

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM EXAME DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND FULL-TIME EDUCATION: A REVIEW OF THE “MAIS EDUCAÇÃO” PROGRAM FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL EDUCATION

Simone Costa Moreira*

Resumo: O presente artigo discute a implementação do Programa Mais Educação em uma Rede Municipal de Ensino da região metropolitana de Porto Alegre (RS). O Programa Mais Educação é uma política recente do Governo Federal brasileiro de aumento do tempo da jornada diária escolar e indução da organização curricular na perspectiva da educação integral. Com o referencial teórico dos estudos educacionais críticos, especialmente contando com as contribuições de Michael Apple, demonstra-se como as desigualdades manifestam-se na educação e oferece-se análises críticas para possibilitar possíveis transformações dos pressupostos e das práticas educacionais. Esse artigo analisa algumas rearticulações do Programa Mais Educação em nível local, lançando luz sobre a complexidade e os desafios da intervenção na organização curricular da escola formal.

Palavras-chave: Educação integral. Educação compensatória. Desigualdades sociais e educacionais. Estudos educacionais críticos.

Abstract: This article discusses the implementation of the “Mais Educação” Program in municipal schools in the Metropolitan Region of Porto Alegre / RS. The “Mais Educação” is a recent policy of the Brazilian Federal Government to increase the time students spend in schools and to induct the curriculum organization in the perspective of integral education. With the theoretical reference of critical educational studies, especially relying on the contributions of Michael Apple, the article demonstrates how inequalities are manifested in education and offers a critical analysis in order to allow possible transformations of assumptions and educational practices. This article looks at some rearticulations of the “Mais Educação” at the local level, shedding light on the complexity and challenges of the intervention in the formal school curriculum.

Keywords: Full-time education. Compensatory education. Social and educational inequalities. Critical educational studies.

Introdução

O tema das desigualdades educacionais é recorrente no País, estando, em geral, atrelado à ideia da necessidade de propiciar uma educação de qualidade para toda a população brasileira e, dessa forma, contribuir para a diminuição das desigualdades sociais. Seja no período de divulgação dos resultados das avaliações nacionais ou nas justificativas que pautam a elaboração de políticas públicas na área da educação, as desigualdades educacionais, junto de outros fatores, são consideradas também responsáveis pela má qualidade da educação e, por consequência, pelo fracasso do sistema educacional em oferecer condições de igualdade para que as pessoas possam se inserir socialmente.

Mas o que são “desigualdades educacionais”? Por si só, essa expressão não consegue explicar o que é produzido no sistema educacional brasileiro, especialmente se considerada isoladamente dos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos que circundam e constituem a área da educação. As desigualdades educacionais precisam ser problematizadas para que possam dizer algo que ajude a compreender o sistema de ensino.

Para realizar essa discussão, os estudos educacionais críticos oferecem uma gama de referenciais. Esses estudos 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.

A partir desse suporte, inverte-se o olhar sobre a desigualdade educacional como uma decorrência exclusiva das práticas escolares para então compreendê-la como uma das consequências pro-

duzidas pelas relações de exploração e dominação na sociedade. A escola, nessa perspectiva, é vista como produtora e reprodutora das desigualdades sociais e o sistema educacional como um dos mecanismos que, ao mesmo em que é gerado para manter o *status quo*, também colabora para a sua produção.

No presente artigo apresento um recorte de um estudo realizado sobre a implementação do Programa Mais Educação em escolas de uma Rede Municipal de Ensino da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Discutirei algumas repercussões desse Programa no interior das escolas, articulando as diferentes compreensões sobre a organização curricular na perspectiva da educação integral e sua relação com as desigualdades educacionais, utilizando as contribuições das teorias educacionais críticas, em especial, das produções de Michael Apple. A ênfase neste texto é a análise do Programa Mais Educação e sua relação com o currículo formal a partir da educação crítica.

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. A ideia da promoção de uma educação de qualidade tem se constituído como reivindicação dos setores sociais, especialmente do educacional, há muitas décadas. No entanto, a busca por mais tempo de escolarização ou mais tempo de permanência na escola começa a se fortalecer recentemente, na

medida em que se difunde a ideia de que a oferta do ensino fundamental no Brasil estaria universalizada (CAVALIERE, 2007, p. 14).

