



O Programa Mais Educação e os elementos para a construção de uma proposta curricular para a escola em tempo integral

FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

Este artigo insere-se no tema educação em tempo integral e apresenta uma análise crítica sobre as orientações curriculares presentes nos documentos que fundamentam a proposta do Programa Mais Educação, buscando identificar elementos que o âmbito prescrito da proposta traz para materializar a organização do currículo da escola em tempo integral. Para a elaboração da análise selecionamos o caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, por entender que, embora não explicita uma proposta curricular, apresenta diversos elementos que contribuem para a configuração do currículo da escola em tempo integral. Dentre as conclusões apontadas, destacamos a presença da concepção de currículo intercultural no Programa, a qual problematizamos sob o viés da função social da escola na socialização dos conhecimentos historicamente elaborados.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Currículo; Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This article is part of the issue full-time education and presents a critical analysis of the curriculum guidelines present the documents underlying the proposal of the More Education Program in order to identify elements that the prescribed scope of the proposal brings to materialize the school curriculum organization in full time. In developing the analysis selected a book called Knowledge Network More Education: Assumptions for educational projects of integral education, understanding that, while not explicit a curriculum proposal has several elements that contribute to the school's curriculum setting in full time. Among the findings identified, we highlight the presence of the intercultural curriculum design in the program, which problematize under the bias of the school's social role in socialization of knowledge historically produced.

Keywords: Education full-time; Curriculum; More Education Program.

INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral tem sido alvo de debates e ações no sentido da construção de uma política para a escola pública em jornada ampliada no país.

A retomada do debate sobre a educação integral e a escola de tempo integral ocorreu no Brasil de modo mais concreto e intenso em 2002, de acordo com Cavaliere (2007), diante das funções cada vez mais amplas que a escola vem assumindo na sociedade, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a transformação das estruturas familiares e o anseio por instituições que auxiliem não só na educação como no atendimento e formação das crianças e adolescentes, demandas anteriormente assumidas no âmbito doméstico (COELHO; CAVALIERE, 2002).

Somam-se a isso as determinações presentes em marcos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 e, especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 9.089/1990, que trazem em seu bojo a compreensão do papel da educação como elemento fundamental

para o desenvolvimento pleno do ser humano e o conceito de proteção integral. Concepções que influenciam fortemente os debates pela ampliação social das funções da escola, como espaço de integração de ações para a atenção à criança e ao adolescente, por meio da articulação das políticas sociais.

Fruto deste processo histórico de elaboração legal e das demandas e urgências que se colocam ao desenvolvimento social, à garantia dos direitos básicos a população e à melhoria da qualidade da educação pública, é criado o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007. O Programa integra as metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), configurando-se como uma estratégia do Governo Federal que visa à indução da ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

A estratégia pretende formular uma concepção contemporânea de educação em tempo integral, retomando experiências historicamente elaboradas em âmbito nacional, sobretudo, os ideias e práticas do educador Anísio Teixeira[i] e a experiência por ele implementada na década de 50 do século passado, em Salvador, Bahia, com as Escolas-Classe e Escola-Parque[ii].

Sacristán (2000) salienta que a instituição escolar têm assumido, no contexto atual, funções socializadoras cada vez mais amplas, que antes pertenciam a outras instituições como a família e a igreja, destacando as implicações deste processo sobre a organização do currículo escolar, que se torna cada vez mais amplo e complexo.

Neste sentido, a ampliação das funções e do tempo escolar exige que o currículo da escola amplie também a seleção de conhecimentos, para além do âmbito dos saberes elaborados e das áreas formais do conhecimento.

Nesta perspectiva, o intenso movimento pela construção de uma agenda para a educação em tempo integral enquanto política pública no país exige um olhar sobre os processos de organização do currículo, do tempos e dos espaços que se reconfiguram nas escolas em jornada ampliada.

