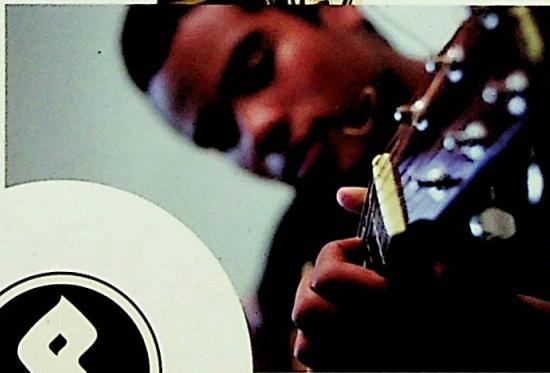


JAQUELINE MOLL

E COLABORADORES



**CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO BRASIL**

direito a outros tempos e espaços educativos





C183 Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros
tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.]. –
Porto Alegre : Penso, 2012.
504 p. : il. ; 25 cm.

ISBN 978-85-63899-61-3

1. Educação. 2. Fundamentos da educação. I. Moll,
Jaqueline.

CDU 37.01

Catalogação na publicação: Ana Paula M. Magnus – CRB 10/2052

CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL
NO BRASIL
direito a outros tempos e espaços educativos

JAQUELINE MOLL
E COLABORADORES



2012

© Grupo A Educação S.A., 2012

Capa
Márcio Monticelli

Crédito das ilustrações
istockphoto.com/© Jani Bryson/© Plush Studios/© Ariel Duhon/© laflor/© daaronj/© Dušan Kostil/© Jaap2 latinstock.com.br/ © Gabe Palmer/CORBIS/Corbis (DC)/Latinstock

Preparação de originais
Marcelo Viana Soares

Leitura final
Gabriela W. Linck e Jonas Stocker

Editora Sênior – Ciências Humanas
Mônica Ballejo Canto

Editora responsável por esta obra
Carla Rosa Araujo

Projeto e editoração
Armazém Digital® Editoração Eletrônica – Roberto Carlos Moreira Vieira

Reservados todos os direitos, em língua portuguesa, à
PENSO EDITORA LTDA., divisão do Grupo A Educação S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana
90040-340 – Porto Alegre – RS
Fone: (51) 3027-7000 Fax: (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte,
sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação,
fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO
Av. Embaixador Macedo Soares, 10.735 – Pavilhão 5
Cond. Espace Center – Vila Anastácio
05095-035 – São Paulo – SP
Fone: (11) 3665-1100 Fax: (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444 – www.grupoa.com.br

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Sumário

Apresentação	17
<i>Maria do Pilar Lacerda</i>	
Prefácio	19
<i>Lia Faria</i>	
Introdução	27
<i>Jaqueline Moll</i>	

Parte I

COMPONDO MATRIZES PARA O DEBATE

1. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver.....	33
<i>Miguel G. Arroyo</i>	
2. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje.....	46
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
3. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual.....	72
<i>Marcos Antonio M. das Chagas, Rosemaria J. Vieira Silva e Silvio Claudio Souza</i>	
4. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação	82
<i>Celso Ilgo Henz</i>	
5. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate.....	94
<i>Jaime Giolo</i>	
6. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar	106
<i>Ubiratan D'Ambrosio</i>	

7. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos..... 118
Marta Klumb Oliveira Rabelo
8. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública..... 129
Jaqueline Moll

Parte II

POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA

9. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano 149
Maria Beatriz Pauperio Titton e Suzana Moreira Pacheco
10. Os jovens educadores em um contexto de educação integral 157
Juarez Dayrell, Levindo Diniz Carvalho e Saulo Geber
11. Educação integral em escolas sustentáveis: políticas públicas para os desafios da contemporaneidade..... 172
Rachel Trajber
12. Educação integral e currículo intertranscultural 189
Paulo Roberto Padilha
13. Ensinar a paz: proposta para um currículo de educação integral..... 207
João Roberto de Araújo
14. Direitos humanos e educação integral: interfaces e desafios 222
Paulo César Carbonari
15. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades..... 235
Inês Mamede
16. A política de formação continuada de professores para a educação integral..... 246
Veronica Branco
17. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral 258
Ivany Souza Ávila
18. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral..... 267
Alexsandro dos Santos Machado
19. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa..... 277
Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Cavaliere

- 20.** Educação integral e educação profissional: interfaces possíveis 295
Simone Valdete dos Santos

Parte III

VIVÊNCIAS E ITINERÁRIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS

- 21.** Programa Mais Educação e práticas de educação integral 307
Gesuína Leclerc
- 22.** Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo (ES) 319
Adriana Sperandio e Janine Mattar Pereira de Castro
- 23.** Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA) 336
Claudia Cristina Pinto Santos e Roberto Carlos Vieira
- 24.** Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO) 345
Jaime Ricardo Ferreira e Seila Maria Vieira de Araújo
- 25.** A experiência em Palmas (TO) 359
Danilo de Melo Souza
- 26.** O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR) 368
Cláudio Aparecido da Silva
- 27.** Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ) 380
Maria Antônia Goulart da Silva
- 28.** A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG) 413
Neuzá Maria Santos Macedo, Macaé Maria Evaristo, Madalena Ferrari Godoy e Tadeu Rodrigo Ribeiro
- 29.** Com mais, a criança faz muito: experiência da rede municipal de Diadema (SP) 424
Lúcia Helena Couto, Ana Lucia Sanches e Sonia Tatiane Ramos
- 30.** A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA) 434
Lucineide Pinheiro e Rosa Luciana Pereira Rodrigues
- 31.** A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP) 439
Herb Carlini
- 32.** Das Escolas do Amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro (RJ) 449
Heloisa Messias Mesquita

33. A experiência nas escolas de Cuiabá (MT)	462
<i>Rosa Luzardo</i>	
34. Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro (RJ)	464
<i>Rejane Sant'anna</i>	
35. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral	477
<i>Natacha Gonçalves da Costa</i>	
36. A contribuição das organizações não governamentais para o debate da educação integral.....	484
<i>Maria Julia Azevedo Gouveia, Lucia Helena Nilson e Stela Ferreira</i>	
37. Conexão Felipe Camarão: experiência de educação, cultura e tradição oral	494
<i>Vera Santana</i>	
Para saber mais	501

Educação integral e currículo integrado

*Quando dois conceitos se
articulam em um programa*

Carmen Teresa Gabriel

Ana Maria Cavaliere

Em tempos de globalização, “integral” é a palavra da vez nos discursos pedagógicos produzidos por diferentes países e pelas agências internacionais com vistas à implementação de novas políticas educacionais. Nessas políticas, a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular, de forma a não apenas superar muitas das dificuldades encontradas no cotidiano das escolas, mas também colocar a educação escolar em sintonia com as exigências de um mundo marcado pela expectativa da democracia social e pelo impacto da revolução tecnológica em curso.