O Programa Mais Educação, como estratégia de governo 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). 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.

O Programa Mais Educação trabalha com dois conceitos diferentes, mas que em sua proposta estão inter-relacionados: escola de tempo integral e educação integral. Quando o Programa apresenta a jornada ampliada, o intuito é de possibilitar, nesse tempo que vai além das quatro horas diárias de aula do currículo regular, experiências diversificadas para os estudantes, seja no turno inverso ou em outras formas de organização curricular. Quando trata de educação integral busca colaborar para a elaboração de um paradigma que reúna diversas áreas, experiências e saberes; busca aproximar escola e comunidade através da valorização dos saberes locais, incluindo-os no currículo; assim como enfrentar as injustiças da educação pública brasileira, universalizando o acesso, a permanência e a aprendizagem, contribuindo para a superação das desigualdades e a afirmação do direito às diferenças (BRASIL, 2009).

Ele tem como base a 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). Em seus documentos, afirma que seu objetivo prioritário é fomentar a educação integral nas escolas através do apoio a atividades socioeducativas, ampliando a jornada escolar (BRASIL, 2009).

Para dinamizar o Programa Mais Educação nas escolas é escolhido um Professor Comunitário, que deve ser membro da instituição e tem como tarefa organizar as oficinas, os monitores voluntários que desenvolvem as oficinas e fazer a conexão com os demais setores da escola. Existem outras instâncias de organização sugeridas pelo Ministério da Educação, como os Comitês Municipais, Metropolitanos e Estaduais do Programa Mais Educação.

Em todas as produções do Ministério da Educação que se referem ao Programa Mais Educação, há orientações e, em alguns deles, 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 e, de acordo com essas orientações, as oficinas devem ser escolhidas através da construção do projeto pedagógico escolar, em consonância com o currículo formal.

A pesquisa realizada possibilitou a observação da implementação do Programa em contextos diferenciados. Foram pesquisadas três escolas em um universo de 18 escolas da Rede Municipal. Também o conhecimento da organização da Secretaria Municipal de Educação em relação ao Programa colaborou para a percepção do direcionamento político adotado para a implementação do mesmo nas escolas municipais.

O Programa Mais Educação começou a ser implementado nas escolas do município estudado em setembro de 2009. Nesses três anos de experiência, o Programa atingiu a totalidade das escolas de Ensino Fundamental e conquistou melhorias na sua organização interna, como por exemplo na obtenção de espaço físico dentro das escolas para a realização das atividades em turno inverso (no primeiro ano contando mais com as parcerias com instituições e espaços públicos diversos, conforme orientação do Ministério da Educação) e na estabilidade de alguns monitores voluntários para as oficinas. O município destacou-se regional e nacionalmente pelas produções artísticas dos alunos de algumas escolas a partir das diversas oficinas de música, circo, danças e esportes. Cada uma das escolas encontra-se em processos diferenciados quanto ao desejo e à organização para dinamizar o Programa. Há resistências e conflitos, mas também mudanças positivas em seu interior.

Invertendo o olhar sobre as desigualdades educacionais

Considerando que o Programa Mais Educação se propõe a diminuir as desigualdades educacionais, o primeiro movimento que será necessário fazer é o de colocar em discussão o que se compreende por desigualdades educacionais. Para isso, será importante problematizar também os entendimentos sobre qualidade na educação, sobre os conhecimentos que compõem o currículo oficial e sua relação com os estudantes oriundos das classes populares.

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”.

Os entendimentos sobre o que seria o ensino de qualidade são múltiplos. Variam da perspectiva do ensino “conteudista”, com destaque para a aprendizagem de conteúdos escolares, até a formação para a efetiva participação cidadã. Os sistemas de ensino públicos brasileiros, ainda com exceção do Ensino Superior no que diz respeito à qualidade de seus docentes e do seu ensino, são definidos *a priori* como de “má qualidade”, considerando o senso comum e também alguns estudos e pesquisas realizadas. Seja por falta de estrutura física, de recursos humanos, de excesso de alunos em sala de aula, de professores com números exorbitantes de faltas, de violência escolar, de greves que ocasionam a paralisação das aulas, de ensino “insuficiente” em relação à preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho, ou então seja pela localização geográfica e o público que frequenta a escola, dificilmente uma escola pública ganha o reconhecimento de ser um espaço qualificado de ensino.