Diante disso, propomos neste artigo, tecer uma análise crítica sobre as orientações curriculares presentes nos documentos que fundamentam a proposta do Programa Mais Educação, buscando identificar elementos que o âmbito prescrito da proposta traz para pensarmos a organização do currículo da escola em tempo integral. Para tanto, selecionamos o caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009b), por entender que, embora não explicita uma proposta curricular, apresenta diversos elementos que contribuem para a configuração da organização do currículo da escola em tempo integral.

O Programa Mais Educação e a estratégia de ampliação do tempo escolar na escola pública brasileira

Criado em 2007 pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação visa a indução da ampliação da jornada escolar, por meio da oferta de atividades diversificadas articuladas às políticas e programas, equipamentos públicos e atores sociais que possibilitem uma riqueza de vivências e a diversidade, buscando construir uma agenda sustentável para a oferta pública de educação integral em tempo integral.

O Programa integra ações entre os diversos Ministérios e Programas governamentais, cada qual convergindo estratégias e ações com vistas a contribuir para a melhoria qualitativa do complexo quadro educacional e social brasileiro, numa perspectiva de política intersetorial. De acordo com Leclerc (2012, p. 314) “a intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais”.

Além disso, propõe também ações integradas entre família, comunidade, sociedade civil, organizações não governamentais, no compartilhamento das responsabilidades pela oferta da educação em tempo integral, aproximando-se das políticas de descentralização e transferência de responsabilidades do Estado, presentes nas reformas neoliberais[iii] implementadas no país na década de 90 do século passado.

O Programa fundamenta-se em uma concepção de educação em tempo integral pautada no binômio formação integral e proteção social, apresentando, dentre as suas finalidades expressas na Portaria Interministerial 17/2007 (BRASIL, 2007): a promoção da melhoria da aprendizagem e contribuição para a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; a abertura da escola a novos espaços educativos com a integração da comunidade; o fortalecimento do atendimento especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; a prevenção e combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra as crianças e adolescentes; a ampliação da participação na vida escolar e social; bem como o acesso a serviços assistenciais, de modo a garantir a proteção dos direitos básicos de crianças e adolescentes. No que se refere à formação integral, a Portaria apresenta, dentre as suas finalidades, uma proposta de formação ampliada visando à oferta de atividades diversificadas, nos itens V e VI do Artigo 2º:

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade (BRASIL, 2007).

Para o cumprimento das finalidades que se propõe, o Programa assume a ampliação do tempo escolar como uma premissa para efetivar o atendimento integral e a proteção dos sujeitos.

A proposta do Programa pretende a superação da dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares, por meio da defesa da integração das atividades no projeto político-pedagógico das instituições, visando ações coletivas e convergentes à formação integral, para que a escola não reduza a ampliação do tempo ao atendimento assistencial às crianças das classes populares ou à oferta do “mais de mesmo” (LECLERC, 2012).

Com relação aos espaços, o Programa prevê a abertura da escola a outros espaços, processos e sujeitos, propondo um diálogo entre a escola e espaços comunitários, praças, museus, teatros, quintais e outros equipamentos públicos disponíveis, reconhecendo que a educação se dá para além dos muros escolares e considerando o bairro e a cidade como espaços educativos. Em suas orientações pedagógicas, o Programa Mais Educação busca promover o respeito e a valorização da diversidade cultural e social das comunidades, com vistas à reduzir as desigualdades educacionais, aproximar a escola do seu território, da comunidade e da família, compartilhar as responsabilidades e funções assumidas.

De acordo com o § 3º do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083,

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

O Programa retoma a metodologia do Bairro-Escola e do conceito de Cidade Educadora[iv], que constituem um modelo de gestão que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, entrelaçando o processo educativo à vida cotidiana. Assim, a educação integral amplia-se para novos espaços, retomando seu potencial educador, como praças, teatros, museus, as próprias ruas e o trânsito, supermercados, feiras, restaurantes, ateliês de artesãos, dentre outros.