No Brasil, a intensificação do debate político e acadêmico em torno do formato institucional escolar e do currículo escolar, desde o final dos anos de 1990 não deixa de ser um dos efeitos desse movimento mais geral. Um rápido mapeamento dos textos políticos e/ou acadêmicos da área de educação nesse período é suficiente para evidenciar que expressões como “educação integral”, “temas transversais”, “currículo integrado”, “currículo por competências”, “in-

terdisciplinaridade”, “contextualização”, “trabalho por projetos”, “temas geradores”, “saberes em rede” e “intersetorialidade”, entre outros, fazem parte do universo semântico dos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais desta última década.

Neste texto, pretendemos contribuir para o debate em torno dessa temática, analisando os documentos escritos do programa governamental Programa Mais Educação desenvolvido no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC). Esse Programa, que incorpora alguns dos conceitos acima referidos, publicou no ano de 2009 três cadernos, compondo a Série Mais Educação (Brasil, 2009a, b, d), que visam explicar a sua concepção, sugerir soluções concretas para a sua implementação e estimular o debate em torno de sua proposta. Além disso, foram considerados para a análise os documentos que regulamentam a adesão e organização do Programa nos estados e municípios: “Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na

Escola – PDDE” (Brasil, 2008) e “Programa Mais Educação: passo a passo” (Brasil, [2009c]).

Os três cadernos citados têm objetivos e processos de elaboração diferentes. Publicados no mesmo ano, não formam uma sequência, mas um conjunto complementar. O caderno “Gestão intersetorial no território” (Brasil, 2009b) foi elaborado pelo CENPEC, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede em São Paulo. O caderno “Educação Integral” (Brasil, 2009a) cujo subtítulo “texto referência para o debate nacional” expressa seu objetivo, é uma produção coletiva que envolveu a participação de 29 colaboradores de 17 diferentes instituições sociais, e cujo processo iniciou-se em discussões presenciais, seguido da elaboração do texto através de comunicação pela internet. Já a publicação “Rede de Saberes Mais Educação” (Brasil, 2009d), cujo subtítulo é “pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral” tem elaboração, texto e edição de um só autor, com a colaboração da Casa da Arte, uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos com sede no Rio de Janeiro, e da Secretaria Municipal de Educação de Recife.

O Programa Mais Educação foi criado em abril de 2007, através de Portaria normativa interministerial (Brasil, 2007) envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome. Uma de suas características mais marcantes consiste no fato de incorporar um conjunto de conceções de gestão da educação pública que pretende ser inovador e propiciador de práticas – entre elas as relativas à organização curricular – que uma vez implantadas e multiplicadas promoveriam mudanças profundas na ação educacional do sistema público brasileiro de Educação Básica.

O Programa está situado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR). A sua dinâmica gerencial se faz por transferência de recursos e assistência técnica do Ministério da Educação aos municípios e estados, os quais devem gerir a sua distribuição entre as escolas que se inscreveram no Programa.¹

Em seus objetivos, o Programa Mais Educação pretende fomentar, nos termos da portaria que o criou, a “educação integral” de alunos da rede pública de educação básica de todo o país, por meio de um conjunto de ações socioeducativas e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades.

Os “considerandos” da portaria aludem ao artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê a ampliação do período de permanência das crianças na escola; aludem ao direito à proteção integral constante do Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda à própria Constituição Federal que responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade e o poder público pela educação das crianças. Eles destacam e associam o Programa à situação de vulnerabilidade social de parte considerável da população brasileira.

Por fim, o documento ressalta em seu trecho introdutório o fato de que os processos educativos desenvolvem-se em múltiplos espaços tais como a família, a comunidade, o trabalho, as instituições de ensino e de pesquisa, os movimentos sociais e culturais e as organizações da sociedade civil, deixando subentendida a compreensão do processo educativo como um processo que envolve, necessariamente, múltiplos agentes e contextos.

Ainda de acordo com a Portaria que o criou, o Programa Mais Educação concretiza-se no apoio à realização em escolas e

outros espaços socioculturais de “ações socioeducativas no contraturno escolar”

Essas ações devem abranger os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluindo as perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (Brasil, 2007)

O texto da portaria, bem como os demais textos que subsidiam a proposta, utiliza as expressões “educação integral” e “formação integral” com o sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo e como forma de extensão daquilo que seria considerado o “ambiente escolar”.

Na esfera da administração federal, para a execução do Programa, diversos órgãos e ministérios foram a ele se agregando.² Para propiciar essa articulação, a Portaria nº 17 previu o Fórum Interministerial Programa Mais Educação, de caráter normativo, deliberativo, articulador e resolutivo.

Considerando que as políticas educacionais se expressam em diferentes níveis e contextos decisórios, optamos, nesta análise, por colocar em evidência o que Stephen Ball (1994) denomina o “contexto da produção” de textos oficiais. Interessa-nos mais particularmente analisar a forma como os conceitos de “educação integral” e “currículo integrado” aparecem recontextualizados e dialogam entre si do ponto de vista teórico, e em sua aplicação, nos textos do Programa Mais Educação.

Os estudos sobre Reformas Educacionais, nas perspectivas desenvolvidas por Ball (1994, 1998, 2001), Lopes (2005,

2008) e Lopes e Macedo (2002) nos ajudaram a olhar esse conjunto de textos como um lugar simultaneamente específico e relacional de produção de uma política educacional, espaço oficial de recontextualização e de hibridização de diferentes sentidos de “integração” no campo educacional. Desse modo, focalizamos, neste estudo, algumas das formas como as disputas pela fixação do sentido desse termo, presentes no conjunto de políticas globais, vêm sendo recontextualizadas nas políticas nacionais da década que terminou.

