

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS**

**Rio de Janeiro
2011**

Sheila Cristina Monteiro Matos

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes

Rio de Janeiro
2011

M433 Matos, Sheila Cristina Monteiro.
Programa Mais Educação/Mais Escola : avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias / Sheila Cristina Monteiro Matos, 2011.
141f. + CD-ROM

Orientador: Janaína Specht da Silva Menezes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Programa Mais Educação. 2. Educação integral. 3. Política e educação - Rio de Janeiro. 4. Prática de ensino. I. Menezes, Janaína Specht da Silva. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

Sheila Cristina Monteiro Matos

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA
PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 24 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes - UNIRIO
Orientadora

Profa. Dra. Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

Rio de Janeiro
2011

À Luzia de Jesus Monteiro e a Milton Monteiro, meus pais, *in
memorian.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pelo dom da vida e do entendimento.

Ao meu esposo, Sérgio Matos, fiel companheiro e parceiro nas longas noites que me proporcionou momentos para estudo, embates ideológicos, outras visões, orientações diversas, sempre abnegado a me ajudar não só com as crianças, mas com a concretização deste trabalho. A você, o meu amor.

Aos meus filhos, Larissa, Sergio Arthur e Victor Hugo, pelo entendimento dos momentos em que eu precisei me ausentar para estudos e atividades ligadas ao Mestrado, como viagens acadêmicas para apresentações de trabalhos e pesquisas de campo em outros municípios, atividades que lhes oportunizarão um futuro melhor.

Aos meus irmãos, Milton, Sidney, Cláudia, Claudionor, Wagner (*in memorian*), Anderson, e sobrinhos, Adriano Bruno e Yendis, por me apoiarem e por acreditarem nas minhas convicções em assumir a maternidade juntamente com minha vida profissional e acadêmica.

A Antenor de Jesus, meu tio e padrinho (*in memorian*), por ter proporcionado financeiramente meus estudos e depositado em mim a esperança de uma mulher que congregasse os ingredientes político-ideológicos na busca de uma educação pública, laica e democrática a todos.

À professora e amiga Janaína Menezes, memorável docente de minha graduação na UFPA, Diretora da Faculdade de Educação da UNIRIO e orientadora deste trabalho, por todo conhecimento, atitude, abnegação e desprendimento prestados.

À professora Lígia Martha Coelho, coordenadora do NEEPHI, e a todos os integrantes desse grupo de pesquisa, por, ao longo dos dois anos, conseguirmos construir e reconstruir conceitos e concepções acerca da verdadeira educação integral.

À professora Lia Faria, Diretora da Faculdade de Educação da UERJ, pelo exemplo histórico e apaixonado que nos impulsiona a buscarmos nosso espaço como mulher aguerrida, militante e mãe nessa caminhada tão única que a vida nos oferece.

A minha coordenadora da Equipe de Monitoramento do PAR/FNDE no Rio de Janeiro, Ângela Martins, e aos meus colegas de trabalho, por nos proporcionarem entrar em contato real com os bastidores da política educacional e, por meio desta, refletirmos nossos posicionamentos político-ideológicos, bem como vislumbrarmos cada vez mais uma educação com qualidade social.

À professora Alice Casemiro, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED), por ter me ajudado a compreender a dimensão das políticas de currículo nas várias instâncias educacionais.

Aos meus colegas de trabalho da Disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia do PAIEF da UNIRIO, professores Elza de Andrade, Alcidézio e Elaine, por oportunizarem debates calorosos acerca das questões sociológicas em que o fenômeno educativo está inserido. Como as nossas reflexões epistemológicas foram imprescindíveis para escrever tal dissertação! Alimentaram o nosso posicionamento, calcado na criticidade e em prol de uma nova sociabilidade humana.

Aos meus alunos e amigos professores da Escola de Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), por acreditarem no meu trabalho no Curso de Pedagogia, motivando-me à carreira acadêmica.

Aos profissionais de educação da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, localizada no município de Duque de Caxias/RJ, pela dedicação em querer acertar e pela acessibilidade e carinho emanados a esta pesquisa.

Ao Projeto Riacho Doce, da UFPA, por ter despertado em mim a compreensão da jornada ampliada como uma alternativa que pode dar certo, ampliando meus horizontes conceituais sobre essa temática aqui investigada.

Ao Estado Plurinacional de Bolívia, país que acolheu Luis Carlos Prestes, Che Guevara e Paulo Freire, pela experiência de vida que ora me proporciona ao vivenciar o dia a dia de seu governo socialista.

Ao Brasil, meu “Brasil brasileiro”, terra de riqueza cultural infinita, pela esperança que tenho em ajudá-lo a reduzir suas mazelas sociais por meio da minha formação continuada.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a concretizar este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Devemos agir com o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade (Gramsci).

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí. Para tal, utilizou-se a metodologia dialética apresentada por Frigotto, desenvolvida em cinco etapas: definição da problemática; resgate crítico da teoria; definição do método de organização e análise; análise dos dados; síntese da investigação. O método de organização e análise foi o estudo de caso. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registros. A análise dos dados foi a de Bardin (análise de conteúdo). Assim, apresenta-se um estudo teórico sobre pressupostos da educação (em tempo) integral; contextualiza-se o Programa Mais Educação dentro da política educacional do governo Lula; apresenta-se estudo acerca da Cidade Educadora, cujo referencial repercute no Programa Mais Educação; discutem-se as práticas educativas e as contribuições de Tardif sobre saberes docentes; e, por fim, relata-se o estudo de caso, apresentando o município de Duque de Caxias e sua política educacional, o Programa Mais Escola, a Escola Municipal Visconde de Itaboraí e, finalmente, as práticas educativas do turno e contraturno dessa escola. Em síntese, observou-se que essas práticas educativas são indutoras de uma educação de qualidade. Em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico. Quanto aos desafios, destacam-se: a dinamização das aulas no turno regular; o aumento da quantidade de alunos que participam do Programa; a reavaliação das práticas por meio da educação continuada; a articulação das disciplinas entre os turnos; a recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática, tendo temas transversais apoiados em aspectos de Direitos Humanos, Ética e Cidadania; e o diálogo efetivo, coordenado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores.