Apesar de o Plano de Desenvolvimento da Educação prever o investimento na estrutura física das unidades escolares para o atendimento em tempo integral, na prática, tem prevalecido as parcerias com a sociedade civil, comunidade, buscando articular as atividades ao projeto político pedagógico da escola, buscando integrá-las a função primordial da escola, que é a socializar os conhecimentos historicamente elaborados.

Quanto aos sujeitos do processo educativo, o Programa Mais Educação abre espaço para a participação de profissionais da área da educação, do esporte, da saúde, das áreas sociais, culturais, artísticas, dentre outras, além de possibilitar a participação de educadores sociais com saberes culturais reconhecidos no contexto social e educativo da escola e de estudantes universitários, que tenham perfil e habilidades para contribuir no desenvolvimento das atividades.

Elementos indicativos de uma proposta curricular para a escola em tempo integral

Embora os documentos orientadores do Programa Mais Educação não explicitem uma proposta de currículo para a educação em tempo integral, os documentos e cadernos pedagógicos que orientam a implementação do Programa Mais Educação trazem elementos e indicativos para uma proposta de currículo. Neste artigo, analisamos o âmbito prescrito do currículo expresso nos materiais produzidos para fundamentar a proposta do Programa, sobretudo no caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009b).

A proposta de ampliação do tempo escolar pressupõe o alargamento das oportunidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com a complementação de atividades diversificadas no currículo escolar, que são elencadas no 2º parágrafo do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação,

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010).

A proposta de ampliação do currículo a partir do Programa contempla a oferta de atividades diversas voltadas a formação artística, física, cultural, social, organizadas em macrocampos, que visam à ampliação das possibilidades

educativas na escola de tempo integral. Segundo Leclerc (2012, p. 313), “tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiadas[v] segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores para o ressarcimento dos voluntários”.

O Manual Operacional de Educação Integral (2014), documento que auxilia na implementação do Programa nas escolas e que passa por atualizações anuais, apresenta os macrocampos[vi] separados entre escolas urbanas e do campo.

Neste sentido, novos conteúdos são adicionados ao tempo escolar ampliado, com ênfase em temas como sustentabilidade ambiental, promoção da saúde, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças, que devem ser articulados ao projeto político-pedagógico da escola.

Ao propor fusão da escola e da comunidade, o Programa Mais Educação prevê trocas intensas entre a vida escolar e a vida cotidiana, permeando toda a organização do currículo, a partir das vivências e dos territórios explorados pelos estudantes.

Nesta abordagem, o Programa propõe uma perspectiva intercultural[vii], primando pela valorização e pelo respeito à diversidade de identidades culturais e sociais, compreendendo os educandos como sujeitos reais, inseridos em contextos marcados por singularidades e desigualdades, reafirmando o rompimento com a hierarquização de valores e saberes de determinados grupos em detrimento a outros por meio do diálogo e das relações de troca.

Para efetivar esta perspectiva, o caderno sugere uma organização em forma de Mandala[viii], aberta e flexível em que se relacionam os saberes comunitários, saberes escolares, as áreas do conhecimento, os macrocampos do Programa Mais Educação e os programas do governo.

Neste sentido, um exemplo de Mandala é apresentado no caderno, partindo do projeto político-pedagógico da escola como elemento central, relacionando-o com os saberes comunitários, representados por onze áreas: “Habitação, Corpo/Vestuário, Alimentação, Brincadeiras, Organização Política, Condições Ambientais, Mundo do Trabalho, Curas e Rezas, Expressões Artísticas, Narrativas Locais, Calendário Local (MEC, 2009c, p. 37-40)”.

Esses por sua vez, relacionam-se aos macrocampos, aos ministérios parceiros, além de habilidades e procedimentos (curiosidade, observação, descoberta, desenvolvimento de hipóteses, desafio, dentre outros) que, conforme a proposta são imprescindíveis para tornar os sujeitos formuladores de conhecimentos, retomando os ideais presentes Relatório Delors (DELORS, 1998) trabalhando a educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

Tudo isto se apresenta articulado às áreas do conhecimento fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que reúne a língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura; Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências e Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia.