No Brasil, a escola pública tem se configurado não como uma opção, mas pela falta dela: como uma alternativa para as famílias que não podem matricular seus filhos em escolas particulares. As justificativas de tamanho desprezo pela educação pública, em especial pelo Ensino Fundamental, podem ser vistas de variados pontos de vista. Mas uma coisa é certa: a precarização estrutural do ensino público brasileiro é visível, e foram necessários muitos anos de descaso para chegar à situação atual, onde as desigualdades econômicas e sociais são reveladas na situação do ensino no

País – prédios inabitáveis convivendo com prédios luxuosos, salários irrisórios convivendo com salários dignos, escassez de funcionários e recursos necessários.

Porém, é preciso problematizar ainda a afirmação da má qualidade do ensino público e, mais do que isso, a relação direta estabelecida entre a má qualidade do ensino público e o mau desempenho das classes populares na escola. Mancebo (2009), no artigo intitulado *Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos*, ao introduzir sua análise de dados da educação brasileira, faz a seguinte afirmação:

[...] a educação pública brasileira, da forma qualitativamente deficitária como está estruturada, não capacita os educandos em igualdade de condições, tampouco leva em consideração suas diferenças, seja em âmbito econômico, social ou cultural. Sendo assim, o ensino público, por sua qualidade deficitária, torna-se incapaz de reverter, ou pelo menos minorar, o quadro das desigualdades sociais existentes, fazendo com que os mais acometidos por essas desigualdades tenham os piores desempenhos no sistema escolar, as maiores dificuldades para conclusão do ensino básico e, como consequência, tornem-se menos habilitados a competir em igualdade de condições por uma vaga no mercado de trabalho e a exercer seus direitos de cidadania. (MANCEBO, 2009, p. 176-177).

De acordo com a autora, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2005), dos Censos Escolares (INEP, 2000, 2005) e do Censo Populacional (IBGE, 2000), demonstram as relações entre as desigualdades sociais e as desigualdades existentes dentro do próprio sistema escolar, da mesma maneira que os referenciais do Programa Mais Educação o fazem. Além da situação de “[...] vulnerabilidade e risco social” (BRASIL, 2009, p.

11), a qualidade do ensino também é responsabilizada pelo baixo desempenho escolar dos estudantes, como é possível ler a seguir:

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade de permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2009, p. 12-13).

Como é possível verificar na citação acima, nos materiais do Programa Mais Educação encontramos a ideia de que os estudantes oriundos de classes populares seriam relegados a permanecer na situação econômica em que se encontram suas famílias, em vez de serem colocados em situação de igualdade de condições para disputar espaço com estudantes de outras classes sociais, porque as escolas em que estudam não oferecem um ensino qualificado. No entanto, não é possível, desde a perspectiva relacional, apresentar como causa da reprodução da desigualdade social apenas a situação de vida de suas famílias e o oferecimento de uma educação escolar de baixa qualidade.

Apple (1989), ao explicar sobre o histórico de suas reflexões acerca da escola como uma instituição que reproduz e produz as relações econômicas e sociais, pontua sobre essa compreensão pouco explicativa de que o fracasso dos alunos estaria diretamente relacionado ao trabalho do professor na escola ou, antes disso, às condições dos próprios alunos. Partindo de si mesmo como for-

mador de professores e administradores e das experiências de seus colegas de profissão, Apple escreve sobre esse dilema individual que se fez presente em sua trajetória, dizendo que os professores

[...] culpavam a si mesmos como indivíduos (ou a seus alunos) pelos fracassos dos alunos, exatamente como eu fazia. Cada vez mais, entretanto, parecia-me que *não* era uma quantidade de esforço despedido por professores e outras pessoas envolvidas no currículo. De fato, poucos grupos de pessoas trabalham tão duramente e em circunstâncias tão incertas, difíceis e complexas, quanto professores e administradores. Ao invés disso, tornava-se cada vez mais claro que a própria instituição e as conexões que ela mantinha com outras agências sociais poderosas geravam as práticas e as regras dominantes na vida dos educadores. Culpar os professores, incriminar os indivíduos, não ajudava nada. Analisar como, e especialmente porquê, a instituição faz o que faz, de modo que se pudesse ir além dessas ações individuais, parecia muito mais adequado. (APPLE, 1989, p. 38).