Palavras-chave: Educação integral. Jornada ampliada. Práticas educativas. Programa Mais Educação. Programa Mais Escola.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas educativas en el municipio de Duque de Caxias desde la aplicación del Programa “Más Educación/Más Escuela”, teniendo como problemática las prácticas educativas asociadas a estos programas en turno y contraturno en la Escuela Municipal Visconde de Itaboraí. Para ello, se utilizó el método dialéctico impartido por Frigotto, a través de cinco etapas: definición del problema; rescate crítico de la producción teórica, definición de la organización y del método de análisis, análisis de datos y síntesis de la investigación. La organización y el método de análisis fue el estudio de caso. El trabajo de campo se desarrolló a través de entrevistas, observaciones y la investigación de registros. El análisis de datos se realizó mediante análisis de contenido según Bardin. Conque, se presenta un estudio teórico para entender los supuestos de la educación (en tiempo) integral en Brasil, se contextualiza el Programa Más Educación en la política educacional del gobierno de Lula, se realiza un estudio sobre la Ciudad Educadora, cuya teoría afecta las concepciones del “Programa Más Educación”, se discute sobre las prácticas educativas y las contribuciones de Tardif en el conocimiento de enseñanza, se presenta un estudio de caso, a través de la presentación de la ciudad de Duque de Caxias y su política educativa, del Programa Más Escuela, la Escuela Municipal Visconde de Itaboraí y, por último, las prácticas educativas de los turnos de esta escuela. En resumen, se observó que tales prácticas son inductores que mejoren la calidad de la educación. En términos de avances, es la mejora de la autoestima, el interés y el logro educativo de los alumnos en la extensión del tiempo, los conocimientos de trabajo con diferentes maestros; el inicio del diálogo entre los educadores de los dos turnos; y la formación inicial de los docentes. Cómo desafíos se destacan: la dinámica de las clases regulares, el aumento del número de estudiantes que participan en el Programa, la articulación entre los turnos; la reevaluación de las prácticas a través de la educación continuada, la renovación de las prácticas educativas, la alfabetización y las matemáticas deben ser apoyadas a temas transversales sobre Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía, y el diálogo eficaz, coordinado y supervisado entre los educadores.

Palabras claves: Educación integral. Extensión del día escolar. Prácticas educativas. Programa Más Educación. Programa Más Escuela.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFEDUC	Conferência de Educação de Duque de Caxias
CVI	Coordenadora do Projeto Mais Escola na Escola Municipal Visconde de Itaboraí
DVI	Diretora da Escola Municipal Visconde de Itaboraí
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMVI	Escola Municipal Visconde de Itaboraí
FAP	Formação em Alfabetização Plena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ML	Monitora de Letramento no contraturno da EMVI
MM	Monitora de Matemática no contraturno da EMVI
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P1	Professora 1 da Escola Municipal Visconde de Itaboraí
P2	Professora 2 da Escola Municipal Visconde de Itaboraí
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento de Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PME	Programa Mais Educação
PPP	Projeto político-pedagógico

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMEC	Sistema de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Titulação dos docentes do 1º segmento do ensino fundamental.....	75
TABELA 2	Duque de Caxias: número de escolas municipais do primeiro segmento do ensino fundamental.....	76
TABELA 3	Evolução das matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental, 2005-2010.....	76
TABELA 4	IDEB do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Duque de Caxias.	76
TABELA 5	Taxas de aprovação no 1º segmento do Ensino Fundamental em Duque de Caxias, Rio de Janeiro e Brasil.....	77
TABELA 6	Notas da Provinha Brasil em Duque de Caxias.....	77
TABELA 7	Atendimento do Programa Mais Escola.....	79
TABELA 8	Número de alunos na EMVI.....	87
TABELA 9	IDEB do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EMVI.....	87
TABELA 10	Taxas de aprovação da EMVI.....	88
TABELA 11	Resultado da Provinha Brasil da EMVI.....	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Etapas do processo investigativo.....	21
QUADRO 2	Extrato de ações do PDE.....	40
QUADRO 3	Projetos, práticas e atividades da Secretaria de Educação de Duque de Caxias no 2º semestre de 2010.....	77
QUADRO 4	Um dos quadros de contraturno sugerido pela Secretaria Municipal, 2010.....	80
QUADRO 5	Extrato da Síntese do PAR de Duque de Caxias.....	82
QUADRO 6	Horário Mais Escola na Escola Visconde de Itaboraí, 2010.....	89
QUADRO 7	Perfil dos entrevistados.....	91
QUADRO 8	Operacionalização das categorias.....	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Município de Duque de Caxias.....	73
ILUSTRAÇÃO 2	Fachada da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.....	84
ILUSTRAÇÃO 3	Vista interna da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.....	85
ILUSTRAÇÃO 4	Entorno da E. M. Visconde Itaboraí.....	86
ILUSTRAÇÃO 5	Utilização de <i>kits</i> nas práticas educativas do contraturno.....	104
ILUSTRAÇÃO 6	Trabalho com formas geométricas no contraturno.....	105
ILUSTRAÇÃO 7	Cartazes sobre diversidade cultural elaborados pelos alunos do contraturno.....	112
ILUSTRAÇÃO 8	Atividades de pintura dos alunos do contraturno.....	113
ILUSTRAÇÃO 9	Utilização de gibis com aspectos de cidadania no contraturno.	115
ILUSTRAÇÃO 10	Material para aprendizagem do kit Mais Educação.....	116
ILUSTRAÇÃO 11	Atividades do contraturno na horta.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONTEXTOS, PENSAMENTOS E FUNDAMENTOS.....	26
1.1 INSTRUÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ÉPOCAS E PENSAMENTOS.....	27
1.1.1 Bakunin e a instrução integral.....	28
1.1.2 Anísio Teixeira e a educação democrática.....	30
1.1.3 Darcy Ribeiro e a educação em tempo integral.....	36
1.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.....	39
1.3 A CIDADE EDUCADORA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	43
1.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	49
2 PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONDICIONANTES PARA A PRÁXIS SOCIAL.....	54
2.1 SABERES PROFISSIONAIS.....	57
2.2 SABERES DISCIPLINARES.....	60
2.3 SABERES CURRICULARES.....	62
2.4 SABERES EXPERIENCIAIS.....	68
3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA.....	72
3.1 O MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS, SUA POLÍTICA EDUCACIONAL E O PROGRAMA MAIS ESCOLA.....	72
3.2 A ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ E O PROGRAMA MAIS ESCOLA.....	83
3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ	89
3.3.1 Articulação das disciplinas curriculares.....	92
3.3.2 Saberes diferenciados.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	134
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

