo integral e da educação integral, implica em considerar o aspecto tempo (a ampliação da jornada escolar) e espaço, sendo o próprio espaço da escola o continente dessa extensão de tempo. Implica também considerarmos o direito à aprendizagem, na perspectiva de que o horário expandido represente novas oportunidades de aprendizagens significativas, ou seja, uma educação numa perspectiva ampliada. E essas são questões que permanecem atuais para qualquer experiência que enverede nessa direção. No caso dessa pesquisa, esses e outros aspectos levantados durante a análise de experiências anteriores serão considerados também na análise da implementação do Programa Mais Educação.

PRESSUPOSTOS PARA PROJETOS PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – REDE DE SABERES

De acordo com seus documentos oficiais, o Programa Mais Educação tem como objetivo geral a conquista efetiva da escolaridade pelos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras. Dessa forma, em se tratando das práticas realizadas além do horário escolar, estas precisam, segundo os documentos norteadores do Programa, estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. A idéia é a promover a troca entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos locais, colaborando para a elaboração de um paradigma da educação integral, que reúna várias áreas, experiências e saberes.

No documento Rede de Saberes do Programa Mais Educação, procura-se definir a orientação geral para a construção do Programa Mais Educação como uma metodologia (e não como um modelo), que se pretende aberta, mutável, capaz de assumir contornos variados em função das experiências comunitárias. O documento

propõe também superar a idéia do “contraturno” e das “atividades complementares”, bem como da distinção saberes escolares e saberes comunitários.

A proposta adotada no Mais Educação se dá na defesa de uma educação intercultural, na busca por espaços de interação de grupos diferenciados. Ao mesmo tempo, a perspectiva da educação como um lugar de conflito, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire é citada no mesmo documento, com a seguinte ênfase:

“Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício” (Rede de Saberes Mais Educação, p. 15).

A relação do objetivo geral do Programa Mais Educação com a preocupação com a intersectorialidade e a relação com outros saberes se dá fundamentada nos resultados de pesquisas mais recentes no campo da educação brasileira que têm apontado que as escolas que mais avançaram no diálogo com a comunidade, ampliando fronteiras, foram as que atingiram os resultados acadêmicos mais positivos. Como referência para esses resultados, está a publicação: Redes de aprendizagem – boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Unicef/ MEC/ Inep/ Undime – 2008.

O documento Rede de Saberes do Programa Mais Educação defende a construção de uma metodologia em um formato aberto, a partir da perspectiva de criação artística contemporânea e da visão de Umberto Eco sobre a arte contemporânea na sua Obra aberta:

“As obras abertas seriam sistemas imprevisíveis, não fechados em si, interpenetráveis e simultaneamente auto-organizáveis. A obra aberta depende da interação com o público e, desta forma, assume distintos formatos” (Rede de Saberes Mais Educação, p. 16 e 17).

A partir desse raciocínio, a rede de saberes proposta nas Mandalas e apresentadas no documento norteador do Programa Mais Educação, se propõe com um formato aberto que pretende nascer da diversidade cultural e educacional brasileira, a partir de uma estruturação de distintas áreas dos saberes comunitários em onze campos do conhecimento.

“Estaria a escola sabendo agir sob a ótica da diferença? Seríamos nós, professores brasileiros contemporâneos, capazes de estabelecer relações verdadeiras com nossos alunos? Com os saberes de seus pais?”

Os documentos norteadores do Programa Mais Educação trabalham a partir da perspectiva de uma educação intercultural, pressupondo a necessidade de trabalhar com diferenças de saberes, considerando a existência de diferenças de poderes.

Para tanto, a partir de uma experiência desenvolvida no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada na Casa das Artes, como uma ação integrada entre os Ministérios da Educação e da Cultura, criou-se a Mandala dos Saberes, justificada da seguinte forma:

“Por que uma Mandala? A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígene de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. No Brasil está presente em várias obras e monumentos, desde a catedral de Brasília até as obras de Rubem Valentim, entre outros” (p. 23).

No documento Rede de Saberes do Mais Educação, considera-se a Mandala como a representação de inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.