Portanto, é preciso ir além das práticas individuais, tanto dos estudantes, como de suas famílias ou professores para poder buscar as causas da produção e reprodução das desigualdades na esfera educacional. Considerar as condições históricas, políticas e estruturais do sistema de ensino, assim como suas relações com as classes populares, coloca-se como imperativo para discutir as desigualdades educacionais. Como e a partir de que público a escola e seu currículo foram pensados? Afinal, para que serve a escola que se destina às classes populares? O que lhes oferece como formação? Para refletir sobre essas questões, partiremos para a compreensão de como se dá esse descompasso entre a instituição escolar e as classes populares, embasados em pressupostos teóricos que o justificam.

Inicialmente, é preciso buscar respostas sobre a gênese da instituição escolar e de seu currículo. Historicamente, houve algum in-

teresse de que o ensino público cumprisse o papel de promotor da igualdade social, criando igualdade de condições para os estudantes das classes populares? A situação em que se encontra a escola pública serve aos interesses de quem? O ensino promovido pelas instituições de ensino, indistintamente se públicas ou privadas, valorizaram e valorizam o conhecimento de quem? O que quer dizer o conceito de qualidade na educação? Como a desigualdade social e a educação se relacionam?

No início do século XX, com a urgência de qualificação da mão de obra e da socialização das massas nas regras da ordem social e econômica que estava sendo instaurada com o processo de industrialização, a escola tomou maior proporção organizacional. Com a massificação da escolarização, a escola e o currículo foram elaborados como importantes instrumentos de controle social, com a responsabilidade de socializar as novas gerações nos parâmetros de uma sociedade industrial. Do ponto de vista pedagógico, 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.

Porém, 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 através do predomínio ideológico de grupos poderosos. Esse processo ajuda na tarefa de explicar as causas das desigualdades educacionais.

Em *Ideologia e currículo*, Apple (2006) se propõe a especular, entre outras questões, 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 o 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 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 avaliada positivamente mesmo mantendo níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertence 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 de distribuição é legitimada no sistema educacional? Por meio 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. 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.

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.

Essa reflexão é fundamental quando discutimos desigualdades educacionais e sua relação com a hierarquização dos conhecimentos do currículo formal e do Programa Mais Educação. 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. Nessa visão, seriam os indivíduos que não conseguiram se adequar e não a instituição que não se adequou. E, dentro dessa perspectiva, criam-se programas para compensar as falhas do ensino formal.

Porém, também é necessário entender quais aspectos políticos e econômicos estão presentes na cultura e nos conhecimentos escolares que são difundidos pelas instituições de ensino. Para pensar a respeito dos papéis desempenhados pela escola nessa tarefa de produção e reprodução cultural, Apple (1989) aprofunda em seus estudos as relações estabelecidas entre a escola e a esfera econômica, analisando a primeira como instituição necessária para a

garantia de que a ideologia hegemônica seja mantida. Entende-se ideologia como um conjunto não coerente “[...] de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes” (APPLE, 1989, p. 32) e por hegemonia o resultado de um processo de disputa pelo qual uma determinada ideologia se coloca em posição dominante (idem, *ibidem*).

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, a criação e a divulgação de 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 e formadoras de comportamentos baseados em modos de vida considerados adequados socialmente.

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 estão baseadas em seus princípios.

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

Transformar a educação em mercadoria significa também, entre outros aspectos, valorizar os currículos pessoais como moedas de

troca no mercado, estimular o comércio educacional (produção de livros didáticos, avaliações, assessorias, currículos, métodos pedagógicos, sistemas de ensino etc.); significa que professores e alunos são projetados como empreendedores de si, tendo a educação por objetivo formar trabalhadores e clientes (BALL, 2010).