Neste século XXI, diversos autores e pesquisadores brasileiros em educação redescobriram e retomaram a temática da educação integral como aquela que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (COELHO e MENEZES, 2007).

Sua relevância vem sendo corroborada pelas políticas públicas, tornando-se presente nas mais recentes legislações educacionais que, por meio de suas determinações, ampliam a jornada escolar e o espaço educativo nas redes públicas de ensino.

Cavaliere (2002), ao revisitar os conceitos de educação integral, relembra que ela é uma “fonte a mais de inspiração coletiva de uma escola pública que possa ter [...] um papel relevante na instauração de uma sociedade democrática” (p. 268).

A publicação intitulada *Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral* (BRASIL, 2008c) observa que a educação integral tem por finalidade universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, constituindo-se alicerce para o enfrentamento das desigualdades que persistem na educação brasileira.

Nesse sentido, vale destacar que o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que tem por objetivo principal promover o avanço da qualidade da educação brasileira, busca congrega uma visão sistêmica à educação, por meio de ações e programas. No contexto deste estudo, destacam-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Programa Mais Educação (PME).

Este último, inicialmente regulado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, posteriormente institucionalizado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, tendo por base a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, desenvolvidas tanto no interior escolar, quanto em outros espaços educativos.

Vale ressaltar também que o Programa Mais Educação (PME) traz uma proposta de ampliação da jornada escolar¹ associado à oferta de novos métodos, saberes, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2008c). É uma maneira de (re)pensar a educação por meio de práticas e de currículos diversificados, que contemplem temáticas, por exemplo, sobre direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência

¹ De acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, estudos e pesquisas do campo educacional vêm demonstrando que o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. Uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes.

Por sua vez, conforme Rios (2005), não adianta apenas vislumbrar ações normativas para a busca da qualidade na educação se o professor, um dos principais agentes do processo ensino-aprendizagem, ainda desenvolve a rotina de ações educativas de forma incipiente e distante de uma reflexão crítica e transformadora.

Nesse sentido, Freire (1996), ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, discorre sobre a possibilidade de os educadores estabelecerem novas relações e condições de educabilidade entre si, asseverando que não há prescrições nem fórmulas para uma boa prática educativa, mas, sim, a busca de alicerces pautados em uma perspectiva dialógica entre educando e educador.

Partindo dessas reflexões, este estudo tem como objetivo geral *analisar as práticas educativas no município de Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola*.

A investigação é motivada, principalmente, pelo interesse em investigar práticas educativas em tempo integral no contexto de programas governamentais, com ênfase no Programa Mais Educação. Vale ressaltar também que o retorno social desta pesquisa é na produção de conhecimento sobre a realidade de programas educativos.

Por fim, destaca-se o ineditismo desta pesquisa, haja vista que, até então, há poucas incursões acadêmicas que tenham investigado as práticas educativas associadas ao Programa Mais Educação.

A VIVÊNCIA DELINEANDO O PENSAR

Minha vivência profissional me fez acreditar na educação integral como forma de efetivar uma educação comprometida e pautada em saberes relevantes em comunidades de risco social, rumo à democratização da educação².

Desde o início da minha carreira no magistério, trabalhando tanto na área privada, quanto na área pública, pude verificar a importância de se valorizar os saberes extraescolares

² Entendemos que a democratização da educação, em acordo com o documento final da CONAE/2010, vai além da garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. A democratização da educação “impulsiona a superar alguns dos grandes desafios da educação no Brasil, tais como: garantia efetiva da laicidade, da gratuidade e da universalização da educação pública em todos os níveis e modalidades; efetivação do paradigma da gestão democrática; ampliação da escolarização obrigatória e da jornada ou tempos escolares, consubstanciando a educação de tempo integral; a criação e implementação de padrão de qualidade nas condições de oferta e de aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 63).

que os alunos traziam para a instituição escolar. Era notório perceber que, ao valorizar essas experiências e saberes, as aulas se tornavam mais dinâmicas e participativas. No *feedback* da aula, verificávamos que a discussão dos conteúdos historicamente acumulados ultrapassava os muros escolares, evidenciando, assim, o quanto é importante mediar os conhecimentos a partir da valorização dos aspectos da territorialidade³ e da identidade⁴ dos alunos.

Ao trabalhar na educação infantil, no ensino fundamental e com a educação de jovens e adultos em escolas na periferia de Belém-PA, constatei as mais diversas discrepâncias no modo de pensar a educação. Era comum que as camadas sociais mais desfavorecidas que frequentavam a escola pública assumissem um papel de receptores passivos no processo ensino-aprendizagem. Ainda que fomentasse uma interlocução de saberes, a cultura da escola fundamentava-se em ações que legitimavam saberes hegemônicos de uma sociedade de classes. Era comum identificar currículos escolares que iam de encontro às aspirações das classes populares, distanciando-se dos verdadeiros propósitos de uma educação que levasse em conta o legado da comunidade para a cultura da escola.

Nesse contexto, tive a oportunidade de experienciar o contraturno escolar por dois anos em um projeto de ações complementares à escola na Universidade Federal do Pará, o Projeto Riacho Doce. Como professora nesse projeto, percebi como atividades complementares ao currículo regular - capoeira, orientação de estudos, esportes, artes plásticas, dança, música e teatro - contribuem para o desenvolvimento de uma educação integral pautada na construção de conhecimentos e na formação de valores e comportamentos. Essas atividades diversificadas distanciavam crianças e adolescentes, por exemplo, do trabalho infantil, da criminalidade e do uso ou do abuso de drogas.