Neste sentido, emerge o desafio de articular na proposta político-pedagógica da escola e nas práticas pedagógicas, os saberes escolares e os saberes comunitários, integrando as atividades complementares às atividades da base curricular comum, rompendo com paralelismos e relações hierárquicas, mas, garantindo ao mesmo tempo, que o currículo da escola em tempo integral não se torne vazio de conteúdos clássicos das mais diversas áreas.

O currículo da escola em tempo integral na perspectiva do Programa mais Educação: O lugar da cultura e do conhecimento

Reconhecendo que as relações de poder de determinados grupos sobre outros permeiam a seleção, organização e desenvolvimento do currículo escolar, faz-se necessário questionar o papel do currículo na reprodução do modelo social vigente, enquanto construção social, histórica e política que é produzido no movimento dialético das múltiplas relações sociais e ao mesmo tempo participa da produção das mesmas.

Para Apple,

O currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos [...]. 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 (APPLE, 2000, p. 53).

A seleção de um currículo comum em um sistema educacional é permeada por uma série de contradições, diante da complexidade que emerge na busca por um “denominador comum” (SACRISTÁN, 2000) para a cultura numa sociedade profundamente diversa e desigual em termos culturais, sociais, políticos, econômicos, etc.

Neste viés, o caderno Rede de Saberes chama a atenção para o papel da escola como espaço catalisador da diversidade cultural e das diferenças, e, nesta direção, aponta para a necessidade de romper com as práticas pedagógicas pautadas em uma cultura hegemônica e que considera o estudante como um sujeito a-histórico, por meio

de uma perspectiva intercultural.

A proposta de currículo direcionado para as questões da diversidade e da interculturalidade, associado aos campos teóricos acionados para a elaboração dos textos norteadores do Programa Mais Educação indicam uma relação da proposta com as teorias curriculares pós-críticas.

Tal perspectiva é marcada pelo questionamento da compreensão moderna da ciência e contesta as pretensões totalizantes das grandes narrativas modernas, criticando o sujeito centrado, unitário e autônomo apontado nas teorias críticas, que pautam a análise do currículo nas relações de classe e poder, questionando a sustentação do conceito de emancipação social (SILVA, 2010).

De acordo com Silva (2010), as teorias pós-críticas ampliam e modificam a análise sobre as relações de poder proposta pelas teorias críticas. Na perspectiva pós-crítica, o poder torna-se descentrado e espalhado pela sociedade, sua análise ultrapassa as questões econômicas e inclui os processos de dominação assentados nas questões raciais, étnicas, de gênero e sexualidade.

As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo. Diferentemente das teorias críticas, entretanto, as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas em postular a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica (SILVA, 2010, p. 149).

Para Lopes e Macedo (2002), essas teorias valorizam as múltiplas identidades, a diversidade e dos discursos que emergem nas relações sociais e de poder, o que para as autoras configura-se numa perspectiva fortemente relativista, predominante no campo atual das teorias curriculares.

Neste viés, o conceito de cultura se apresenta fragmentado, multifacetado, centrado na subjetividade do sujeito, reconhecendo a existência de várias culturas, (cultura branca, indígena, popular, de elite, a cultura gay...) e por fim, negando a possibilidade de uma cultura unitária.

Essa perspectiva traz implicações para a configuração do currículo na contemporaneidade, resultando na fragmentação, no esvaziamento e no que Duarte (2008) caracteriza como “esfacelamento”. Para ele, o relativismo epistemológico e cultural enfraquece as referências para a definição do que a escola deve ensinar, ou seja, qual é a sua função.

Concebendo a cultura a partir de uma abordagem histórica e dialética, como uma construção humana e ontológica, Duarte (2008) entende que a escola pública deve universalizar aquilo que há de mais rico na ciência e na arte para as classes trabalhadoras, com vistas a possibilitar a elas o acesso à cultura que a classe que a subjuga domina.