Seguindo o intuito de entender as desigualdades educacionais para além da carência dos indivíduos e suas famílias e das problemáticas da qualidade do ensino público, é preciso considerar a instituição escolar como parte de um sistema econômico que organiza a sociedade e cumpre o papel de agente da hegemonia cultural e ideológica. Atualmente, a hegemonia cultural e ideológica está alicerçada nas ideias neoliberais – propagadas pelos grupos dominantes –, e, também, hoje dissipadas pela opinião pública que tomou para si alguns de seus princípios fundamentais, como a referência ao privado como símbolo de eficiência, apenas para trazer um exemplo.

Apesar de todos esses processos desempenhados pelas instituições de ensino não ocorrerem sem resistências de movimentos diversos, de professores, estudantes e comunidades, essa lógica vem influenciando diretamente a elaboração de políticas educacionais no Brasil e no mundo. Como não poderia ser diferente, esses elementos do contexto político e econômico influenciaram a elaboração do Programa Mais Educação e, da mesma forma, as diversificadas maneiras como tem sido implementado nas escolas.

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 conseqüente produção de fracassos, essa ação tem como critério de seleção de prioridade 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.

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.

Se essa prática se perpetua, a escola cumpre o papel de certificar o quão distante ou o quão próximo o indivíduo se encontra da cultura dominante. Quanto mais distante, mais dificuldade terá em obter bom desempenho nas avaliações pautadas pelos conhecimentos legitimados como escolares. Quanto maiores as dificuldades, mais oportunidades devem lhe ser oferecidas e as necessidades são entendidas como carências. Então, chegam às escolas de alunos “carentes”, em geral, também consideradas “carentes” pela condição estrutural e as regiões em que se localizam, os programas de educação compensatória.

Nova perspectiva curricular x educação compensatória

O debate sobre a implementação da educação integral nas escolas brasileiras está sendo intensificado nos últimos anos a partir das experiências do Programa Mais Educação e da meta do Plano Nacional de Educação que prevê a expansão progressiva da educação integral em regime de jornada ampliada a todos os estudantes de todas as escolas brasileiras a médio e longo prazo. Portanto, a análise da prática das escolas que estão realizando esse processo através do Programa Mais Educação auxilia na percepção dos desafios e dos caminhos que estão sendo trilhados nesse período considerado “experimental”.

A partir da inversão do olhar sobre as desigualdades educacionais e a qualidade da educação pública, será explorado a seguir o processo pelo qual a educação integral tem sido comparada no interior das escolas ao que está sendo chamado aqui de educação compensatória. Por intermédio da pesquisa, pude perceber as formas como o Programa Mais Educação está se relacionando até então com o currículo formal, no intuito de verificar as maneiras como a escola age e reage perante essa tentativa – ao menos no que tange sua proposição enquanto política pública – de intervenção significativa na estrutura organizativa da escola.

Como explicitado anteriormente, o Programa Mais Educação foi elaborado com o objetivo de provocar mudança na organização curricular na perspectiva da educação integral e, junto disso, ampliar o tempo de jornada escolar. Na prática, além das disciplinas tradicionais, o Programa propõe que outros saberes possam adentrar a escola e tornar-se parte do cotidiano dos estudantes. Entende que a entrada de expressões artísticas, esportivas, sabe-

res comunitários, no currículo escolar, permite novas descobertas para os estudantes.

No entanto, o Programa não tem definida uma concepção teórica sobre educação integral. 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. 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).

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, em contraponto à possibilidade de ser um tempo de aprendizagens significativas e diversificadas).

Foram elaborados cadernos da Série Mais Educação que buscam orientar a implementação da educação integral em tempo integral e, posteriormente, disponibilizadas produções e pesquisas sobre concepções e práticas de educação integral e tempo integral na educação brasileira. Nessas produções, existem algumas demarcações no conceito de educação integral, que divergem entre si, considerando o desejo inicial explícito de não restringir a educação integral a um único modelo. Porém, Jaqueline Moll defende que

[...] 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 – por meio do acesso a um conhecimento 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 equipamentos culturais.