Ao experienciar novamente a docência como professora efetiva (Primeiro Segmento do ensino fundamental), na rede municipal de Santa Cruz de Minas, zona rural de Minas Gerais, ratifiquei que, quanto maior o descaso público, ético e social em que uma comunidade está inserida, maior risco social.

Após uma experiência por seis meses como voluntária na educação básica nos Estados Unidos, na *Elementary Edward White School*, no estado da Geórgia, pude conviver com uma escola de tempo integral. A escola citada desenvolvia atividades na jornada ampliada, intercalando uma prática educativa pautada em um currículo diversificado e mediado por

³ O território é o lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum (SANTOS, 2004). Cada um exercendo uma função específica na vida social se individualiza e simultaneamente desenvolve laços de dependência (BRASIL, 2008a).

⁴ A partir dos estudos de Stuart Hall (2004) e Tomaz Tadeu da Silva (2005), conceituamos identidade além de questões biológicas, étnicas ou geográficas. Ela é resultado de “celebrações” históricas que resultam em um contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, o que se representa pela valorização das diferenças.

ações significativas no contexto escolar.

Ao trabalhar na Educação Superior, de 2006 até 2008, como professora auxiliar substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), atuei lecionando disciplinas ligadas aos Fundamentos da Educação e também no campo do estágio curricular. Nessa vivência, pude refletir e problematizar, junto aos alunos dos cursos de licenciatura em Letras e História matriculados no último período na disciplina Práticas de Ensino VIII, como as categorias tempo escolar, espaço educativo e práticas curriculares, entre outros condicionantes do fenômeno educativo, influenciavam decisivamente no (des)empenho escolar de alunos matriculados no ensino básico. Era comum, durante os estágios supervisionados nas escolas, depararmos com espaços ociosos, com salas de aula circunscritas apenas às quatro paredes da construção, com aulas tradicionais desconectadas da realidade sócio-histórica dos alunos ou, ainda, encontrarmos o uso do livro didático não como apoio ao planejamento da aula e, sim, como cerne do ensino-aprendizagem. Onde estava a valorização dos conhecimentos historicamente acumulados desses indivíduos?

As impressões advindas dos estágios relatavam como os alunos estavam “desencantados” ao estar naqueles espaços circunscritos à sala de aula e ao somente utilizar o livro didático. Víamos como os alunos, ao sair daquele espaço, reivindicavam recreação e atividades educativas diversificadas, seja na escola ou em outros espaços educativos. Cabe ressaltar que, no ensejo dessas reflexões, já apontávamos que, mesmo optando por agregar novos espaços educativos, a escola deveria ser a instituição balizadora do alicerce pedagógico.

Essa trajetória no magistério me possibilitou identificar um mundo escolar contraditório delineado por concepções, ações, bem como por comportamentos que, muitas vezes, desencadeavam um distanciamento na relação do ensinar e aprender. Vale ressaltar, também, que o fato de ter vivenciado diferentes realidades educacionais, dentro e fora do país, contribuiu para impulsionar meus estudos para a educação (em tempo) integral.

Ao ingressar no mestrado em 2009, na temática de políticas de Educação em Tempo Integral, passei a participar do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), aprofundando conhecimentos acadêmicos por meio de leitura de textos, livros e apresentações de trabalhos, rumo ao delineamento da minha investigação.

No segundo semestre de 2009, tornei-me técnica de campo do convênio UNIRIO-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Estado do Rio de Janeiro. Esse trabalho consistiu em

acompanhar e avaliar as ações e subações constantes do PAR⁵, por meio do Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (SIMEC) e de visitas técnicas aos municípios prioritários de atendimento. Essas visitas e monitoramento me proporcionaram entrar em contato com a política educacional e as práticas educativas em diversos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Vale destacar que muitos desses municípios estão sendo atendidos pelo Programa Mais Educação, que, conforme o Decreto nº 7.083/2010, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem mediante oferta de educação básica em tempo integral. A oportunidade de conhecer as práticas educativas nesses municípios configurou, de fato, meu objeto de investigação no campo de estudos da educação (em tempo) integral. O destaque de Duque de Caxias na consecução de suas ações e subações no monitoramento do PAR e sua adesão ao Programa Mais Educação, contextualizado no município como Mais Escola, foram decisivos para a seleção do estudo de caso.

Além disso, há outros três motivos relevantes e contraditórios. O primeiro, por ser o município que possui a segunda maior arrecadação tributária no Estado do Rio de Janeiro, fato que deveria impactar na destinação de recursos para a educação e, por conseguinte, o avanço da qualidade da mesma. O segundo é devido ao município possuir renda per capita baixa, o que evidencia um perfil socioeconômico que impõe desafios à viabilização de políticas públicas e que instigam o olhar investigativo sobre a educação na escola pública. O terceiro é o fato de o município ser um dos mais populosos do Rio de Janeiro, sendo representativo de fenômenos sociais como a metropolização e a periferização da pobreza brasileira.

Dentro desse contexto, foi escolhida a Escola Municipal Visconde de Itaboraí, tendo em vista os projetos de educação (em tempo) integral que desenvolve para o 1º segmento e por possuir precariedades significativas em seu espaço físico que dificultam as práticas educativas na instituição.

⁵ O PAR apresenta três etapas de execução. A primeira compreende a elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. Num segundo momento, com auxílio da equipe técnica do MEC, o ente federado deverá confeccionar o seu Plano de Ações Articuladas, elaborando ações e subações em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores; práticas educativas; infraestrutura física e recursos. Após o “aceite” técnico da equipe, inicia-se a terceira etapa. Nessa última etapa, a equipe técnica do MEC, formada por mestrandos, mestres e doutorandos de universidades colaboradoras do Plano, passa a acompanhar o PAR por meio de visitas aos municípios e pelo SIMEC. Esse monitoramento busca levantar e fornecer, aos gestores municipais de educação, dados e informações que possibilitem um exame contínuo e periódico da execução das ações e subações aprovadas, identificando, em tempo real e de forma ágil, os entraves que dificultam a realização das ações e correspondentes medidas corretivas, a fim de melhor qualificar a educação no município (VILELLA e MATOS, 2010).