Trata-se aqui da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, ou seja, da construção de uma cultura humana universal. Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano e da apropriação das obras e fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo (DUARTE, 2008, p. 04).

Saviani (2003), ao compreender o ser humano enquanto ser social, que se diferencia dos demais seres por sua capacidade de atuar sobre a realidade natural, de modo intencional e guiado por finalidades, também compreende que a função da educação é possibilitar que o indivíduo se humanize, através da apropriação dos elementos sociais e culturais historicamente produzidos por meio do trabalho.

Para ele,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 17).

Considerando a escola como espaço central para o acesso das classes populares aos elementos culturais historicamente produzidos, não estaria ela renovando processos de negação deste acesso na proposta de educação em tempo integral que se delinea a partir do Programa? Supondo que o currículo da escola em tempo integral, com suas atividades curriculares e extracurriculares, se fundisse em uma proposta curricular em que os conhecimentos clássicos/sistematizados fossem ensinados aos estudantes, não estaria, por vez, esta escola impondo um currículo homogêneo e dominante e ainda fadada a um processo de hiperescolarização?

Buscando responder essas contradições, nos pautamos novamente em Duarte (2008) que nega a noção de que a cultura burguesa é alheia à cultura da classe trabalhadora e que “impor” essa cultura à classe trabalhadora seria uma forma de descaracterizar a cultura e a consciência desse grupo.

Em termos do debate sobre o etnocentrismo e o relativismo cultural, defendo, portanto, que é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e que é também um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos. Não se trata de propor uma volta ao Iluminismo assim como não se trata de uma aceitação ingênua da forma capitalista de acumulação da riqueza e sua correspondente concepção de progresso social. Para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural é preciso adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo e, no campo educacional, é preciso enfrentar alguns desafios (DUARTE, 2008, p.07-08).

Dentre estes desafios, estão: a necessidade de analisar dialeticamente a natureza da produção do conhecimento e a sua validade universal; de compreender o caráter processual da objetividade dos conhecimentos e a compreensão do caráter abstrato dos conhecimentos como uma característica básica para a mediação do processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

Saviani, nesta mesma direção, orienta que

Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita, conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e os domina (SAVIANI, 2003, p. 27).

Portanto, reitera o papel da escola como instituição cuja especificidade é socializar e transformar os conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada ser social.

Estabelecendo uma tentativa de conciliar o debate crítico a respeito do currículo, que aponta para a cultura escolar imposta às classes populares por meio de um currículo comum e a especificidade da escola na socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, buscamos na discussão de Forquin (1993) sobre cultura, relativismo e universalismo, trazer elementos sobre um currículo que cumpra a função social e democrática da escola sem excluir as classes populares do acesso ao saber sistematizado.

Forquin (1993) aborda o interculturalismo pelo viés do multiculturalismo unitarista, ou seja, pela perspectiva de oferta de um currículo comum que contemple a coexistência e interação de identidades culturais distintas, promovendo o enriquecimento do currículo, contrapondo-o à proposta multiculturalista separatista, que acaba por contribuir para reforçar os preconceitos e a discriminação em relação às minorias culturais na medida em que propõe o isolamento e a segregação cultural.

Na perspectiva do reportado autor, o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural pressupõe o tensionamento e a conciliação entre o universalismo e o relativismo, princípios aparentemente contraditórios, mas que se complementam na configuração curricular.

Nesta perspectiva, defende que

O respeito às culturas, bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo. Por isso, chega-se à ideia aparentemente paradoxal de que o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais. Se o multiculturalismo verdadeiro se desenvolve concretamente como interculturalismo, isto exige, por sua vez um fundamento transcultural. [...] Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo (FORQUIN, 1993, p. 141).