Apesar da afirmação de que a educação integral não se trata de atendimento referente à assistência social, mas sim de um direito, percebo que o foco inicial nas classes populares acabou por desencadear uma série de características na implementação do Programa nas escolas. 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).

Atualmente os critérios foram flexibilizados para contemplar escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram atendidas pelo 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), escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18 mil habitantes.

Mesmo com a flexibilização dos critérios, na pesquisa percebeu-se que o Programa Mais Educação, mais do que um potencializador do currículo nos moldes da educação integral, tem se tornado um meio para que as classes populares possam alcançar a garantia de permanência na escola, na tentativa de melhorar o desempenho escolar e, com isso, cumprir o objetivo de diminuir as

desigualdades existentes entre os alunos das classes médias e altas e os alunos das classes populares.

Essa discussão é de fundamental importância quando colocamos como questão a política educacional que se deseja induzir através do Programa Mais Educação e sua interferência no currículo escolar do ensino regular. Pude verificar no interior das escolas o quanto essa concepção tem favorecido a construção de uma visão sobre a educação integral relacionada à educação compensatória. Como o programa foi lançado como prioridade para escolas que atendem alunos pobres, ligou-se o Programa a uma ideia de acrescentar, de oferecer mais educação àqueles com “menos oportunidades”. Além da educação integral compreendida como um acréscimo ao currículo formal, ela não está problematizando o currículo a ponto de tensioná-lo na perspectiva da educação integral.

Quando falo de educação compensatória refiro-me ao que Robert W. Connell define em seu artigo intitulado *Pobreza e educação*, onde discute a maneira como a pobreza é tratada na escola e o quanto essa compreensão interfere na proposta pedagógica e nos objetivos da educação. Os programas compensatórios são aqueles

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

Apesar desse não ser o único objetivo do Programa, no cotidiano das escolas tem se tornado o foco da ação desenvolvida. Inclusive nas entrevistas, a educação integral é definida como um suplemento e como uma medida significativa quando se trata de uma escola localizada em região periférica.

Também alguns encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação apontam para essa direção, como a solicitação de planilhas com as notas do ensino regular dos alunos matriculados no Programa Mais Educação e relatórios de aprendizagem das oficinas executadas em cada escola e das saídas de campo. Por mais que essas solicitações sejam entendidas pela Secretaria como acompanhamento das ações e como controle para que o Programa não seja apenas um espaço que “cuide” das crianças e dos adolescentes no horário inverso, acabam por direcionar o Programa como se estivesse a serviço do currículo regular, com foco no aumento do IDEB de cada escola e do município como um todo. O que, inclusive, não deixa de ser apontado como um desejo por parte do Ministério da Educação conforme os materiais de referência do Programa.

Desafios para intervir na organização curricular da escola formal

A análise crítica

[...] implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15).

Portanto, documentar um processo importante como a implementação de um Programa que quer ser uma experiência piloto de educação integral no país é significativo e pode servir para avaliar e redirecionar aspectos que podem ser melhor dinamizados ou reformulados.

Nesse espaço final, gostaria de apresentar alguns desafios encontrados no contexto da prática que podem ser enfrentados em outras realidades e servem para pensarmos alternativas de intervenção e buscarmos outras experiências de organização do currículo na perspectiva da educação integral que estejam sendo realizadas, no intuito de compartilhá-las. Os elementos aqui apresentados dizem respeito a realidades específicas, mas podem colaborar para repensar alguns pressupostos que estão embasando práticas contrárias às propostas enunciadas pelo Programa Mais Educação e, mais do que isso, colaboram para a perpetuação do ensino como forma de dominação, produção e reprodução cultural.

No que diz respeito aos desafios, um dos primeiros que saltou aos olhos no decorrer da pesquisa é a fragilidade da integração das oficinas do Programa Mais Educação com o projeto pedagógico da instituição de ensino. Apesar das peculiaridades na relação de cada uma das três escolas pesquisadas com o Programa Mais Educação, o trabalho desenvolvido pelas oficinas ainda consta em segundo plano, visto como algo à parte da escola, especialmente quando comparado ao currículo regular.