A PROBLEMÁTICA EM QUESTÃO

Propor práticas educativas emancipatórias, imbuídas de propósitos transformadores, requer lançar mão de concepções que desembocam em objetivos para o coletivo. A educação (em tempo) integral para escola pública se faz associar a esse ideal.

Feldmann (2003) corrobora esta assertiva:

A escola pública tem um espaço próprio que precisa ser redimensionado. Devem ser revistos seus **métodos pedagógicos**, sua organização curricular, sua gestão, os saberes nela e por ela veiculados, em concordância a uma definição e viabilização de políticas públicas compromissadas com os princípios autênticos da democracia e da participação. Mudar o **tempo** e o **espaço** da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma **sociedade injusta e excludente** para uma sociedade mais igualitária e integrada (p. 88, grifos nossos).

Na busca por esses propósitos transformadores, no contexto da busca pela implementação da educação integral, chegamos à problemática desta pesquisa: *como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas ao Programa Mais Educação / Mais Escola no turno e no contraturno da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias?*

A partir dessa problemática, foram levantadas as seguintes questões de estudos:

- Qual o referencial teórico-conceitual associado à educação (em tempo) integral no contexto do Programa Mais Educação/Mais Escola?
- Como estão configuradas as práticas educativas nas turmas de tempo integral atendidas pelo Programa Mais Educação/Mais Escola na Escola Municipal Visconde de Itaboraí? Será que o discurso emanado pelo Programa está sendo colocado em prática?
- Quais são os avanços e os desafios resultantes das práticas educativas na jornada ampliada nessa escola?

OBJETIVOS

Uma vez que o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar *as práticas educativas no município de Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola*, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Apresentar um referencial teórico crítico⁶ sobre a Educação Integral no Brasil,

⁶ Conforme metodologia dialética apresentada por Frigotto (2008).

abarcando as peculiaridades do Programa Mais Educação/Mais Escola;

b. Analisar o desenvolvimento das práticas educativas nas turmas de tempo integral atendidas pelo Programa Mais Educação/Mais Escola na Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias;

c. Analisar os avanços e os desafios do Programa Mais Educação / Mais Escola, a partir das práticas educativas na escola investigada.

EM BUSCA DA SUPERAÇÃO: RELEVÂNCIAS E CONTRIBUIÇÕES

Esta pesquisa, em acordo com a metodologia dialética, apresentada por Frigotto (2008), busca o ciclo da práxis, em que “o conhecimento ampliado permite, ou deveria permitir, uma ação mais consequente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação” (p. 89). Estudar práticas educativas em Duque de Caxias visa a essa ampliação do conhecimento, o que resultará em diagnósticos úteis à melhoria do Programa Mais Educação (PME).

A adesão de Duque de Caxias ao PME ocorreu ao final de 2008, como estratégia para melhorar o processo ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem e que apresentam um alto índice de distorção idade-série. Os recursos para a efetivação da jornada ampliada, por meio do financiamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁷, somente passaram a chegar ao município a partir de setembro de 2009. Nesse mês, o Programa teve início atendendo a mais de 4.500 alunos na **extensão de horário**⁸ em 31 unidades escolares. No primeiro semestre de 2010, o Programa recebeu nova denominação no Município, passando a se chamar **Programa Mais Escola**. Além disso, o atendimento aumentou para 76 unidades escolares (aproximadamente 12.000 alunos), e teve como meta congregar, até o final de 2010, 18.000 alunos, em 107 estabelecimentos dos 171 existentes (DUQUE DE CAXIAS, 2010a).

Esses alunos são sujeitos que, em grande número, estão alijados em uma sociedade classista e são renegados a segundo plano na prioridade de políticas efetivas. Essa desigualdade, conforme Algebaile (2009), não é um dado transitório, mas um elemento estruturante da vida social, política e econômica brasileira. Assim, subentende-se que esses alunos são subjugados à própria sorte no que concerne à igualdade de oportunidades educativas, sendo que uma parcela significativa é considerada ineficiente frente à sociedade

⁷ Conforme Resolução FNDE nº 04, de 17/03/2009 (BRASIL, 2009c).

⁸ Denominação do Programa Mais Educação no município no ano letivo de 2009.

capitalista, que valoriza, entre outros aspectos, o capital cultural⁹ e produtivo que se tem a oferecer para a sociedade da informação¹⁰.

Nessa conjuntura, conforme assinala Shiroma (2007), a sociedade da informação se dissemina, passando a ditar regras e modelos corporificados numa lógica que agrega a aquisição de competências e habilidades à educação. Pensar para além dessa lógica educacional é o que queremos desvelar em relação à adesão pelo município de Duque de Caxias ao Programa Mais Educação.

Investigar o Programa Mais Educação, focalizando as práticas educacionais, é conduzir uma reflexão que busca ir de encontro a essa lógica do capital cultural, que valoriza o conhecimento previamente estabelecido. Com este pressuposto, o estudo transcende os limites da escola, fomentando um diálogo junto aos saberes diferenciados da comunidade, passando a respeitá-los e valorizá-los no ambiente escolar. Vale ressaltar, também, que o trabalho dá prosseguimento ao debate atual sobre a política de educação integral e seus alcances, propiciando o estudo de práticas mais efetivas e transformadoras em Duque de Caxias e, talvez, em outros municípios que já aderiram ao PME no Estado do Rio de Janeiro.

Ademais, busca-se proporcionar um redirecionamento para possíveis (re)arranjos no tocante ao planejamento, ao currículo e, até mesmo, a posturas pedagógicas diante do novo contexto educativo que este programa sinaliza na direção da qualidade na educação, envolvendo **todos** os sujeitos do processo educativo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

De início, ressaltamos que a pesquisa é essencialmente qualitativa, pois procura apreender dimensões subjetivas no campo da investigação, sendo que, segundo Minayo (2004), há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e o sujeito cognoscente. Neste estudo, esse sujeito ensina e aprende e está inserido em um ambiente sociocultural bastante complexo.

O método da investigação é o dialético, pois procuramos seguir a perspectiva materialista histórica, o que, para Frigotto (2008), assinala “formas metodológicas conflitantes

⁹ Considerações de ordem estética, étnica, religiosa, econômica podem determinar quais conjuntos de bens simbólicos constituem um capital cultural, que surge assim como a coleção dos bens simbólicos, tidos como dignos de serem desejados e possuídos, à exclusão de todos os demais (CUNHA, 2007).

¹⁰ Entendida também como sociedade cognitiva apregoa a necessidade de que todos devem adquirir, atualizar e utilizar os conhecimentos. Habilidades que supõe a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. (SHIROMA, 2007)

e antagônicas de apreender o real” (p. 76). Nesta pesquisa, essas formas foram delineadas a partir do “ideal” apreendido pelo Programa Mais Educação, e o “real” identificado nas práticas educativas no turno e no contraturno escolar verificado no estudo de caso.

Nesse sentido, seguimos as orientações de Frigotto (2008) para a consecução do projeto de investigação:

QUADRO 1 – Etapas do processo investigativo

Orientações de Frigotto (2008)	Técnicas de pesquisa
(1) Definição da problemática	
(2) Resgate crítico da produção teórica	Pesquisas bibliográfica e documental
(3) Definição do método de organização e análise	Estudo de caso (a) seleção dos casos e negociação do acesso; (b) o trabalho de campo (documentos, entrevistas e observação); (c) a organização dos registros.
(4) Análise dos dados	Análise de conteúdo (a) descrição dos textos; (b) inferência; e (c) interpretações dos fatos.
(5) Síntese da investigação	

Fonte: adaptado de Frigotto (2008), Chizzotti (2006), Yin (2005), Szymanski (2002) e Bardin (1977).

Com a problemática definida, passamos, inicialmente, para o **resgate crítico da produção teórica (2)**, realizado por intermédio das pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica possibilitou a reflexão sobre o conhecimento associado à temática, permitindo analisar as informações coletadas. Já pela pesquisa documental foi possível investigar as diversas leis, programas, decretos, planos conexos ao estudo.

No aporte teórico, também utilizamos estudos sobre a natureza e o grau de compreensão dos processos educativos que cada educador utiliza para respaldar a operacionalização de suas práticas educativas, já que “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA, 1998, p. 27).

Para essa concepção de valor, seguimos as contribuições de Tardif (2002), que entende que as práticas educativas são oriundas de um saber plural, composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Nesse raciocínio, o saber docente é eminentemente social e busca promover um diálogo entre a formação docente e as práticas educativas. Assim, utilizamos os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Esses conhecimentos são de fundamental importância para que o educador desenvolva

suas práticas educativas, que só fazem sentido à medida que servirem para fundamentar escolhas para o ato educativo.

O **método de organização e análise (3)** foi o estudo de caso. O estudo de caso seguiu os passos de Chizzotti (2006). É um estudo que não visa a generalizações, mas à relevância das observações, já que um caso pode revelar realidades universais, pois nenhum caso é isolado, independente das relações sociais onde ocorre.

Logo, adaptando o delineamento de Chizzotti, foram desenvolvidas as seguintes fases para o estudo de caso: (a) seleção dos casos e negociação do acesso; (b) o trabalho de campo; (c) a organização dos registros.

Na fase de seleção dos casos¹¹ e negociação do acesso (a), foi escolhida uma escola atendida pelo Programa Mais Educação/Mais Escola no município de Duque de Caxias¹². Essa escola, Escola Municipal Visconde de Itaboraí (EMVI), está localizada na área central e urbana do município (Primeiro Distrito), com atividades do contraturno realizadas em parcerias com outros espaços educativos em seu entorno.

Para que o acesso à escola fosse liberado, estabelecemos um contato formal por meio de ofício destinado à Secretaria de Educação de Duque de Caxias, com o objetivo de observar as práticas educativas implementadas. Posteriormente, dirigimo-nos à escola selecionada para apresentarmos o estudo, consolidando a fase de negociação do acesso.

Na fase de trabalho de campo (b), *segunda* fase do estudo de caso, fizemos a coleta sistemática de informações sobre a implementação do PME/Mais Escola nas práticas educativas da EMVI. Para tal, recorreremos às múltiplas fontes de coletas citadas por Yin (2005), ou seja, documentos, registros em arquivos, entrevistas e observação direta.

Os documentos estudados foram a Lei Orgânica do Município, Plano Municipal de Educação, regimento escolar, projeto político-pedagógico (PPP), relatório público do Plano de Ações Articuladas (PAR), plano de adesão ao Programa Mais Educação (Programa Mais Escola) e, ainda, planejamentos dos professores do turno regular de ensino, dos monitores e dos coordenadores do Mais Escola.

Os registros em arquivos foram dados relevantes sobre a educação no município e na EMVI, como o censo escolar, o IDEB, a Provinha Brasil, as taxas de aprovação, entre outros.

As entrevistas foram semiestruturadas. Sua condução procurou manter a interação com

¹¹ Pode ser entendida como uma família, ou qualquer grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura, que pode ser um caso para estudo (GIL, 2004).

¹² No município de Duque de Caxias, localizado na Baixada Fluminense, a distribuição das escolas se operacionaliza por meio da divisão em 4 distritos, quais sejam respectivamente: Duque de Caxias(1º), Campos Elíseos (2º), Imbariê (3º) e Xerém (4º).

os entrevistados. Essa interação buscou perceber a realidade na prática educativa, considerando os critérios de “representatividade” da fala e a questão da interação social que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado (SZYMANSKI, 2002). Realizamos entrevistas com a diretora da escola (1), com a coordenadora do PME (1), com os professores do turno regular de ensino (2) e com os monitores que atendem no macrocampo Acompanhamento Pedagógico (2).

Entre os macrocampos do Programa Mais Educação¹³, o Acompanhamento Pedagógico foi o escolhido em razão de sua obrigatoriedade por ocasião da adesão do município ao programa e pela relevância desse macrocampo ao possível desempenho nos aspectos escolares, relevância corroborada pelo fato de a Provinha Brasil abranger os conteúdos curriculares de Matemática e Língua Portuguesa.

A observação das práticas educativas na EMVI realizada por ocasião das visitas, em acordo com Vianna (2003), tornou-se uma fonte valiosa de coleta de informações para a investigação proposta. Com a aquiescência dos diretores, observamos eventos realizados na/pela escola, como o planejamento pedagógico e reuniões que tratavam sobre o Programa Mais Educação/Mais Escola.

No que concerne às práticas educativas, observamos as atividades realizadas tanto do turno quanto no contraturno, focalizando, no contraturno, o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico (Letramento¹⁴, Matemática), a articulação e interdisciplinaridade das atividades extraclases, o apoio e o assessoramento técnico da equipe do PME da Secretaria Municipal de Educação e do Ministério da Educação - MEC. Vale reiterar que todos os procedimentos associados à pesquisa foram devidamente acordados com os gestores, com os coordenadores do Programa, com o grupo de professores do turno regular de ensino, bem como com os monitores do Programa Mais Educação/Mais Escola, por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice A).

A organização dos registros (c), que consiste na *terceira* fase do estudo de caso apresentado por Chizzotti (2006), foi realizada por meio de fichamento e da organização de um arquivo digital com imagens, filmagens de curta duração e transcrição de entrevistas, para

¹³ Como será detalhado nos capítulos vindouros, os macrocampos do saber do Programa Mais Educação são Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e lazer, Direitos Humanos em Educação, Culturas e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e promoção da saúde, Comunicação e uso de mídias, Educação Científica e Educação Econômica e Cidadania.

¹⁴ Em acordo com Soares (2002), pensamos em Letramento como sendo o pressuposto em que indivíduos que dominam o uso da leitura e da escrita têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm função essencial. Esses indivíduos mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas, que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

consultas ou análises posteriores.

Após a apresentação das fases do estudo de caso, voltamos para as etapas da dialética formuladas por Frigotto (2008). A **análise de dados (4)** foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977).

A Análise de Conteúdo passou por três momentos: *descrição* dos textos, compreendidos pelas mensagens; a *inferência*, entendida pelas primeiras comparações de dados com o referencial teórico crítico; e as *interpretações* dos fatos.

A utilização desse método foi relevante para identificar o “conjunto de enunciações” presentes nos discursos dos profissionais de educação que lidam com a gestão da educação, bem como dos saberes plurais que configuram as práticas educativas dos sujeitos que consolidam o Programa Mais Educação em Duque de Caxias.

O estudo das práticas educativas foi feito por categorias, a fim de priorizar tópicos e questões que possam ser realmente relevantes para o plano histórico-social e político (FRIGOTTO, 2008). Considerando os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação¹⁵ (Decreto nº 7.083, art. 2º), as categorias elencadas para este estudo sobre as práticas educativas foram as seguintes: (1) **Articulação das disciplinas curriculares**; (2) Valorização dos **saberes diferenciados**. Esses dois princípios foram selecionados em razão de destacarem subsídios relevantes para a análise das práticas educativas.

A categoria **articulação das disciplinas curriculares** está ligada à possibilidade de interdisciplinaridade do currículo formal da escola, da inter-relação entre os dois turnos, e ainda da interlocução entre os educadores.

Na categoria **Saberes diferenciados**, consideramos que a construção de uma proposta de Educação Integral “pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade” (BRASIL, 2008b, p. 37). Assim, evidenciamos como se tem promovido a promoção da equidade e a inter-relação com a sociedade, cidadania, meio ambiente e mundo o trabalho.

Permeando essas duas categorias, destacamos os saberes plurais de Tardif (2002), pois acreditamos que esses saberes emergem tanto nas disciplinas curriculares quanto nos saberes diferenciados.

A **síntese da investigação (5)**, última fase da pesquisa, foi o fechamento da redação do estudo. Fizemos a descrição do caso estudado, situando-o no seu contexto, apresentando as

¹⁵ Maior detalhamento sobre os princípios do Programa está descrito na seção 1.4.

informações recolhidas e os meios utilizados para as coletas, bem como analisando as categorias do Programa Mais Educação e suas implicações nas práticas educativas no turno e contraturno da escola investigada. Por conseguinte, o texto foi organizado em três capítulos.

No Capítulo 1, contextualizamos o Programa Mais Educação diante da política educacional firmada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, delineando seus propósitos na melhoria da qualidade na educação, entre os quais, observamos a ampliação da jornada escolar como estratégia para conquista dessa qualidade. Apresentamos também estudo teórico sobre a compreensão da educação integral no pensamento educacional brasileiro, destacando alguns intelectuais que contribuíram para o estudo em questão. Destacamos ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), descrevendo os princípios que o sustentam na política educacional para a Educação Básica conexos à problemática estudada. Além disso, expomos um estudo acerca da proposta da Cidade Educadora, a qual repercute a natureza do Programa Mais Educação.

O Capítulo 2 tem por escopo a discussão sobre as práticas educativas e a epistemologia dos saberes docentes de Tardif (2002), destacando, sempre que possível, as relações entre esses pressupostos e as representações que pautam as práticas educativas no turno e no contraturno escolar do Programa Mais Educação.

O Capítulo 3 relata o estudo de caso, apresentando como estão sendo implementadas as práticas educativas, de acordo com os princípios que regem o PME/Mais Escola e com os resultados das entrevistas, da observação e da análise de registros e documentos.

As considerações finais do trabalho sinalizam os avanços e desafios evidenciados ao longo da pesquisa, bem como recomendações para a prática educativa.