Organizamos nossas argumentações em três eixos de discussão. O primeiro consiste em apresentar o debate conceitual sobre a educação integral, bem como perceber quais sentidos e como eles estão explicitados nos documentos analisados. No segundo eixo, ajustamos a escala de observação, e focalizamos os debates acadêmicos em torno do termo “currículo integrado” nesse novo paradigma educacional em construção. Interessa-nos perceber como esses debates aparecem recontextualizados e hibridizados na proposta pedagógica do Programa Mais Educação. Por fim, procuramos apontar algumas das potencialidades e dos desafios presentes no programa analisado quando se trata de pensar estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas para a consolidação de uma educação comprometida com uma sociedade mais democrática e menos dogmática.

EM TORNO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas

da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas.

Em geral, educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de Paidéia, que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (Jaeger, 2010). O conceito também aparece associado à educação não intencional, ou seja, referindo-se aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, como uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Como definição genérica, tanto relacionada aos que educam como aos que são educados, a educação integral indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, o termo aparece associado ao conceito de "homem integral".

Quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de educação integral, como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII. A generalização social da escola, ou seja, da educação apartada da vida cotidiana e produtiva, fez surgir duas interpretações, de certa forma antagônicas. De um lado, a

compreensão deste apartamento como sendo a base para a realização da tarefa educativa; situam-se aí os esforços de Comenius a Herbart pela definição de uma cultura especificamente escolar. De outro lado, a preocupação com a necessidade de reramento entre educação e vida que teve sua expressão precoce em Rousseau e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, nas concepções libertárias, socialistas e liberais da educação.

Os vínculos entre educação escolar e natureza, valores espirituais, valores morais, formação da cidadania e formação para o trabalho foram, em diferentes momentos, considerados insatisfatórios e levaram ao desenvolvimento de propostas de educação integral. Diversas correntes do pensamento educacional representam tentativas de recuperar alguns desses vínculos, fortalecendo determinado tipo de formação. É o caso de movimentos filosófico-educacionais tais como o naturalismo de Rousseau, o filantropismo de Basedow, a educação política de Condorcet, o neo-humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia da ação de Dewey, a pedagogia do trabalho de Blonski (Larroyo, 1974), ou ainda a politecnia na tradição marxista (Machado, 1989), que buscavam a reunificação entre a escola e aquilo que cada um deles considerava ser o fundamental da vida em sociedade.

Em geral, políticas públicas que tentam dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se daquilo que seria uma proposta de educação integral.

Na história brasileira, utilizando-se ou não da expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, o Programa Mais Educação, foco de nossa

análise, denomina “educação integral”. Podemos lembrar os já longínquos Parques Infantil da cidade de São Paulo, criados por Mário de Andrade, entre 1935/1938, e que pretendiam oferecer às crianças pequenas uma educação “não escolar”; o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado em 1950, na capital da Bahia, por Anísio Teixeira, para propiciar às crianças das classes populares acesso à Escola Parque e ao seu conjunto de atividades complementares às Escolas Classe; os CIEPs, criados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, entre 1985 e 1994, que eram escolas de horário integral, com atuação forte nas áreas da educação, cultura e saúde.

Em outros países e épocas, experiências de educação integral aconteceram em variados contextos, como entre os anarquistas europeus, com seus inúmeros experimentos nos séculos XIX e XX, denominados de “educação integral” (Moriyón, 1989), ou nas escolas dos Kibutzim, nos primórdios do Estado de Israel, no século XX. Na França, os programas de educação prioritária, iniciados na década de 1980 pelo governo socialista de François Mitterrand, permanecem até hoje em funcionamento, com modificações sucessivas, mantendo a ideia de “dar mais àqueles que têm menos”. Eles incorporam muitos aspectos de uma educação escolar ampliada, em suas áreas de atuação e em suas responsabilidades (Robert, 2009).

Apesar dos exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é autoevidente. Ele resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia.

Do ponto de vista dos formatos das experiências atualmente em curso no país,

ligadas ou não ao Programa Mais Educação, que tentam ampliar a esfera de atuação da escola, pudemos identificar, grosso modo, dois formatos de implementação do que tem sido chamado de educação integral no Brasil (Cavaliere, 2009): um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades; e outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela.

De acordo com os documentos analisados, é nesse segundo modelo que se enquadra a proposta de educação integral do Programa Mais Educação.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O aspecto a destacar na concepção de educação integral do Programa Mais Educação que se diferencia da utilização do conceito em outros momentos históricos, é o reconhecimento de que a educação integral não é obra apenas da escola ou dos setores de governo diretamente ligados à educação. O significado da expressão “educação integral” no conjunto dos documentos analisados não se limita às intervenções no interior da escola, tais como o aumento da jornada escolar ou o enriquecimento das atividades culturais. Os três cadernos reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens. Essa responsabilização refere-se tanto ao aporte e à gestão de recursos como à implementação concreta das ações educativas. Essa abordagem, entretanto, tem ênfases variadas nos documentos analisados.

É no caderno Gestão intersetorial no território (Brasil, 2009b, p. 18) que predomina a concepção de que “A educação inte-

gral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade [...].

Nesse caderno, a caracterização da educação integral está focalizada nas possibilidades de gestão compartilhada entre instâncias do poder público e da sociedade. A ideia de “integralidade” refere-se aqui à própria articulação das múltiplas estruturas e agentes, levando à ampliação do campo da educação, no sentido Bourdieusiano do termo, por meio da incorporação de instâncias tradicionalmente estranhas a ele.

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (Brasil, 2009b, p. 25)

Essa proposta de intersetorialidade, é definida como “corresponsabilização”, e é viabilizada por meio do planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.

Para a concretização desse sentido de educação integral, o Programa pretende estimular parcerias no interior da esfera pública e entre os setores público e privado, visando a ampliação e o aprimoramento dos espaços e ações socioeducativas.

No âmbito da estrutura do Estado, os problemas advindos da tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores são um desafio posto de início à proposta. As políticas dos diferentes órgãos públicos brasileiros não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente. É preciso lembrar ainda que as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com fre-

quência, orientam as escolhas e motivações administrativas. As políticas de âmbito nacional que dependem de articulações políticas locais tornam-se quase sempre subjugadas às injunções político-partidárias de cada região ou localidade. A criação dos comitês (local e metropolitano) previstos pelo Programa Mais Educação parece ser uma tentativa de enfrentar essas dificuldades.

Na medida em que a complexidade da ação educativa necessita, hoje, incorporar um conjunto de direitos assegurados às crianças e adolescentes por meio da articulação de múltiplos atores institucionais, isso traz a questão da necessidade de um alto grau de legitimidade e reconhecimento recíproco entre esses múltiplos atores, processo que também depende de uma construção política que não se faz de imediato.

Isso explica o sentido presente em todos os documentos analisados de que trata-se de uma proposta em construção como bem expressa o capítulo “Educação integral: uma proposta em construção”, do caderno “Educação integral” (Brasil, 2009a). A variedade de autores e de instituições envolvidas na elaboração dos cadernos que compõem a Série Mais Educação, por exemplo, revela uma concepção de obra em processo de experimento ou de ensaio.

A “apresentação”, assinada pelo Ministério da Educação, comum aos três cadernos, afirma que o conjunto pretende “animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável”. O texto padronizado busca dar coerência ao conjunto dos demais textos, frente à multiplicidade de autores que falam de posições diferentes tais como universidades públicas, organizações não governamentais, setores de governo e outros.

Examinando a coerência interna da política por meio da análise do conceito de educação integral, tal como recontextualizado nesse conjunto de documentos, observamos a recorrência da percepção dos limites da ação do Estado. No caderno “Gestão intersetorial no território” encontra-se o questionamento:

Qual a permeabilidade das estruturas organizacionais às demandas e soluções aportadas pelas crianças, adolescentes, famílias, educadores? Qual a capacidade da administração pública ampliar os canais de participação e sua disposição para alterar a programação e a priorização dos serviços a partir dos resultados dos processos de participação? Que modelos de ação intersetorial poderão ser produzidos nas diversas regiões do país? (Brasil, 2009b, p. 27)

O Programa expressa, ao mesmo tempo, dois movimentos aparentemente divergentes: o fortalecimento da ação política emanada do governo federal em relação à ponta do sistema de educação básica e a tendência de descentralização das políticas sociais, incluindo a maior autonomia dos estados, municípios e instituições escolares, em curso desde o final dos anos de 1980. Inevitavelmente, os textos carregam contradições internas, ou entre eles, pois referem-se a um Programa que tanto resulta da difusão, em escala internacional, de determinados paradigmas organizacionais, como da descentralização administrativa e da redefinição da responsabilidade do Estado, que passaria a ter caráter estratégico e indutor, mais do que executivo, como é o resultado do momento histórico brasileiro no qual a consolidação do sistema público de educação básica está sendo feita com a forte participação do poder central. Nesse processo, podemos identificar o fenômeno da adaptação ao contexto local das políticas de tendência internacional, em um processo

de hibridização no qual o papel dos mediadores é essencial. Mesmo se levarmos em conta que o processo de globalização gera um conjunto de normas e formas de ação pública cuja produção escapa, em grande medida, aos atores nacionais (Henriot-Van Zanten, 2004), podemos observar a particularidade e a reapropriação desse conjunto na realidade brasileira, no caso da formulação do conceito de educação integral.

O fato de no Brasil uma política de descentralização e localização da ação educativa ser induzida pelo poder central e denominada de “educação integral” – considerando-se a carga histórica desse conceito – revela, nos parece, por um lado, a ainda enorme expectativa em possibilidades não esgotadas da ação educacional escolar e, por outro, uma compreensão do peso da tradição de uma cultura escolar burocratizada e padronizada.

É no caderno *Rede de Saberes Mais Educação* (Brasil, 2009d, p. 13) que está desenvolvido o sentido de que “o projeto de educação integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades”. Aqui o significado de educação integral está relacionado à aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, não apenas do ponto de vista da gestão, mas do encontro de saberes. Ou seja, reaparece a concepção de educação integral como religação da educação não formal à educação formal, dos processos espontâneos aos intencionais, dos saberes comunitários aos escolares, tal como em um dos significados tradicionais do conceito. Aprofundaremos essa questão mais diante.

A possibilidade de criação de uma comunidade educativa, que forma o sentido de educação integral no caderno citado, ultrapassa a ideia de colaboração e alcança a ideia de efetivo partilhamento. Essa proposta tem como desafio a realidade social

dos destinatários do Programa. Sendo ele destinado, de acordo com a Portaria nº 17 e demais documentos, principalmente às escolas com problemas relativos ao desempenho dos alunos e em condições de vulnerabilidade social, essas encontram-se, em geral, situadas em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais que possam aprofundar a troca entre escola e vida comunitária represente uma dificuldade às vezes incontornável. A mobilização de possíveis parceiros para a formação de uma comunidade educativa corre o risco de tornar-se uma tarefa de mão única, superior às possibilidades da instituição escolar. A intervenção dos setores de governos na "facilitação" desse processo introduz a contradição acima referida. O trecho abaixo apresenta o espectro dos destinatários preferenciais

Recomenda-se às Unidades Executoras que criem critérios claros e transparentes para a implementação da educação integral, para seleção das turmas que irão participar do programa, como:

- alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades de aprendizagem;
- alunos das séries finais da 1^a fase do ensino fundamental (4^º e/ou 5^º anos), na qual existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2^a fase;
- alunos das séries finais da 2^a fase do ensino fundamental (8^º e/ou 9^º anos), na qual existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- alunos de anos em que são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim sucessivamente;
- a educação integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos. (Brasil, 2008, p. 2)

Nesse aspecto, a concepção de educação integral aproxima-se, no Brasil, da concepção de educação prioritária, em prática em alguns países europeus, e com mais longa duração na França. Uma política educacional que consiste em oferecer as condições necessárias para que os grupos sociais normalmente excluídos da escola – mesmo que no interior dela – tal como constatou Bourdieu, possam de fato a ela se integrar.

O projeto de educação integral do Programa Mais Educação é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando os modelos que valorizam o protagonismo local, em certa medida a concepção de educação integral desenvolvida nos documentos do Programa Mais Educação é formada pela intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos.

Esse significados de educação integral apresentados no conjunto dos textos analisados, a depender da plasticidade do conceito, poderão ou não ser incorporados à noção de educação integral no processo de sua recontextualização nos níveis locais. Na tradição brasileira e internacional, esse entendimento de educação sempre esteve mais claramente relacionado aos objetivos a serem atingidos, isto é, ao resultado final da ação educativa sobre os indivíduos – que se espera mais abrangente – do que às mudanças nos processos e nos atores da educação.

Se considerarmos que a compreensão de uma política educacional supõe a percepção das diferentes instâncias que participaram de sua elaboração, possivelmente a presença de representantes de diferentes instâncias sociais na elaboração dos docu-

mentos favoreceu um olhar de fora da estrutura estatal, mesmo que a política seja de iniciativa do Estado.

Nos documentos analisados, o conceito aparece como uma síntese híbrida das ideias sobre a educação e a escola mobilizadas pelo Programa. Ele expressa ao mesmo tempo o sentido de uma educação com objetivos ampliados, de uma educação assumida por diferentes instâncias de governo e da sociedade, uma educação voltada para o combate à desigualdade e uma educação praticada em conjunto com os pais, a comunidade e o bairro onde a escola se localiza.

EM TORNO DO “CURRÍCULO INTEGRADO”

A escolha desse conceito como um dos eixos da análise sobre o Programa Mais Educação a que nos propomos neste texto precisa ser melhor justificada, tendo em vista que, ao contrário do conceito de “educação integral”, ele não é um termo utilizado nos documentos oficiais analisados. Importa observar que, embora a intencionalidade da busca de uma integração entre os diferentes saberes se manifeste de forma explícita constituindo a espinha dorsal da proposta pedagógica desse Programa, ela não se apropria da expressão “currículo integrado”. Como veremos mais adiante, a ausência desse significante nos parece um indício fecundo para a compreensão de como os sentidos de integração entre saberes são re-significados no Programa.

A defesa da potencialidade política e pedagógica de um “currículo integrado” para a democratização da educação básica vem ganhando espaço no Brasil nesses últi-

mos anos, sendo incorporada em diferentes propostas de políticas públicas envolvendo diferentes níveis e setores educacionais (ENEM, PCNEM entre outros). No campo acadêmico, assistimos igualmente a intensificação do debate em torno dessa ideia entre diferentes posicionamentos teóricos no campo do currículo (Hernández, 1998; Torres Santomé, 1998; Bernstein, 1996; Lopes e Macedo, 2002; Goodson, 1997, 1998; Veiga Neto, 1996, 1997, 1998).

Apresentamos a seguir, em linhas gerais, alguns aspectos presentes nos debates acadêmicos do campo do currículo sobre integração curricular, nos últimos anos, para, em seguida, sublinhar como os mesmos estão sendo recontextualizados e hibridizados com outros discursos na proposta pedagógica do Programa Mais Educação.

Um primeiro aspecto a ser considerado e já apontado por alguns estudiosos do campo do currículo consiste na necessidade de problematizar a associação discursiva comumente estabelecida nesses debates entre “inovação pedagógica”, “transformação social” e “currículo integrado”. Em estudo relativamente recente, Lopes (2008, p. 24) afirma que:

Há que se considerar, contudo, que o atual realce do discurso sobre integração curricular não caracteriza obrigatoriamente um discurso inédito. Diferentes propostas pedagógicas de integração atravessam a história do currículo (Beane, 1996; Schubert, 1995)

Diferentes tendências políticas e perspectivas teórico-metodológicas têm contribuído para a produção de diferentes sentidos de integração e de propostas de currículo integrado. Associar integração aos métodos ativos e não tradicionais e/ou necessariamente à perspectiva curricular críti-

ca, como tem sido usualmente feito por parte dos defensores dessa modalidade de organização curricular, pode ser entendido como uma estratégia política no jogo de fixações de sentido, entre outras tantas possibilidades de significar esse termo.

Essa constatação não tem por objetivo desqualificar a luta pela democratização da educação básica nem tampouco negar a possível potencialidade subversiva de um “currículo integrado”. Nossa preocupação é, ao contrário, evidenciar a complexidade da mesma e entender os mecanismos por meio dos quais essa potencialidade encontra, com maior ou menor intensidade, formas de manifestar-se subversivamente em relação às articulações hegemônicas.

Um segundo aspecto, decorrente do primeiro, diz respeito à reafirmação da importância do reconhecimento deste tema – “integração curricular” – como fenômeno político, envolvendo relações de poder historicamente estabelecidas em nossa sociedade. Isso significa que, independente da perspectiva político-teórica da proposta pedagógica, uma vez que se trata de manter e/ou de transformar a organização curricular, essa proposta interfere no jogo de forças em curso.

Como apontam estudiosos do currículo na perspectiva crítica (Bernstein, 1996; Goodson, 1997, 1998) o termo “integrado”, ao adjetivar currículo, expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos. Envolve a mobilização de critérios de seleção e de organização do conhecimento escolar. Isso significa que ao estabelecer o que pode/deve ser considerado como um saber/conhecimento passível de ser integrado, o ato de integrar define simultaneamente os sentidos de saber/conhecimento, do jogo político no qual as lu-

tas por essa definição estão sendo travadas, bem como define também o contexto contingencial em que elas ocorrem.

Como aponta Bernstein (1996) falar de integração no domínio dos saberes é simultaneamente discutir princípios de regulação – “classificação” e “enquadramento” responsáveis, segundo esse autor, pela manutenção e pela força/poder das fronteiras que separam o que é e o que não é legítimo como conhecimento a ser ensinado nas escolas. Para Bernstein, de acordo com Leite (2007, p. 27),

Enquanto a classificação traduz as relações sociais de poder, o enquadramento vai traduzir mais especificamente as disposições de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais. Se a classificação define os limites dos discursos e gera regras de reconhecimento, o enquadramento gera regras de realização: o primeiro princípio regula o “que” e o segundo regula o “como” dos significados produzidos nas interações comunicativas pedagógicas.

Para Bernstein, a organização dos conhecimentos em uma matriz que traduza o que ele nomeia de “código integrado”, isto é, que opere com uma perspectiva relacional entre os saberes, carrega uma possibilidade de socialização do conhecimento mais democrática, na medida em que combate as visões dogmáticas e hierárquicas presentes na apreensão e na distribuição desse bem simbólico.

Do mesmo modo, as contribuições da História das Disciplinas na linha desenvolvida por Ivor Goodson (1997, 1998), ao evidenciarem a estreita relação entre a organização curricular e as questões de estratificação social dos saberes, oferecem subsídios teóricos para a compreensão da centralidade e da força da matriz disciplinar no entendimento dessa relação. As disciplinas escolares são muito mais do que uma

distribuição e organização dos conhecimentos científicos. Como construções sócio-históricas, elas mobilizam e articulam sujeitos e saberes em torno da luta por recursos materiais e simbólicos, por *status* e poder, nos diferentes territórios em que elas atuam.

Um terceiro e último aspecto presente nesses debates, e que gostaríamos de destacar, diz respeito ao fato de que essa imbricação entre organização curricular, disciplina e relações de poder não pode ser sempre enfrentada, nem tampouco explicitada nas discussões e estudos sobre currículo integrado. A preocupação em “como fazer” um currículo integrado tende a se sobrepor, entre os estudiosos do tema, a uma análise crítica das relações de poder que atravessam o currículo disciplinar. Como afirma Lopes (2008, p. 80):

Nessas propostas, percebe-se fortemente a preocupação em apresentar formas de fazer o currículo integrado, sem que essas formas de fazer sejam relacionadas com uma teorização de por que o currículo se organiza disciplinarmente.

O discurso em defesa de um “currículo integrado”, ainda que não explice o quadro teórico no qual ele é produzido, esbarra necessariamente com um obstáculo incontornável, isto é, com a lógica disciplinar. Como aponta Lopes (2008), o entendimento de integração depende da lógica curricular privilegiada. Por sua vez, falar de lógica disciplinar é entrar no debate sobre finalidades da educação, o que pressupõe operar com diferentes matrizes de organização curricular. Estudiosos da história do currículo identificam três matrizes clássicas de organização curricular mobilizadas nos processos de recontextualização e hibridização dos sentidos de “currículo integrado”.

Uma primeira modalidade de matriz curricular traz as marcas das perspectivas mais instrumentais, nas quais a ênfase estáposta na integração em meio à ação. Isto é, integram-se os saberes por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, reatualizando e fixando o sentido do conhecimento escolar como um “saber-fazer”. Nessa modalidade encontram-se as propostas de currículo por competências tão em voga nas reformas educacionais mais recentes.

Em outra modalidade conhecida como “currículo centrado nas disciplinas de referência”, trata-se de integrar os conceitos das diferentes disciplinas de referência sem interferir em suas respectivas matrizes curriculares, nem tampouco na lógica acadêmica que as informa. Nessa perspectiva, o sentido de integração (con)funde-se com um sentido de interdisciplinaridade, que tende a estar limitado ao planejamento da ação pedagógica sem, no entanto, considerar as dimensões políticas e epistemológicas presentes no processo de seleção e organização do conhecimento escolar.

A terceira modalidade de currículo integrado ao romper com a matriz disciplinar (“currículo por temas geradores”; “currículo por projetos”, etc), implicaria problematizar o poder das disciplinas de referência na definição das disciplinas escolares. Nela, a ênfase da ação de integrar éposta no grau de articulação entre o conhecimento escolar selecionado e organizado e as questões e demandas sociais, políticas, culturais mais amplas pelas quais somos interpelados, cotidianamente, em nossa contemporaneidade.

Ao trazer para a discussão a diferenciação entre essas modalidades de matrizes, nosso intuito não é reafirmar a existência de “gêneros puros” de uma configuração discursiva de currículo integrado ou identi-

ficar, a partir de uma escala de valores, a melhor matriz de organização curricular para a construção de um currículo desse tipo. Entendendo que as diferentes propostas de integração curricular reatualizam e articulam os sentidos das matrizes curriculares clássicas, bem como outros discursos de diferentes campos, nos interessa analisar como esse processo se deu em uma proposta específica, isto é, no Programa Mais Educação.

CURRÍCULO – MANDALA COMO UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO INTEGRADO

Entre os três cadernos que compõem a coleção Mais Educação, o intitulado “Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos da Educação Integral” tem como foco a discussão sobre a integração no plano dos saberes, remetendo-nos aos debates sobre currículo integrado.

Nesse caderno, o símbolo da Mandala assume um papel central na estruturação estética e conceitual do texto, bem como na formulação dos pressupostos para projetos pedagógicos de uma educação integral e integrada. Na construção de uma rede de saberes, a Mandala é vista como:

[...] a ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. (Brasil, 2009d, p. 22)

Uma leitura da utilização do símbolo da Mandala, tendo como fio condutor os objetivos deste trabalho, permite inferir sobre os sentidos de conhecimento/saberes que se quer fixar neste documento. Como explicitado em diferentes passagens do texto analisado, trata-se de operar com a ideia

de um “sistema de saberes”, com uma visão sincrética do conhecimento produzido em diferentes territórios sociais. Além de reafirmar os princípios de totalidade e integrabilidade no plano epistemológico, a utilização da Mandala para simbolizar a proposta de integração dos saberes é justificada, no documento, pelo fato de expressar a possibilidade de incorporar as diferentes leituras e apropriações dos contextos da prática. Nessa perspectiva, o caderno Rede de Saberes não se apresenta como um texto normativo, mas sim como uma “obra-aberta”, isto é,

[...] uma obra que não encerra em si suas possibilidades, mas abre-se para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. (Brasil, 2009d, p. 28)

A metáfora da Mandala é um recurso retórico que visa expressar simultaneamente o entendimento de conhecimento e a busca de uma organização curricular para uma educação integral que, sem utilizar a expressão “currículo integrado”, como já observado anteriormente, mobiliza entendimentos de integração. Um currículo – Mandala que expressa as ideias de integralidade na fixação do sentido e na classificação de conhecimento, de flexibilidade e de inovação para selecioná-los e organizá-los em uma matriz curricular escolar.

Para isso estruturamos uma Mandala de Saberes capaz de recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias. (Brasil, 2009d, p. 21)

Essa proposta pedagógica mobiliza e hibridiza igualmente muitos outros discursos, resultando em configurações discursivas

vas que, se não chegam a negar a potencialidade crítica pretendida com o uso dessa simbologia, tendem a enfraquecer o potencial analítico de algumas categorias, bem como a força política dos argumentos desenvolvidos.

Interessa-nos perceber como os sentidos fixados para esse universo semântico que gira em torno da ideia de um “currículo integrado”, nesse documento, reatualizam os sentidos de “currículo”, “conhecimento”, “cultura”, “disciplina/disciplinariização” e “escola”, em disputa no campo educacional, intervindo, desse modo, nas lutas hegemônicas pela democratização da educação básica.

Uma primeira configuração discursiva que, no nosso entender, merece ser sublinhada diz respeito às articulações estabelecidas entre os sentidos fixados para os termos “escola” e “comunidade”.

Essa configuração é o eixo articulador de toda a proposta. Um dos pressupostos explicitados nesse documento, por meio da metáfora da Mandala, consiste na afirmação da experiência educacional como um processo que ocorre dentro e fora da escola.

Acreditamos que, enfrentando a *distância* que hoje caracteriza as relações entre escolas e comunidade, poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. (Brasil, 2009db, p. 13, grifos nossos)

A análise desse trecho permite evidenciar que o pressuposto da distância entre esses dois territórios sociais – escola e comunidade – é plenamente assumido e está na base do movimento em prol do tipo de integração buscada no Programa Mais Educação. Esse distanciamento é reafirmado e reforçado por meio de hibridizações com

sentidos de cultura produzidos no campo da Antropologia. Por esse viés, escola e comunidades são territórios distantes nos quais vivem sujeitos com pertencimentos culturais diferentes, que utilizam grades de leitura de mundo diferenciadas e são produtores de saberes distintos.

Não é por acaso o uso da metáfora da ponte para expressar o entendimento de integração, bem como a percepção dos processos de integração como processos interculturais. Integração e interculturalidade em diferentes passagens do documento são fixadas como sinônimas.

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento com o que acontece, quando os grupos entram em relações de troca. 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 expandirem-se uma em direção à outra e complementarem-se. (Brasil, 2009d, p. 21)

A associação entre território, cultura e saberes sem dúvida carrega – dependendo dos sistemas discursivos em que ela se insere – um potencial subversivo. Com efeito, ela pode produzir significados que problematizam e podem interferir na cadeia de equivalências historicamente legitimada do sentido de saberes considerados válidos a serem ensinados na escola e pela escola. A recontextualização das teorias de cultura pode apontar simultaneamente para possibilidades de subversão e de consolidação de posições hegemônicas que atravessam a escola em função das hibridizações com outros discursos estabelecidos.

No documento analisado, é possível perceber, em muitas passagens, a necessidade de romper com uma tradição de escola monocultural, representativa das demandas e interesses de grupos particulares. No en-

tanto, a justificativa dessa ruptura é feita de forma a associar interculturalidade a uma concepção estereotipada de escola, fazendo com que essa mudança seja defendida como algo que deve ocorrer para além da cultura escolar. Essa articulação de sentidos tende a esvaziar o potencial crítico e transformador dessa mudança, na medida em que não enfrenta teoricamente as relações de poder específicas a essa instituição.

Os trechos a seguir destacados exemplificam o sentido de escola fixado hegemônico e que tende a restringi-la a um dos pilares para a construção da ponte desejada, permitindo oxigená-la por meio de sua abertura para o “mundo de fora” sem, no entanto, interferir diretamente na organização curricular da mesma.

[A educação integral] Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade dos agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se *para além do espaço escolar*. (Brasil, 2009d, grifo nosso, p. 15)

As escolas (e seu funcionamento tributário de uma tradução científica do conhecimento, filtrada pela tecnologia da produção) ainda não encontraram uma via clara na qual possam fluir e se ramificar em processos educacionais as diversas experiências comunitárias e seu “saber-fazer”. *A vida cotidiana ainda é distante da prática escolar* (Brasil, 2009d, grifo nosso, p. 16)

Quando consideramos o peso das disciplinas escolares, a estratificação social dos saberes ou a distribuição desigual de bens simbólicos nas organizações curriculares, como nos mostram estudos acumulados tanto na área de Currículo como na de Didática, parece-nos importante reconhecer que na luta pela democratização da escola pública de qualidade existem outros sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar”

que estão em disputa. Nesses discursos, essa instituição não é necessariamente somente significada como algo fechado, avessa às demandas sociais do nosso presente. “Arena cultural”, espaço de “entrecruzamento de culturas”, são muitas as expressões produzidas no campo educacional que reconhecem que esse espaço não pode ser visto apenas como o lócus privilegiado da sistematização do conhecimento universalizado (Brasil, 2009d, p. 15) e que sublinham a especificidade das relações assimétricas de poder que informam tanto a cultura escolar como a cultura da escola. (Forquin, 1993).

Essa visão que universaliza um sentido possível e particular de escola se reproduz também no entendimento de comunidade, outro pilar da ponte de integração. Se no caso da generalização do sentido de escola prevalece a marca do estereótipo de uma escola atrelada ao mundo acadêmico-científico, engessada e fechada para a vida, no caso do sentido de comunidade o processo de generalização está associado a uma visão idealizada, como podemos constatar na passagem a seguir:

A marca da comunidade é o bem comum, seus membros estão sempre em uma relação de igualdade entre si, sem mediações. Possuem igualmente o sentido de unidade e destino comum. (Brasil, 2009d, p. 37)

No entanto, e de forma paradoxal, essa comunidade idealizada não corresponde a um entorno qualquer de uma escola qualquer. A comunidade com a qual se busca integração, nessa proposta de educação integral, são os territórios sociais de baixa renda e com dificuldades de acesso aos bens culturais e simbólicos, como já sublinhado anteriormente. Nessa perspectiva, a proposta focaliza um grupo social específico e não todos os estudantes da educação bási-

ca. Os “diferentes”, do ponto de vista cultural, associam-se discursivamente com “os desiguais”, como já apontado na identificação do sentido de educação integral como educação que procura “dar mais aos que têm menos”.

Desse modo, o Currículo-Mandala, embora se estruture em torno de uma demanda de democratização dos saberes, tende a reforçar a manutenção das relações sociais hierárquicas, na medida em que não enfrenta radicalmente as implicações, para as práticas pedagógicas e para a organização curricular, do reconhecimento da hierarquização entre os diferentes saberes.

Esse não enfrentamento pode ser traduzido por algumas marcas discursivas presentes no texto analisado. Por exemplo, os processos de significação da diferenciação entre os “saberes comunitários” e os “saberes escolares” como explicitado nos Capítulos 7 e 8, respectivamente, desse caderno.

A definição de saberes comunitários mobiliza novamente sentidos de cultura: “os saberes comunitários representam o universo cultural local” (Brasil, 2009d, p. 37). Interessante observar que o sentido de “saber comunitário” fixado aproxima-se tanto de “saberes populares” (Brasil, 2009d, p.28) como de “saberes sociais” ou saberes prévios” que os alunos trazem de suas trajetórias individuais e sociais, suas leituras de mundo, vivências, memórias não sistematizadas. No entanto, e ao contrário de outras passagens do documento, quando os sentidos de comunidade e cultura local estão associados, neste capítulo percebe-se um esforço em ordenar, organizar essa cultura local de maneira a formatá-la, adequá-la ao seu papel de objeto a ser aprendido. As 11 áreas distintas em torno da qual organizam-se os saberes comunitários expressam esse movimento, oferecendo indícios que ratificam a força e a necessidade de alguma for-

ma de “ordenação” dos conteúdos quando nos aproximamos do universo escolar.

Por sua vez, a definição de saberes escolares se faz a partir da reatualização, com ênfases diferenciadas, das matrizes curriculares clássicas anteriormente mencionadas, sem a incorporação do debate acadêmico acumulado no campo do currículo, no que se refere ao peso político das matrizes disciplinares escolares nas mudanças curriculares. Interessante observar que a ausência do debate se expressa na definição de saber escolar, na medida em que o sentido fixado está “para além” do conteúdo disciplinar.

[...] Aqui os *saberes escolares que se constituem além dos conteúdos específicos* de cada disciplina escolar são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (Brasil, 2009d, p. 43, grifo nosso)

O mesmo movimento que fixa o sentido de saber escolar como exemplificado no trecho acima, o organiza também em áreas do conhecimento escolar inspiradas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2009d, p. 44), incorporando as ideias de interdisciplinaridade e de contextualização como princípios organizadores. A recente reforma curricular do ensino médio no Brasil, embora com foco na organização curricular, não discute igualmente os critérios de seleção dos conteúdos, áreas e disciplinas, deixando entrever a naturalização dos conteúdos disciplinares “como se eles fossem obrigatoriamente os melhores e os mais legítimos” (Lopes, 2008, p. 96).

Procuramos mostrar como o processo de recontextualização por hibridismo de diferentes discursos em torno do termo “integração” no caderno Rede de Saberes traz à tona alguns aspectos da luta hegemônica

pela democratização do acesso ao conhecimento em contexto escolar. A análise de alguns recursos retóricos permitiu perceber que a ideia de integração proposta no Currículo-Mandala mobiliza simultaneamente – mas não com a mesma força – sentidos de integração como ampliação do conhecimento para além do conteúdo disciplinar ou currículo escolar (Brasil, 2009d, p. 17) e sentidos de reestruturação desses conteúdos quando associados ao sentido de culturas na medida em que reconhece a legitimidade de saberes produzidos em outros territórios sociais que não a academia ou mesmo a escola (Brasil, 2009d, p. 17, 21).

Essas ambivalências expressam o jogo político e a disputa pela fixação de um sentido de currículo integrado que traz as marcas das tensões presentes no contexto específico de sua produção.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Gostaríamos de finalizar reforçando alguns aspectos que nos pareceram importantes trazer para o debate em torno do paradigma de educação integral em processo de construção. A articulação entre “educação integral” e “currículo integrado” tal como presente no conjunto de documentos analisados é tradutora das potencialidades e desafios do Programa Mais Educação.

Como experimento (exploração de um caminho) institucional e curricular, esse programa é um rompimento com o sentido predominante do termo, pois o subordina a uma construção, isto é, a uma descoberta coletiva feita a muitas mãos. Não há um modelo de homem integral a ser alcançado ou de ação educacional integral. Os pilares da proposta impedem uma compreensão prévia ou generalizadora do

conceito. Isso significa uma abertura para a incorporação das complexidades de ordem epistemológica, política e pedagógica que caracterizam o nosso presente, e que nos parece se fazer sem receitas e roteiros prévios mas talvez ainda com algumas certezas ou apostas.

Construção, por mais plural e aberta que possa ser, não significa necessariamente negar as especificidades dos diferentes lugares e sujeitos envolvidos nesse processo. Se o movimento de integração “para além da escola” pode trazer elementos novos e subversivos para pensar uma nova maneira de fazer política pública na área da educação, ele tem que estar atento para o fato de que esse “para além da escola” não se confunda com um esvaziamento do lugar específico que essa instituição assume na luta hegemônica pela democratização da educação básica.

Se a escola está “sob suspeita” (Gabriel, 2008), isso não significa que ela já tenha sido condenada e esvaziada de qualquer possibilidade de subversão. Em vez de negar esse papel, os debates e propostas ganhariam em consistência teórica se procurassem melhor compreender os mecanismos ou estratégias políticas específicas acionadas por dentro dessa instituição. Em linhas gerais, trataria-se de passar a olhar o currículo escolar não como algo imutável, e reconhecer que os conteúdos não são objetos estáveis e universais, tampouco uma adaptação didatizada do conhecimento científico, mas sim construções específicas, tanto do ponto de vista político como epistemológico. Em suma, que as disciplinas tem história e são construídas socialmente em meio às disputas por *status, prestígio e território* (Goodson, 1997).

Vale ressaltar ainda que em um sistema educacional ainda frágil institucional e materialmente, as formas alternativas de

ampliação do tempo socioeducativo que não têm como centro a instituição escolar, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção, principalmente quando a proposta recontextualiza-se nas escolas onde a força das contingências traz à tona a urgência no combate contra a precarização das práticas educativas das escolas públicas do país.

NOTAS

1. Em 2009, o Programa Mais Educação atuava em 126 municípios de todos os estados e no Distrito Federal, alcançando 5 mil escolas e cerca de 1,5 milhão de estudantes. As escolas inscrevem-se diretamente, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Para o funcionamento local do Programa, é prevista a criação de duas instâncias político-organizacionais intituladas Comitê Metropolitano (consultivo e propositivo) e Comitê Local (formulação e acompanhamento), as quais acompanham a implantação do Programa
2. Ministérios da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculum Sem Fronteiras*, Mangualde, v.1 n.2, p.99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. *Gestão intersetorial no território*. MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação)
- _____. Ministério da Educação. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*. 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Programa mais educação passo a passo*. Brasília, [2009c]
- _____. Ministério da Educação. *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. MEC: Brasília, 2009d. (Série Mais Educação)
- _____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- CAVALIERE, A.M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, 2009.
- FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GABRIEL, C.T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos-pós. In: MOREIRA, A.F.B.; NDAU, V.M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.212-245.
- GOODSON, I.F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educata, 1997.
- _____. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1998.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

- LEITE, M.S. *Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- LOPES, A.C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Curriculo Sem Fronteiras*, Manaus, v.5, n.2, p.50-64, 2005.
- _____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-94.
- MACHADO, L.R.S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORIYÓN, F.G. *Educação libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ROBERT, B. *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*. Paris: PUF, 2009.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v.17, n.2, p.128-137, 1996.
- _____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Curriculo: questões atuais*. 14.ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso*. *Fronteiras*, Porto Alegre, v.12, p.25-32, 1998.