Para Forquin (1993), a perspectiva intercultural apresenta caráter relativista, contestando o etnocentrismo e imperialismo cultural característico dos currículos clássicos, entretanto, a educação precisa assumir um caráter universalista ao tratar dos saberes escolares, que por sua generalidade, representam o caráter fundamental da cultura escolar.

O autor concebe a cultura escolar partir do viés da universalidade.

A cultura escolar é uma cultura geral, [...] no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e competências

estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. [...] Podemos ver, então, na generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo (FORQUIN, 2000, p.58).

Neste sentido, defende que a seleção dos saberes escolares em um contexto multiculturalista/intercultural não se limita ao pertencimento cultural dos estudantes, mas sim a partir do que há de universal nas manifestações culturais, de modo a “apreciar o que é particular a partir de parâmetros do que é universal” (FORQUIN, 2000).

No contexto das sociedades multiculturais, há aí uma doutrina possível para a concepção do currículo. A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana (FORQUIN, 1993, p. 143).

Neste sentido, reconhece a importância de considerar a diversidade cultural, o caráter relativista do currículo, sem, no entanto, perder de vista a função primordial da escola, que é socializar o conhecimento universal sistematizado por parte das novas gerações.

Diante do exposto, para que a escola em tempo integral concilie conhecimento e cultura, é necessário conceber uma dimensão multicultural que negue o caráter hegemônico, eurocêntrico do currículo ao evidenciar a contribuição das diferentes culturas no processo de elaboração dos conhecimentos, sem, necessariamente, negar a universalidade e a objetividade do conhecimento.

Neste sentido, a escola pública em tempo integral precisa construir um currículo baseado nos elementos culturais necessários à uma formação com bases sólidas e à emancipação das classes populares, potencializando o tempo ampliado para, por meio da ampliação e diversificação do currículo, promover a valorização das diversas culturas, sem esvaziar o currículo da cultura erudita e elaborada e sem impor uma cultura homogênea como forma de excluir os grupos culturais minoritários e de exercer uma violência simbólica contra as classes populares.

Considerações finais

A estratégia para a oferta da educação básica em tempo integral expressa pelo Programa Mais Educação está imbricada em políticas afirmativas e de enfrentamento às desigualdades, apresentando, dentre suas finalidades, a construção de uma política pública para a escola em tempo integral pautada na garantia de direitos básicos, do acesso à ciência, à cultura e à tecnologia articulado às questões de pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual.

Tal prerrogativa engendra um desafio para a reestruturação do currículo na escola em tempo integral, especialmente quando nos reportamos a ela buscando efetivar uma proposta de formação integral.

Reiteramos a defesa da formação integral, que pressupõe, numa perspectiva crítica, a formação omnilateral[ix] do ser humano, o que compreende a reintegração das dimensões fragmentadas na separação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão da totalidade social, econômica e cultural historicamente produzida e em que se insere.

Tal perspectiva contrapõe-se, portanto, a uma formação minimalista, unilateral, fragmentada, direcionada para o trabalho e para a reprodução das estruturas sociais.

A educação em tempo integral voltada para uma formação integral precisa possibilitar o desenvolvimento completo das possibilidades humanas. Neste sentido, quanto mais limitadas e restritas forem as possibilidades do currículo, mais homogeneizador e seletivo será o projeto educativo.

De acordo com Sacristán,

O desafio da educação continua sendo encontrar outras formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada cultura erudita, sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos (2013, p. 33).

Ressaltamos ainda que a ampliação do currículo da escola na perspectiva de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no aspecto estético, ético, moral, afetivo, físico, o que envolve a retomada dos conhecimentos e elementos culturais clássicos produzidos historicamente nas mais diversas áreas como a Arte, a música, a dança, o esporte.

Verificamos, no entanto, que a proposta curricular expressa por meio do âmbito prescrito do Programa Mais Educação se orienta pela aproximação dos conhecimentos escolares e saberes populares, aproximando a educação ao cotidiano dos estudantes, pautada em um apelo, ao menos em âmbito discursivo ao interculturalismo, tendências que, conforme evidenciamos a partir do campo teórico crítico, podem contribuir para afastar a escola de sua função social específica.