O currículo formal – responsável pela reprodução e produção da cultura dominante através dos conhecimentos e comportamentos considerados escolares – tem permanecido intacto apesar da realização do Programa Mais Educação. Acrescentando conteúdos no “extra-classe”, através das oficinas no turno inverso, sem problematizar os conteúdos contemplados pelo currículo formal, tem-se reforçado o caráter intocável e aparentemente consensual do currículo oficial. A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal fortalece a ideia de que falta algo no currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral.

Esse aspecto merece destaque, pois, acima de tudo, reforça o caráter do Programa Mais Educação como um programa compensatório, o que não é seu intento. Connell alerta que:

Os programas compensatórios têm, sobretudo, complementado o currículo hegemônico, adicionando atividades extras ou o ensino em pequenos grupos a áreas centrais do conhecimento convencional – principalmente Matemática e Língua. Programas de acréscimo não mudam os padrões de ensino e aprendizagem na escola. Uma estratégia que levasse a mudança curricular a sério deveria estar baseada em outra abordagem encontrada em programas compensatórios, a abordagem da mudança global da escola, que usa fundos compensatórios para reformular as atividades principais da escola. (CONNELL, 2010, p. 30-31).

Essa visão de complementação do currículo oficial é verificada, com maior ou menor ênfase, nas escolas estudadas. Apesar da valorização dos saberes populares e das diferentes áreas do conhecimento no material desenvolvido pelo Programa como orientação para a escolha das oficinas a serem realizadas, ainda é o conhecimento científico que baliza o Sistema Nacional de Avaliação. O saber considerado popular é relegado ao extra-classe (Mais Educação) e, mesmo assim, tem sido muito questionado nas escolas pesquisadas pela maneira como é incluído esse saber no ambiente escolar. Existem resistências às oficinas escolhidas, professores criticam os monitores que realizam o trabalho, as práticas dos professores comunitários são, por vezes, conflituosas com as equipes pedagógicas da escola. É possível pensar que existem duas escolas funcionando dentro de uma escola: o Programa Mais Educação com suas oficinas e organização diferenciada e a escola formal, com seus conhecimentos legitimados e entendidos como prioritários e consensuais.

Além disso, há tentativa em algumas escolas e desejo por parte das professoras do currículo regular de que o Programa seja utilizado como espaço para reforço escolar. O desejo do currículo formal em apossar-se do tempo a mais usufruído pelo Programa Mais Educação, relegando seus saberes ao segundo plano de importância, pode ser entendido como uma resposta das escolas que trabalham com as classes populares ao poder de legitimidade conferido ao conhecimento considerado escolar e a necessidade de fazer com que todos os estudantes obtenham desempenhos semelhantes em relação a ele. Se todos precisam aprender os mesmos conteúdos e ter o mesmo tipo de comportamento, e se esses conteúdos e comportamentos pertencem a grupos que não são das classes populares, é mais provável que esses últimos precisem de mais tempo para apoderarem-se desse arsenal cultural que não lhes é “natural”.

Sem dúvida, o fato de a escola operar com códigos de transmissão cultural que são familiares apenas às classes dominantes dificulta a escolarização das crianças das classes populares. A naturalização da cultura da classe dominante como “a” cultura não permite a compreensão do seu caráter de classe. O currículo escolar se expressa na linguagem dominante e, assim, o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, acaba por favorecer aqueles que o possuem. Com isso, perpetua-se a desigualdade dessa distribuição e, portanto, as escolas que trabalham com as classes populares sentem-se impelidas a aumentar o tempo de exposição de seus estudantes à cultura considerada escolar (distante, em geral, da cultura vivenciada pelos estudantes). Isso poderia, nesta visão, dar-lhes maiores possibilidades de chegarem aos resultados dos estudantes das classes médias e altas.

Por essa ótica, aprender a cantar, a tocar um instrumento, a fazer uma horta, é algo que, de fato, não tem maior importância.

E quando tem, é colocado em relação ao aprendizado de algum comportamento desejado para o aprendizado escolar, como disciplina, concentração, criatividade. Os entrevistados na pesquisa trazem elementos para compreendermos o quanto o currículo formal baliza o ensino, apesar das oficinas que envolvem diferentes áreas. Enquanto o Programa constar como uma atividade “extra-classe” no turno inverso e as avaliações nacionais orientarem os currículos, os saberes escolares estarão protegidos e dificultarão a construção de um currículo orientado pela educação integral.

Michael Apple nos ajuda a desnaturalizar esse processo ao colocar o currículo como centro nas teorias educacionais críticas, justamente para desconstruir a ideia de que ele seria um conjunto neutro e desinteressado de conhecimentos. Preocupa-se em discutir quais são os conhecimentos considerados legítimos para serem transmitidos na escola. Portanto, desloca a pergunta das teorias tradicionais de currículo acerca de como organizar os conhecimentos, para, ao invés disso, questionar o 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:

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

Logo, na disputa entre os saberes propagados pelo Programa Mais Educação e pelo currículo formal, é possível afirmar a partir da pesquisa que os saberes do currículo formal continuam sendo considerados como “os mais legítimos”.

É também possível concluir que as próprias lacunas da organização de alguns elementos do Programa contribui para essa hierarquização se reforçar, como, por exemplo, a precarização dos trabalhadores que atuam como monitores. O fato de serem voluntários, contando apenas com uma ajuda de custo para passagens e alimentação, coloca-os em situação de inferioridade aos professores, por mais que estes também tenham suas mazelas nas condições salariais e de trabalho. Apesar de o Programa afirmar a importância da participação da comunidade na educação e de valorizar os saberes populares, a situação de pessoas sem qualificação atuarem como educadores provoca reações adversas por parte do corpo docente das escolas.

Haveria ainda muitos elementos a abordar, porém, no limitado espaço deste artigo, cabe dizer que muitos são os desafios para a implementação da educação integral nas escolas brasileiras. Esses e outros enfrentamentos serão intensificados com a expansão do número de escolas e do número de alunos atendidos. Hoje ainda há maior conflito institucional pela participação de uma parcela pequena de estudantes em regime de tempo integral em cada escola, sob responsabilidade direta do professor comunitário, por mais que haja intervenção em maior ou menor grau da Equipe Diretiva.

O Programa Mais Educação, sem dúvida, está trazendo novidades para dentro das escolas no que diz respeito às aprendizagens diversificadas e às possibilidades de estudantes das classes populares usufruírem de equipamentos culturais e sentirem-se valorizados e pertencentes à escola. Na Rede Municipal estudada,

muitos avanços foram conquistados ao longo de três anos de implementação do Programa.

Porém, o desafio do estudo sobre os referenciais da educação integral para que a escola possa pensar-se globalmente permanece como parte do horizonte. Os temas de maior potência do Programa (educação integral, currículo, saberes escolares, saberes comunitários) foram os que ganharam menor aprofundamento teórico nos materiais produzidos até então, o que dificulta a orientação no contexto da prática. Portanto, passos maiores precisam ser dados para que de fato seja desencadeada uma política nacional de educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras.

Seria crucial, nesse processo, rediscutir o que queremos para a escola no que diz respeito às intenções do ensino, aos conhecimentos a serem selecionados, à organização do tempo e do espaço escolar para que avancemos no sentido de extinguir as desigualdades educacionais. Repensando a cultura considerada escolar poderemos construir uma escola de qualidade para todos e todas. Como demonstrei neste artigo, a Educação Crítica tem muito a oferecer neste processo.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

_____. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; BURAS, Kristen (Orgs.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

_____; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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.

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

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

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

_____. **Programa Mais Educação: passo-a-passo**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2009.

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

CONNELL, Robert W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MANCEBO, Samara. Um retrato em 3x4 da educação pública no Brasil: avanços e retrocessos. In: PAIVA, Angela Randolpho; BURGOS, Marcelo Baumann (Orgs.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Editora Pallas, 2009.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio: Revista Pedagógica**, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

Notas

* Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo (RS). Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFRGS. E-mail: <simoreira18@yahoo.com.br>.