Do ponto de vista dos saberes, o Programa Mais Educação trabalha com a identificação de pelo menos dois grandes grupos de saberes: de um lado estão os saberes avalizados pela sociedade através da produção acadêmica, de teses, publicação de livros, etc. Ou seja, saberes que costumam ser cumulativos e lineares, aspirando à formulação de leis e buscando observar as regularidades, privilegiando o como funcionam as coisas e não o seu fim. Estes saberes são desenvolvidos, segundo o Programa Mais Educação, em áreas específicas, distintas entre si, embora já se reconheça a existência de alguns questionamentos a este respeito dentro do próprio pensamento acadêmico; de outro lado estão os saberes que têm origem no fazer, com relação direta com a vida, tendo a experiência como grande fonte. Estes saberes respondem às necessidades humanas, preocupando-se com qual o fim das coisas. São conhecimentos tratados de forma circular, muitas vezes retornando para avançar. São organizados em áreas e suas fontes quase nunca estão em livros.

De uma forma geral, o documento reconhece limitações e possibilidades semelhantes nos dois grupos de saberes, bem como a necessidade de superar a oposição saber e fazer e a dicotomia teoria e prática; da oposição do saber científico com o saber local e da distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano. Sendo que o desafio proposto é o de formular uma educação intercultural que amplie os espaços de

continuidades e trocas entre saberes distintos. As Mandalas de Saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo.

A Mandala dos Saberes do Programa Mais Educação nasce da integração dos saberes considerados comunitários, escolares e dos Programas do Governo Federal.

Os Saberes Comunitários são distribuídos em onze grandes áreas: brincadeiras, alimentação, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais, corpo e vestuário, habitação e calendário local, tendo como central a idéia de comunidade, promovendo o ponto de partida para cada um dos eixos.

Os saberes escolares são organizados a partir da idéia de indivíduo como central do processo e de dezesseis habilidades a serem desenvolvidas: querer saber, questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, jogar, classificar, sistematizar, criar, relacionar, concluir, debater, comparar e rever. Sendo estas habilidades desenvolvidas em três grandes áreas do conhecimento escolar, a saber:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – reunindo Língua Portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura
- Ciências da Natureza e Matemáticas – comportando as matemáticas e as ciências
- Sociedade e Cidadania – debatendo filosofia, ciências humanas, história e geografia

Entre os saberes comunitários e os saberes escolares, encontra-se, na Mandala dos Saberes do Programa Mais Educação, os Programas de Governo desenvolvidos pelos vários Ministérios que compõem o Programa, identificados como sete macrocampos: meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, arte e cultura, acompanhamento pedagógico, inclusão digital, saúde e alimentação. Macrocampos que se referem à atuação de seis diferentes ministérios: Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ao todo são 23 Programas do Governo Federal: Cineclube na Escola; Cultura Viva; Casas do Patrimônio; Segundo Tempo; Esporte e Lazer na Cidade; ProJovem Adolescente; CREAS; CRAS; PETI; Casa Brasil Inclusão Digital; Centros Vocacionais Tecnológicos; Centros Museus da CiÇencia; Viveiros Educadores; Municípios Educadores Sustentáveis; Sala Verde; Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e

Qualidade de Vida; Educação e Direitos Humanos; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Escola que Protege; Escola Aberta; Educar na Diversidade; Salas Recursos Multifuncionais e Pró-Info.

AVALIANDO A MANDALA DO MAIS EDUCAÇÃO

Uma mandala, na sua origem como palavra sânscrita, significa círculo, numa representação geométrica da relação entre o homem e o cosmo. Como uma exposição plástica e visual do retorno à unidade pela delimitação de um espaço sagrado e atualização de um tempo divino. Desde os primórdios, essa imagem circular do ciclo cósmico está presente nas representações do sagrado, da santidade e eternidade, dando forma não apenas às cidades, mas aos templos, palácios reais e também à mais modesta habitação humana. A morada primitiva comumente era edificada a partir de um poste central, colocando os seus habitantes em contato com os três níveis da existência: inferior, médio e superior.

As mandalas normalmente são divididas em quatro seções, fazendo referência à cultura budista tibetana das quatro nobres verdades (que se referem ao sofrimento – sua natureza, sua origem, sua cessação e o caminho que conduz a essa cessação).

No caso da Mandala Mais Educação, também podemos perceber quatro seções. O “poste central” seria os saberes considerados comunitários, que estaria no nível inferior da mandala (interno, neste caso). Num nível imediatamente superior, estariam os diversos projetos e programas federais desenvolvidos pelos Ministérios envolvidos no Programa Mais Educação. Num nível superior a este último, estariam as competências a serem desenvolvidas nos alunos e no nível mais superior, as grandes áreas de conhecimento.

Esses elementos dão conta do que, em primeiro lugar, continua a ser considerado conhecimento socialmente legítimo e qual a posição cultural, econômica e política da escola a partir dessa nova experiência. Para que possa haver esse entendimento, no entanto, é necessário tornar problemática a forma de currículo que está sendo adotada, de forma que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. Isso significa questionar a tradição seletiva, de forma a responder, segundo Apple (2006): “quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular?” (p. 40).

Apple (2006) considera que um dos problemas relativos à organização curricular nas escolas é que esta se dá em torno do consenso. Há poucas tentativas sérias de lidar com o conflito (de classes, científico, entre outros). A escola sempre acaba exercendo um papel da escola na criação de um falso consenso. Além desse fato, para o mesmo autor, o conhecimento de alto status é o que é macroeconomicamente vantajoso e o conteúdo cultural (socialmente legitimado) é utilizado como mecanismo ou filtro para a estratificação econômica.

De uma forma geral, a avaliação do sucesso do currículo se dá a partir do emprego de procedimentos técnicos, para comparar o input com o output, ou seja, se os resultados dos testes subiram, se os alunos dominam a matéria. As reformas educacionais e as reformas curriculares se dão cada vez mais em torno da socialização impositiva e, além disso, numa ênfase cada vez maior na eficiência organizacional, dominada pelo interesse pela produção e pela linguagem da produção.

Em estudos empíricos nas salas de aula da pré-escola, Apple (2006) identificou quatro habilidades logo nas primeiras semanas de aula, que eram consideradas a própria definição de comportamento socializado na sala de aula: compartilhar, ouvir, guardar as coisas e acompanhar a rotina da sala de aula. Esses mesmos estudos serviram para identificar como as categorias de trabalho e brinquedo surgiram como organizadores poderosos da realidade da sala de aula, logo no início do ano letivo. Em primeiro lugar, tanto a professora quanto as crianças consideravam as atividades de trabalho mais importantes do que as brincadeiras; em segundo lugar, o que se dizia aprendido na escola, eram as atividades chamadas de trabalho; as atividades da categoria brinquedo, só eram permitidas se houvesse tempo e se as crianças tivessem terminado suas tarefas de trabalho. Era considerado trabalho: toda e qualquer atividade dirigida pelo professor (sendo apenas as atividades realizadas durante o recreio chamadas de brincadeiras), sendo trabalhar fazer o que lhes mandavam fazer, independentemente da natureza da atividade envolvida; todas as atividades de trabalho, e apenas elas, eram compulsórias, sendo todas as escolhas permitidas durante este período, circunscritas aos limites de procedimentos uniformemente aceitos. E a própria natureza das escolhas enfatizava o princípio geral. Além da obrigatoriedade das atividades de trabalho, também elas deveriam seguir uma rotina de trabalho uniforme. Além desses elementos, foi identificado que o conteúdo das lições era relativamente menos importante do que a experiência em si (de alguém que trabalha). Ou seja, os atributos de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados

do que a competência acadêmica. Ou seja, segundo Apple (2006), a aceitação, sem questionamento, da autoridade e das vicissitudes da vida nos ambientes institucionais está entre as primeiras lições de um aluno da pré-escola.

Segundo Apple (2006), “a área do currículo tem usado as noções de sistematicidade, com certeza, e de controle como ideais de atividade programática e conceitual, em seu tratamento da pesquisa e das pessoas. Isso se reflete muito nos objetivos comportamentais e na busca por taxonomias que codifiquem o comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor. Essas atividades encontram sua base em uma concepção de racionalidade que não é nada eficaz hoje. Não é só bastante limitadora, mas também é imprecisa histórica e empiricamente” (p. 177). Segundo o autor, uma concepção de racionalidade (séria), deve estar voltada à maneira pela qual uma área de estudo está preparada para refletir criticamente e inclusive mudar as doutrinas aceitas (e não simplesmente as posições intelectuais determinadas utilizadas por um grupo profissional ou por um indivíduo). É a idéia do fluxo intelectual e não da imutabilidade intelectual. “O que tem de ser explicado não é por que devemos mudar nossa estrutura conceitual básica, mas sim a estabilidade ou cristalização das formas de pensamento que uma área emprega ao longo do tempo” (p. 177 – 178).

Considerando, como Apple (2006), de que as “revoluções” podem ser conservadoras, a construção de um currículo, nas bases definidas na Mandala do Mais Educação, por trazer uma estrutura de organização do trabalho na escola de forma circular, trazendo uma idéia de superposição de tipos de conhecimentos em inferiores e superiores, mitificando e naturalizando os conhecimentos como estanques, valorizando em extremo a idéia de competências e valores a serem trabalhados, preparam o campo ideológico para a compreensão de eventos, criando o que Raymond Williams chama de estruturas de sentimento. Isto faz com que sejam dificultadas as resistências ao projeto neoliberal e neoconservador, o que de forma lenta e eficaz faz como que estes conhecimentos passem a fazer parte do nosso senso comum.

O que os neoliberais querem são trabalhadores criativos e empreendedores (e ainda obedientes). Ou seja, flexibilidade e obediência andando de mãos dadas, e para tanto, os conhecimentos que não têm conexões com o que é considerado meta e necessidade econômica, é criticado.

Os trabalhos construídos atualmente, tanto os etnográficos, quanto os históricos críticos, dão mais ênfase ao trabalho conceitual, narrativo, sobre histórias de vida, análise baseada nos estudos culturais, etc. Segundo Apple, “essas perspectivas

emergentes também levaram a determinado tipo de fragmentação. Tem havido um crescimento das linguagens privadas e de maneiras esotéricas de expressar nossas teorias, que apenas especialistas em uma pequena área podem entender” (Apple, 2006: 261). Além disso, segundo o autor, “as teorias pós-modernas e pós-estruturais estão tentando representar. Eles têm como objetivo cada vez mais o que poderíamos chamar de unidades descentradas. Isso em parte responde à fragmentação parcial dos movimentos sociais” (Apple, 2006: 256).

A partir das considerações tratadas nesse texto, sobretudo no que se refere às análises de Apple (2007), é de se estranhar a carga “esotérica” presente na definição de um currículo para a escola pública, visando um esforço importante no sentido de desenvolver uma Educação Integral em Tempo Integral. Problematicar este Programa no que se refere sobretudo à organização curricular que propõe, é uma tarefa significativa a que este texto se propõe, buscando elucidar o caráter (neo) conservador da proposta apresentada, no sentido de superarmos esta visão predominante e salientarmos o fato de que a Educação Integral e a Educação em Tempo Integral estejam no centro do debate educacional atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AGUIAR, M. A. **Desenvolvimento com igualdade social e gestão escolar: notas para um debate**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CAMPOS, G. W. de S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- CASTRO, M. H. G. **Avaliação de programas e políticas sociais**. Cadernos de Pesquisa Nº 12. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas –SP, 1989.
- CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: Rev. Educação e Sociedade, vol.23, n. 81, p.247-270, dez. 2002b.

CARVALHO, M. do C. B. de. **Gestão municipal dos serviços de atenção à criança de ao adolescente.** São Paulo: IEE/PUCSP/CBIA, 1995.

CKAGNAZORF I. B; MELO, J. S. C. **Implementação de Programa Intersetorial de Políticas Públicas - O caso BH Cidadania.** Belo Horizonte, 2002 (mimeo).

CORMELLATO, D.; COLLISELLI, L. (et. al.) **Gestão de políticas públicas e intersectorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais.** In: Rev. Katál. Florianópolis v. 10, nº 2, p. 265-271, jul./dez., 2007.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

JACOBI, P. R. **Prefeituras democráticas, movimentos populares e poder local: participação, cooptação e autonomia?** In: Rev. Espaços e Debates. Rio de Janeiro, FGV, vol. 32, nº 02, p.35-48, mar/abr., 1998.

JUNQUEIRA, L. A. P. **A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor.** In: Rev. Saúde e Sociedade, v. 13, nº 1, p.25-36, jan/abr., 2004.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Autores Associados, 1991.

MANZINE-COVRE, M. L de. **No caminho de Hermes e Sherazade - cultura, cidadania e subjetividade.** Taubaté – SP: Vogal Editora, 1996.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB** – resultados e metas atualizados em setembro/08. Governo Federal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007.** Governo Federal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município.** Brasília – DF, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Educação Integral**. Brasília – DF, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Rede de Saberes**. Brasília – DF, 2008.

PUIG J. M.; TRILLA, J. **Pedagogia do ócio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre**. Recife: Bagaço, 2004.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