REFERÊNCIAS:

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

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, **Diário Oficial da União**. Brasília, D.F, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. MEC: Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC: Brasília, D.F., 2014.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. MEC: Brasília: DF, 2009b. (Série Mais Educação).

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

CAVALIERE, A. M. V.. Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

DELORS, J. et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO/MEC. Cortez Editora, 1998.

DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e sobre Currículo, teorias, métodos. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2008. CD-ROM.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Revista Educação & Sociedade**, n.73. Campinas, dezembro/2000. p. 47-70.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.**: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

LECLERC, G. 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. p. 307-318.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-55.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33.

[1] Inspirado nas ideias do filósofo e educador John Dewey, Anísio apropriou-se dos ideais pragmatistas para a elaboração de suas obras e experiências como educador, assumindo algumas premissas como o rompimento com o ensino tradicional, livresco e homogeneizador; a defesa de um processo de aprendizagem baseado no interesse do aluno, que considerasse a sua individualidade e possibilitasse seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Defendeu uma escola de tempo inteiro, que atendessem os estudantes relacionando o processo educativo à própria vida.

[2] Idealizado por Anísio Teixeira, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) compreendia quatro escolas-classe nas quais eram desenvolvidas atividades de instrução intelectual convencionais, e uma escola-parque, contendo pavilhões de trabalho e atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), ginásio, teatro e biblioteca, além de restaurante e prédio administrativo. O Centro atendia crianças provenientes das classes populares e funcionava em dois turnos, comportando cerca de 4.000 estudantes. Enquanto 2.000 alunos participavam de um turno na escola-classe o outro grupo participava das atividades na escola-parque (TEIXEIRA, 1962).

[3] De acordo com Gentili (1999), tais políticas com base em estratégias que expressam um projeto de reforma ideológica, política, econômica e jurídica, introduzem modificações na configuração das políticas educacionais. Saviani (2010) aponta que as políticas neoliberais se assentam em princípios como: a política do Estado Mínimo, na privatização de aparatos e serviços estatais e abertura comercial, no corte de gastos públicos; na estabilização da política monetária e na defesa do mercado livre como regulador da vida social. As reformas educativas são marcadas pela descentralização, redução de custos, encargos e investimentos, buscando transferir ou compartilhá-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais, ampliando o processo de precarização da escola pública.

[4] Movimento iniciado na década de 90 em Barcelona, que reconhece que a cidade, o modo como se organiza e se estrutura, seus habitantes e o modo como habitam, trabalham, produzem valores e comportamentos, estabelece relações educativas com as pessoas (BRASIL, 2011, p. 09).

[5] Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa às Entidades Executoras os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a cobertura das despesas de custo capital, aquisição de materiais permanentes e de consumo, contratação de serviços e ressarcimento de monitores de acordo com as atividades escolhidas pela escola e o número de estudantes cadastrados.

[6] Para as escolas urbanas, oferta os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório), Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde.

Para as escolas do campo: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais.

[7] A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (BRASIL, 2009b, p. 21).

[8] A Mandala na perspectiva do Programa Mais Educação é considerada como o símbolo da totalidade e representa a integração entre o homem e a natureza. Este modo de organizar os saberes no projeto pedagógico pretende retomar e construir o diálogo entre escola e comunidade, relacionando saberes escolares e comunitários.

[9] De acordo com Manacorda (1991), a omnilateralidade é a conquista do desenvolvimento total, completo, multilateral, de todos os sentidos e faculdades humanas, por meio da apropriação pelo homem da totalidade das forças produtivas.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – nível de Mestrado/PPGEFB. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Pedagoga no Instituto Federal do Paraná – Campus Coronel Vivida e Professora da Educação Básica. Endereço eletrônico: fernanda.souza@ifpr.edu.br

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: