

AMPLIAÇÃO DOS *TEMPOS E ESPAÇOS* ESCOLARES NO PROGRAMA “*NOVO MAIS EDUCAÇÃO*”: RUMO A QUAL CONCEPÇÃO CURRICULAR?

Alessandra Victor do Nascimento Rosa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO

Flávia Russo Silva Paiva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO

Valdeney Lima da Costa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -UNIRIO

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender em que concepção curricular se fundamenta o Programa Novo Mais Educação (PNME), iniciativa federal que propõe, dentre outros objetivos, a ampliação da permanência dos alunos nas escolas públicas de ensino fundamental do país. Nesse sentido, direcionamos nossos estudos para a análise das reformulações legais do programa nacional de ampliação da jornada escolar proposto para as escolas públicas brasileiras, de modo que, especificamente, questionamos quais os referenciais curriculares presentes no PNME. No plano metodológico, realizamos um estudo documental, orientado pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), e utilizando como *corpus* o conjunto de normatizações legais até o momento publicadas em relação ao “Novo Mais Educação”, a saber: i) Portaria Ministerial nº. 1.144/2016; e ii) Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2016). Diante das reflexões e inferências realizadas neste estudo, concluímos que o referido programa, ao menos na perspectiva do contexto da produção de texto da política, deixou de enfatizar a “proteção integral”, passando a reforçar a visão de “desempenho escolar” – perspectiva essa que já se fazia presente na versão anterior do programa. Ademais, é pertinente ressaltar que o PNME não menciona a expressão ‘educação integral’ nos textos que o regulamentam, o que nos parece coerente, considerando que sua atual finalidade formativa não se encontra organizada de modo a contemplar o que consideramos uma educação integral escolar e sim se concentra numa organização curricular voltada para melhoria do desempenho escolar e para resultados nos índices educacionais.

Palavras chave: Concepção curricular. Jornada ampliada. Programa Novo Mais Educação.

Introdução

O presente ensaio é fruto de discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa do qual participamos – o NEEPHI¹, que se dedica ao estudo de temas relacionados à ampliação dos

¹ Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral, criado em 1995, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

tempos e espaços escolares, incluindo as concepções, políticas e práticas de educação em tempo integral no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Em nosso país, observamos um aumento, nas últimas décadas, de experiências de tempo integral/jornada ampliada² a partir de iniciativas estaduais, municipais e à nível federal. Neste último caso destacamos a experiência do Programa “Mais Educação” (PME³), o qual foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n.º. 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto n.º. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Em setembro do ano de 2016, contexto do governo presidencial de Michel Temer, a referida ação passou por uma reformulação transformando-se no Programa “Novo Mais Educação” (PNME).

O “Novo Mais Educação” foi instituído pela Portaria Normativa Ministerial n.º. 1.144, de 10 de outubro de 2016, passando a se constituir na ação de iniciativa federal que propõe a ampliação da permanência dos alunos nas escolas públicas de ensino fundamental do país. Diante desse contexto, direcionamos nossos estudos para analisar as reformulações conceituais/legais do programa nacional de ampliação da jornada escolar proposto para as escolas públicas brasileiras, de modo que, especificamente, **questionamos** quais os referenciais curriculares presentes no PNME. A partir disso, **objetivamos** compreender em que concepção curricular esse Programa se fundamenta.

Acreditamos que embora as alterações sejam recentes, permite-nos realizar diferentes reflexões em relação aos fundamentos curriculares em que o programa se assenta e consideramos que isso pode ser observado a partir da análise de aspectos característicos da organização curricular proposta, enfatizando: (i) a organização das atividades curriculares; (ii) os tempos; (iii) os espaços; e (iv) os sujeitos envolvidos na implementação do PNME.

Nesse sentido, mediante a realização de um **estudo documental**, utilizando como referência o conjunto de normatizações legais até o momento publicadas em relação ao “Novo Mais

² ‘Tempo integral’ representa a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme disposto no art. 4º do Decreto n. 6.253/2007. Já a expressão ‘jornada ampliada’ refere-se a um período superior a quatro horas diárias. Dessa forma, em termos quantitativos, podemos inferir que a definição de ‘jornada ampliada’ compreende a de ‘tempo integral’.

³ Neste estudo utilizaremos a sigla PME, ao invés de somente PME, para referirmos ao Programa Mais Educação. Tal decisão justifica-se no sentido de evitar possíveis equívocos diante desta última sigla, tendo em vista poder ser associada a, por exemplo, Plano Municipal de Educação, dentre outros.

Educação”, a saber a Portaria Ministerial nº. 1.144/2016, bem como o Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2016), buscamos analisar as orientações/diretrizes da política nacional de ampliação do tempo escolar e apresentar algumas inferências quanto à concepção curricular em que o programa se fundamenta.

Vale considerar que as análises documentais realizadas foram orientadas pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992)⁴, que fundamenta os estudos de Mainardes (2006) e propõe a análise de determinada política educacional ou social a partir de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Assim, ao estudar uma política pública sob a ótica desses contextos é possível compreendê-la de uma forma mais completa, enfatizando desde a sua criação até a sua efetivação. Neste momento, enfatizamos o contexto da produção de texto do Ciclo de Políticas e utilizamos das orientações metodológicas dos autores mencionados para analisarmos a concepção curricular do PNME.

Para fins de apresentação inicial da estrutura deste artigo, destacamos que o texto foi organizado em dois momentos. No primeiro, apresentamos algumas considerações acerca do contexto político educacional contemporâneo e as influências dos organismos internacionais na proposição de políticas educacionais brasileiras, formulando orientações que trazem implicações para as concepções curriculares dos diversos programas e projetos implementados nas escolas de nosso país, incluindo aqueles que propõem a ampliação da jornada escolar, como o PMed e o atual PNME. Após essa reflexão, passamos a analisar o PNME buscando identificar qual a concepção curricular em que esse programa se fundamenta. Por fim, apresentamos outras considerações que surgiram ao longo deste estudo e que nos motivam a continuar a discussão do referido programa do governo federal de ampliação da jornada escolar a partir dos pressupostos⁵ que entendemos necessários na condução de uma política educacional de educação em tempo integral para o país.

⁴ BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

⁵ Tais pressupostos foram recentemente sintetizados em documento elaborado pelo NEEPHI/UNIRIO, ao qual somos vinculados, a partir de nossos estudos e observações oriundas de diversas pesquisas desenvolvidas no âmbito desse grupo de pesquisas. O referido documento que está intitulado como “Educação em Tempo Integral: pressupostos para a Educação Básica” encontra-se disponível no site do NEEPHI, no blog e também em sua página no Facebook. Seguem, respectivamente, os endereços eletrônicos para acesso: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>, <https://educacaointegral.wordpress.com/>, <https://www.facebook.com/Neephi-1588748348077082/>. Acesso em 27 jul. 2017.

Ampliação do tempo escolar nos programas federais “Mais Educação” e “Novo Mais Educação”: considerações sobre o contexto educacional contemporâneo e as intencionalidades dos programas

Nas últimas décadas, a questão da qualidade da educação ganhou centralidade na formulação de políticas educacionais direcionadas às escolas públicas brasileiras. No Brasil, essas políticas se inseriram num contexto de reformas no aparelho do Estado em consonância com orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM).

O estudo de Shiroma, Garcia e Campos (2011) constata, por meio de análise documental e empírica sobre as reformas educacionais latino-americanas, a aproximação existente entre os aspectos delineados nas recomendações dos organismos multilaterais e as ações reformistas encaminhadas por governos locais.

Tommasi, Warde e Haddad (1998) advertem que a relação do Brasil com o Banco Mundial, no que tange a cooperação técnica e financeira ao campo educacional não é nova, pois data da primeira metade dos anos 1970. Para os autores, novas são a natureza e a proporção de sua influência, quer seja no montante de recursos aplicados ou nas recomendações para as reformas educacionais.

Tais recomendações advindas dos organismos multilaterais, no entanto, são ressignificadas no contexto local, não sendo, portanto, materializadas em sua essência. Na correlação de forças que perpassa as ações reformistas, o grupo que se pretende hegemônico (empresariado) utiliza-se do poder de influência para o estabelecimento do consenso e o convencimento de suas ideias. Esse poder, também presente por meio do discurso, quando não veiculado pela imprensa ou mídias em geral, torna-se “público” por meio da divulgação de diferentes tipos de materiais impressos (documentos, relatórios, cartilhas, artigos de opinião, folders, dentre outros).

No Brasil, consideramos o Movimento Todos pela Educação (TPE), criado em 2005, como um dos principais articuladores e fomentadores de ações e/ou projetos direcionados à educação brasileira, constituindo-se assim, no que Gramsci chamaria de aparelho privado de hegemonia. Isso porque, a atuação desse movimento induziu a formação de uma agenda para a

proposição de políticas educacionais brasileiras, notadamente, direcionadas à escola pública (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Ao longo dos anos 1990 e também nos anos 2000 diferentes fundações e organizações, ligadas ao TPE, promoveram eventos e elaboraram publicações analisando a situação educacional do país, propondo mudanças e apresentando recomendações aos governos, a exemplo do documento denominado Compromisso Todos pela Educação (2006).

No caso brasileiro, Shiroma, Garcia e Campos (2011) afirmam que, em sintonia com o referencial de qualidade educacional defendido pelo TPE, o MEC apresentou à sociedade brasileira, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, documento este que, na visão das autoras, reforça as “teses” educacionais de autoria empresarial. Propostas como monitoramento de indicadores educacionais e envolvimento da comunidade escolar (alunos, gestores escolares, professores, pais) nas atividades e decisões da escola são alguns dos compromissos endossados no PDE.

Em relação aos indicadores, o PDE trouxe como novidade a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica brasileira, propondo ainda o estabelecimento de metas para cada nível de ensino. Numa análise crítica, podemos dizer que os resultados desse índice também foram utilizados para um verdadeiro ranqueamento das escolas, redes ou sistemas de ensino do país.

Atualmente o IDEB tem sido a principal referência utilizada para a avaliação da qualidade do ensino na realidade brasileira, pelo menos na percepção governamental. Discordando dessa ideia, entendemos que esses indicadores não conseguem expressar a complexidade das dinâmicas escolares, muito menos a própria sala de aula. Ademais, concordamos com Shiroma e Santos (2014), que

(...) reduzir a qualidade da educação ao que os percentuais e índices conseguem mensurar é tarefa “pasteurizadora” que desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola (p.29).

O Programa Mais Educação também integrou o PDE, sendo direcionado para as escolas públicas de educação básica, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação brasileira. O

referido programa, instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007, foi concebido para ser uma “estratégia indutora para a implantação e implementação de uma agenda nacional de educação integral em jornada ampliada” (MOLL, 2013).

Na visão de Silva e Silva (2013), o cenário de implementação do programa foi marcado pela defesa da ampliação da jornada escolar, justificada pela ideia da proteção integral de crianças e adolescentes. Com isso, acrescentam os autores, a concepção de educação integral adotada considerava que essa educação deveria suprir as lacunas da política social brasileira. Em função disso, sua operacionalização baseava-se em um modelo de gestão intersetorial, interministerial e intergovernamental.

De fato, por meio do *Mais Educação*, ampliou-se a jornada escolar, em alguns casos para tempo integral, em diversas escolas públicas do país, diversificando-se também o currículo escolar, os espaços e os profissionais que passaram a trabalhar no/com esse programa.

Com a expansão⁶ do PMEd nas instâncias subnacionais, chegando inclusive em municípios de pequeno porte, em 2010, o governo federal sancionou o Decreto nº 7.083, que regulamentou as ações do programa, inclusive aclarando o entendimento sobre tempo integral, que passou a ser compreendido como a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias que o aluno passa na escola ou em atividades escolares.

Outra mudança foi em relação ao documento da Portaria Interministerial nº. 17/2017 referindo-se à finalidade do PMEd, que, se antes almejava a formação integral de crianças e adolescentes, passou ao objetivo de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

Considerado um dos principais programas da política educacional para a educação básica do Governo Dilma Rousseff, o PMEd, não diferentemente de outros programas, padeceu os efeitos das crises política e econômica que assolaram o país, sobretudo, nos anos de 2013 e 2014, fatos esses que ocasionaram, como efeito, a redução de recursos financeiros destinados aos programas educacionais.

⁶ De acordo com Moll (2013), quando de sua criação, o programa atendeu apenas 1.380 escolas estaduais e municipais, e tinha como previsão de atendimento até 2014, de pelo menos 60 mil escolas em todo o país.

O atraso no repasse dos recursos do PMEd (PDDE/Educação Integral) às escolas inviabilizou tanto o desenvolvimento das atividades como também dificultou a adesão de novas unidades escolares ao programa, sendo que em 2015, este foi interrompido em várias escolas do país, dependentes que eram desses recursos.

Com a irregularidade no repasse dos recursos financeiros, algumas escolas que continuaram desenvolvendo o programa, seja com incentivos programados do ano anterior, seja com esforços próprios ou com o apoio dos governos estaduais e municipais, redefiniram o programa na prática, priorizando algumas atividades ou macrocampos, como são denominadas, em detrimentos de outras.

Por outro lado, a rotatividade⁷ de ministros da educação no segundo mandato do Governo Dilma Rousseff (PT), com a assunção da pasta pelo economista Aloísio Mercadante foi fato que posteriormente trouxe implicações para o desenho dos programas educacionais vigentes, dentre estes, o PMEd, que na visão do ministro, deveria ser reformulado, passando a focalizar a melhoria do aprendizado, sobretudo nos conteúdos de Português e Matemática.

Segundo matéria⁸ jornalística divulgada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC), o depoimento de Mercadante sobre as mudanças nos programas, aconteceu dias depois da divulgação de um estudo realizado pela fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial. A pesquisa denominada “O Programa Mais Educação: Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos” apresentou como resultados que “a participação no *Mais Educação* apresenta, em média, impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática” (FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, 2015). Embora as ressalvas a serem feitas a esse estudo, o fato é que seus resultados influenciaram as intenções governamentais ocasionando mudanças no desenho do programa.

Os primeiros meses de 2016 foram de incertezas sobre a continuidade do PMEd, sobretudo por causa da escassez de financiamento, que conforme dissemos, era oriunda do PPDE/Educação Integral. Além disso, nesse período, a educação brasileira ficou vulnerável à crise

⁷ Em pouco mais de 12 meses, no ano de 2015, assumiram o Ministério da Educação: Cid Gomes (janeiro a março), Renato Janine Ribeiro (abril a outubro) e Aloísio Mercadante (outubro de 2015 a maio de 2016).

⁸ Vide: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/mais-educacao-mercadante-quer-melhorar-o-aprendizado-de-portugues-e> Acesso em 24 de julho de 2017.

política e econômica que se agravava no segundo mandato do Governo presidencial de Dilma Rousseff.

Com o impeachment da primeira presidenta do Brasil, decretado em agosto de 2016, assumiu seu vice, Michel Temer (PMDB), que, não fugindo à tradição brasileira de governar, modificou, redesenhou e renomeou diversos programas educacionais, dentre estes, o *Mais Educação*, o qual, por meio da Portaria Normativa Ministerial nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016, conforme já evidenciamos na introdução deste estudo, passou a ser denominado por Programa *Novo Mais Educação*.

Vale destacar que esse programa, estrategicamente apresentado às vésperas da data comemorativa ao dia das crianças, deixa claro sua intencionalidade em melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, a partir da ampliação da jornada escolar e não menciona a expressão ‘*educação integral*’ no texto legal que o regulamenta, aspecto que observamos ao analisar o PNME com ênfase no contexto da produção de texto dessa política.

Assim como o programa anterior, o PNME também trás implicações para a proposta curricular das escolas, redefinindo tempos, espaços, atividades e a atuação dos profissionais, aspectos estes que abordaremos na seção a seguir.

O “*Novo Mais Educação*”: indícios de sua concepção curricular

Ao analisarmos o PNME, a partir dos textos que o regulamenta, a fim de identificar em qual concepção curricular o programa se fundamenta, buscamos observar aspectos que o caracterizam e interferem no referencial curricular da proposta, dos quais destacamos a organização das atividades curriculares, os tempos, os espaços e os sujeitos envolvidos em sua implementação nas escolas.

Além das justificativas já apresentadas e que inferimos terem acarretado a reformulação do programa que o antecede, vale acrescentar que o PNME foi proposto amparando-se, também, no fato de que o país precisa atingir as metas 6 e 7⁹ do Plano Nacional de Educação com vigências para

⁹ A meta n. 6 do PNE visa a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. E a meta n. 7 do referido Plano dispõe sobre a busca pela “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” na perspectiva de alcançar médias nacionais determinadas para o IDEB.

o período de 2014 a 2024. Assim, buscando contemplar as duas metas do PNE anteriormente mencionadas – a ampliação da oferta da educação em tempo integral na educação básica brasileira e adicionando a isso a busca pela ‘qualidade da educação’, no sentido do alcance aos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, visando uma ‘qualidade’ aferida por resultados a partir de avaliações para diagnóstico e em larga escala –, o Novo Mais Educação foi apresentado pelo governo federal com o objetivo de

Art. 1º (...) melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

O trecho transcrito, retirado da Portaria Normativa Ministerial nº 1.144/2016, nos indica a opção do Programa por uma organização da jornada escolar ampliada segmentada em dois turnos, estruturados com tempos diferentes, ou seja, o turno regular com as quatro horas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96 e o contraturno, com a complementação de tempo variando de cinco a quinze horas semanais. Fato este que nos permite inferir que a secretaria de educação ou a escola é que terão a autonomia para optar pela forma de ampliação da jornada escolar.

Também inferimos, a partir do trecho destacado, que as secretarias de educação ou as escolas terão a opção de ampliar sua jornada para tempo integral todos os dias da semana, o que, de certa forma, possibilitaria um maior número de atividades. De todo modo, como podemos observar, a prioridade do referido programa é o adensamento pedagógico nas áreas de língua portuguesa e matemática e, diante da possibilidade de escolha relacionada ao modo de organizar a ampliação do tempo escolar, outras áreas e atividades podem acabar sendo secundarizadas. Obviamente, caso as secretarias de educação ou as escolas optem por ampliar a jornada para quinze horas semanais, a possibilidade de se oferecer atividades complementares aumentará, tendo em vista que o tempo do aluno sob a responsabilidade da escola será maior.

(Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 28 jul. 2017.

Resguardada as especificidades do PNME e o avanço das pesquisas na área das ciências humanas e sociais, o fato do programa priorizar especificamente duas áreas do conhecimento, nos indica que ele apresenta características comuns à concepção positivista de ciência, em que “(...) o objeto da ciência é o que é passível de explicação por meio da observação e da experimentação” (MOREIRA, 1993, p. 46).

A concepção educacional que defendemos vai de encontro à visão positivista de ciências. Apesar de considerarmos o conhecimento escolar indispensável nos dias de hoje, assim como Moreira (1993) entendemos que deve-se evitar

(...) a separação, em compartimentos estanques, dos saberes que se ensinam e se aprendem nas salas de aula. Se todos os sistemas de comunicação criados pelo homem só são compreendidos mais profundamente quando remetidos ao processo mais amplo do qual são partes, causa espanto que os currículos ainda se elaborem sem que se atente para a necessidade de articular os conteúdos de modo a facilitar ao aluno relacioná-los e integrá-los em um todo coerente. Causa também espanto que se selecionem e se organizem os conteúdos sem que se considere a crescente flexibilização das fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento, importante modificação do campo científico hoje (p. 49).

Na verdade, acreditamos que essa perspectiva propalada pelo PNME vai ao encontro de uma concepção tradicional de currículo, vinculada a um tipo de teoria pedagógica traduzida por Paulo Freire como educação bancária, em que

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e “depósitos” que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (Freire, 1987, p. 33).

Freire (1987) também explica que

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sempre no outro (p. 33).

Além disso, ao priorizar áreas do conhecimento, o programa está definindo e estabelecendo *o que* e *o como* aprender, bem como uma hierarquia de conteúdos. Isso, a nosso ver, é um problema, já que entendemos que o “(...) ato de conhecer é tanto objetivo como subjetivo e se constitui em um processo social global” (MOREIRA, 1993, p. 48). Dito de outra forma, “(...) o conhecimento é uma construção histórica e social, produto de um processo dialético complexo no qual interferem fatores culturais, sócio-políticos e psicológicos” (MOREIRA, 1993, p.49). Logo, como esperar um processo dialético onde existe hierarquia ou prioridade de áreas do conhecimento?

Soma-se a isso o fato de que na Portaria nº 1.144/2016, em seu Art. 7º, II, encontramos o indicativo de que compete às escolas participantes do PNME a mobilização da comunidade local para a oferta de espaços, “buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa”. Observamos, com isso, que a comunidade não é chamada para discutir a respeito do planejamento de atividades, da metodologia do ensino ou da sistematização do conteúdo, o que geraria, a nosso ver, condições para a viabilização de uma leitura mais crítica da realidade. Na verdade, a recomendação é para que ela exerça uma função secundária em relação às questões ideológicas, curriculares e pedagógicas, mas, de certa forma, “salvacionista” no que se refere à questão do espaço ou de outras necessidades.

A perspectiva de utilização de espaços da comunidade, em detrimento de construções específicas para a prática educacional, permite que o Estado racionalize recursos e se posicione apenas como gerenciador e avaliador desse processo (ROSA, 2011). Ademais, vale lembrar que o espaço é um aspecto de âmbito educativo, que influencia, carrega conceitos e valores e que, portanto, ensina (ROSA, 2011). Isso significa que, a organização espacial de um ambiente que persegue fins e/ou finalidades.

Escolano (1998) afirma que o espaço é um “(...) elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.” (p. 26). Dessa forma, quando se propõe a utilização de outros espaços, para além da escola, que são organizados com características específicas, tem-se que levar em conta que eles terão objetivos também particulares. Até porque, todos os objetos, móveis, símbolos, acessórios, entre outros, influenciam e provocam a construção de relações e associações nos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que para uma aprendizagem significativa, os espaços devem ser organizados visando à utilização e o aprimoramento de diferentes linguagens, de modo a ser visto como um lugar que estimule a imaginação, a reflexão, a expressão, a criatividade e a investigação. E, vale esclarecer que não nos opomos à utilização de outros espaços – ‘para além dos muros da escola’, na realização das atividades escolares. No entanto, enfatizamos que tais atividades podem ser desenvolvidas em outros espaços educativos como parques, museus, clubes, quadras, desde que vinculadas a um objetivo, contempladas no projeto pedagógico da escola e elaboradas pelos docentes. Contudo, é importante destacar que nem todas as escolas possuem em sua proximidade espaços que possam ser utilizados para a realização de atividades com os alunos e espaços que, realmente, se constituam enquanto educativos (PAIVA, 2013).

Semelhantemente às orientações no que tange aos espaços, o PNME propõe, assim como outras iniciativas de ampliação da jornada no contexto educacional brasileiro da contemporaneidade, a atuação de outros sujeitos no desenvolvimento de atividades no período ampliado. Especificamente no âmbito do Novo Mais Educação, observamos a figura do Articulador da Escola, o qual deverá ser um professor do quadro de docentes da instituição, em efetivo exercício e será o responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, buscando interação com a comunidade. Além deste, destacamos, enquanto sujeitos a atuarem na oferta das atividades do tempo integral, uma nova ‘categoria’ de voluntários que surge no contexto do PNME e se desdobram em duas ‘modalidades’: os Mediadores da Aprendizagem e os Facilitadores. Os primeiros são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico enquanto os facilitadores são os voluntários encarregados por realizarem as atividades complementares. Chama-nos a atenção as nomenclaturas atribuídas a essas ‘modalidades’ de voluntários e as atividades que devem realizar.

Embora não seja nosso foco de análise no momento, indagamo-nos sobre o fato das atividades de acompanhamento pedagógico referente aos conteúdos de Português e Matemática ficarem a cargo dos Mediadores da Aprendizagem enquanto as demais atividades, relacionadas ao esporte, arte, cultura, dentre outros, serem responsabilidade dos Facilitadores. Tendo em vista que o PNME prioriza o ‘rendimento’ dos estudantes em Português e Matemática, consideram que somente as atividades ligadas a essas áreas de conhecimento proporcionam a aprendizagem? Seria

contraditório pensar que o Programa prioriza a formação em Português e Matemática, mas deixa essa tarefa sob a responsabilidade de sujeitos voluntários que podem, inclusive, não possuírem habilitação profissional para tal função? Além disso, podemos interpretar, diante da proposta pedagógica do Programa, que as demais atividades – de artes, cultura, esporte, etc, somente ‘facilitam’ a aprendizagem, não proporcionando-a? Nesse sentido, a proposta político-pedagógica do PNME prioriza o desenvolvimento cognitivo dos estudantes secundarizando a outras possibilidades de desenvolvimento nas perspectivas culturais, estética, física e artística?

Diante desses aspectos observados, verificamos a permanência na aposta da oferta de atividades da jornada escolar ampliada por voluntários, que, como indicado por diversas pesquisas (ALMEIDA, 2013; COELHO; HORA, 2013), possuem um vínculo empregatício frágil, o que acarreta uma alta ‘rotatividade’ desses sujeitos na escola, além de contribuir com a desvalorização da profissão de professor. Tal rotatividade pode ser um dos diversos aspectos que dificultam ao professor Articulador da Escola promover, de fato, a articulação esperada entre todos os sujeitos envolvidos na oferta de atividades aos estudantes, sejam os professores responsáveis pelo currículo formal de ensino, bem como entre os voluntários, encarregados pela realização das atividades do PNME.

Por fim, defendemos ser mais conveniente pensar que os sujeitos envolvidos numa proposta de educação em tempo integral, em sua maioria, precisam ser profissionais da educação, tendo em vista possuírem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático, na escola. No entanto, na mesma dinâmica dos espaços, explicitada anteriormente, compreendemos que outros sujeitos – especialistas, não existentes no espaço formal de ensino, também podem ofertar atividades para os estudantes, desde que tal possibilidade seja acompanhada por professores e integrante do projeto pedagógico escolar (COELHO, 2010).

Diante da análise desses aspectos que integram o currículo escolar e caracterizam a perspectiva de jornada ampliada do Novo Mais Educação, consideramos que o referencial curricular em que o Programa se fundamenta está vinculado a uma perspectiva tradicional do currículo, já que preza pelo reforço de dois componentes curriculares específicos.

Considerações

Em diferentes estudos realizados sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, observamos que a versão anterior do programa federal de ampliação da jornada escolar, o PMEd, pautava-se na oferta de atividades denominadas socioeducativas, no contraturno escolar, fundamentando-se na doutrina da proteção integral, protelada principalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁰ (SILVA; SILVA, 2013). Além disso, a expressão ‘educação integral’ era propalada nos textos do programa e, conforme compreendemos, atrelada a uma concepção de educação voltada tanto para a formação humana quanto para a proteção integral e social dos estudantes (SABOYA, 2012), “mesclando diferentes concepções de educação integral que, no entanto, nem sempre convergem harmoniosamente (PAIVA, 2013).

Cavaliere (2014) recorda que foi o PMEd que “trouxe à baila, com força de bandeira política e não apenas de categoria acadêmica, a expressão “educação integral” (...) (p. 1213)”, a qual foi apresentada nos textos de apoio pedagógico do programa e passou a ser utilizada em substituição à expressão ‘escola de tempo integral’, inclusive em outros documentos do próprio MEC. A pesquisadora chama-nos a atenção para a necessidade de se questionar o que esse conceito expressa no contexto político-educacional contemporâneo, uma vez que vem sendo associado a “um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar” (p. 1213), representando “o carro chefe” do PMEd e de outros programas¹¹, os quais “vêm sendo tratados em conjunto com o PME na estruturação da chamada educação integral” (p. 1213).

No entanto, concordamos com Cavaliere (2014) que o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do PME e atualmente no PNME “na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização” (p. 1214).

Diante dessas reflexões, vale observar que o atual programa federal de ampliação da jornada escolar, ao menos na perspectiva do contexto da produção de texto da política, deixou de enfatizar a “proteção integral”, passando a reforçar a visão de “desempenho escolar” – perspectiva essa que já se fazia presente na versão anterior do programa. Ademais, é pertinente ressaltar que o

¹⁰ Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 28 jul. 2017.

¹¹ Programa Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes; Escola Aberta e o Programa Ensino Médio Inovador, do MEC.

PNME não menciona a expressão ‘educação integral’ nos textos que o regulamentam, o que nos parece coerente, considerando que a atual finalidade formativa do programa não se encontra organizada de modo a contemplar o que consideramos uma educação integral escolar e sim concentra-se numa organização curricular voltada para resultados.

Referências

BRASIL. MEC. *Portaria Normativa Interministerial n° 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. *Decreto n.º 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. *Portaria n° 1.144*, de 10 de Outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016a.

_____. Ministério da Educação. *Programa Novo Mais Educação. Documento orientador – adesão – versão I*. Out. 2016b.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014.

ALMEIDA, E. C. G. de. Política de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente?

In. COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

COELHO, L. M. C. da C. Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010. Disponível em:
<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>. Acesso em 28 jul. 2017.

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. O Programa Mais Educação: Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos, 2015.

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, L. M. C. da C. *Educação Integral no Brasil: história, política, práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

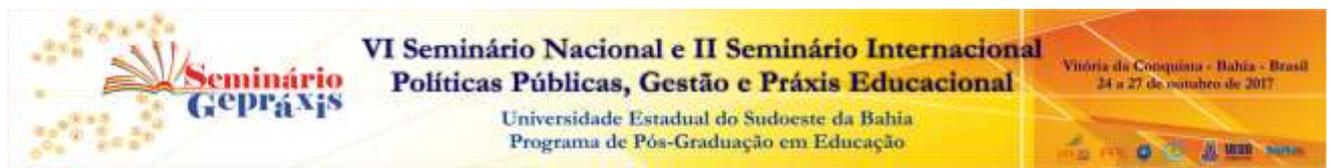
SILVA, J. de A.; SILVA, K. N. P. *Educação Integral no Brasil de Hoje*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. (Série Extensão 29).

_____. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. dos. Slogans para a construção do consenso ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.) *O que revelam os slogans na Política Educacional*. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. Disponível em:
<http://educacaointegral.org.br/reportagens/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/>. Acesso em 24 jul. 2017.



ROSA, A. V. do N. Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SABOYA, M. G. F. de. Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

PAIVA, F. R. S. Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.