Assim, visando ao início de nossas reflexões, perguntamos quais seriam o contexto, os pensamentos e os fundamentos do Mais Educação?

1. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONTEXTOS, PENSAMENTOS E FUNDAMENTOS

Entre 2003 e 2010, o Partido dos Trabalhadores assumiu a Presidência da República por meio do Excelentíssimo Senhor Luiz Inácio Lula da Silva. As forças sociais progressistas que articularam a vitória para o maior cargo na república tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário com consequências para todas as áreas. Oliveira sintetiza qual era a tarefa e o seu sentido:

Na periodização de *logue duree* brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. (...). **É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer.** O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 2010, p. 3, grifos do autor).

Embora tais pretensões e desejos fossem importantes alcançar, por diversas razões e determinações, o caminho do não retorno não se concretizou. A radicalidade tão almejada foi algo sendo distanciado paulatinamente durante os oito anos aqui destacados. A gestão do presidente Lula foi centrada na opção de um governo desenvolvimentista. A radicalidade a que o autor se refere, no contexto das forças em jogo, seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas que viabilizassem a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam.

Diante de tal conjuntura político-social, verificamos que o governo Lula, ao debruçar-se, cada vez mais, na opção pelo desenvolvimentismo, não alterou nem o tecido estrutural de uma das sociedades mais desiguais do mundo, nem a arrogância das forças que historicamente o definem e o mantêm (FRIGOTTO, 2010).

A continuidade da política macroeconômica, como assinala Singer (2009), foi leal aos interesses da “classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização” (p. 84). Nesse contexto, Frigotto (2010) afirma que “tal opção política por executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem, confeccionou nova via ideológica, com união de bandeiras que pareciam não combinar” (p.

6). Assim, iniciou-se um programa de governo com questões reais e históricas para serem solucionadas no governo do povo.

Um dos esteios do Governo Lula foi o Programa Bolsa Família¹⁶, que, por suas características, teve como reflexo a elevação da frequência escolar no país (BRANDÃO; DALT e SILVA, 2009). Mas isso não indica a melhoria da qualidade da educação.

Com o propósito de melhorar a escola pública, o governo Lula elaborou o documento intitulado “Uma Escola do tamanho do Brasil”. Nesse documento, foram destacados que a elevação do nível da qualidade na educação seria prioridade no novo modelo de desenvolvimento social que seria implementado na nova gestão petista (GEMAQUE, 2006). Tal planejamento foi pensado levando em consideração a dimensão territorial do país e os aspectos ligados à gestão, financiamento, descentralização, sistemas de avaliação, políticas focalizadas e de renda, entre outros.

Os reflexos dessa nova política incidiram, entre outros fatores, no aumento do tempo escolar. Como o objeto desse estudo tangencia a temática da educação (em tempo) integral, as propostas educacionais governamentais que continham tal temática não foram deixadas à periferia nas discussões na política educacional. Sua estratégia de fomento, o Programa Mais Educação, valoriza experiências históricas; faz parte de um plano maior, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e recebe influência da Cidade Educadora, referencial conceitual originário da Espanha.

Assim, destacaremos, a seguir, épocas e pensamentos acerca da educação integral; o PDE; a influência da Cidade Educadora no PME; e o Programa Mais Educação propriamente dito.

1.1 INSTRUÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ÉPOCAS E PENSAMENTOS

As atuais políticas que abarcam a educação (em tempo) integral refletem matizes histórico-filosóficos com novas conjecturas e (re)significações. Nesta seção, tivemos como objetivo refletir a concepção e a natureza da educação (em tempo) integral presentes na

¹⁶ O Programa Bolsa Família foi criado em 2003, agregando programas sociais de transferência de renda existentes no âmbito do Governo Federal, priorizando a atenção sobre aspectos relacionados às condições de saúde e educação de famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Atualmente, configura-se como o programa social de maior envergadura do Governo Federal. No que se referem à Educação, as contrapartidas ao benefício da renda concedida às famílias pelo programa compreendem a matrícula das crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola, a frequência mínima de 85% nas aulas a cada mês e a obrigatoriedade de informar ao gestor do Programa Bolsa Família qualquer mudança de escola (BRANDÃO; DALT e SILVA, 2009).

proposta do Programa Mais Educação, que, conforme Decreto 7.083/2010, valoriza as experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras para a educação integral na contemporaneidade (art. 2º). Apresentamos, de forma breve, algumas considerações sobre intelectuais renomados que discutiram sobre a temática em questão

Consideramos, assim, o pensamento de Cavalieri (1996) de que devemos situar a discussão pedagógica dentro de um debate amplo em que se considere:

(...) o atual questionamento do pensamento e das práticas políticas emancipatórias e as conseqüências desse questionamento para as relações e experiências sociais em geral, todas as proposições inovadoras passam a requerer um forte conteúdo de reflexão filosófica. Quando os horizontes se *esfumam*, se impõem a necessidade de um retorno às questões fundacionais (p. 65).

Nesse contexto, o estudo a que por ora iremos nos ater terá um direcionamento voltado para o pensamento dos autores Bakunin (Instrução Integral), Anísio Teixeira (Educação Democrática), Darcy Ribeiro (Tempo Integral) e seus legados.

Em relação a Bakunin, apesar de seu pensamento socialista não estar contido de forma clara no Mais Educação e não ser um antecedente propriamente brasileiro, seus pressupostos foram importantes para a interpretação dos dados da pesquisa de campo, razão pela qual seu matiz, socialista, está aqui apresentado.

1.1.1 Bakunin e a instrução integral

As ideias socialistas já vinham circulando pelo País desde a metade do século XIX, portanto, ainda sob o regime monárquico e escravocrata (SAVIANI, 2008). A disseminação dessas ideias, entre vários fatores, foi influenciada pela imigração de europeus, particularmente depois da queda da Comuna de Paris. Os meios para divulgação dessas ideias foram publicações de diferentes fontes escritas, tais como jornais, revistas e livros.

O raio de abrangência desses pensamentos dentro da esfera educacional brasileira foi paulatinamente aumentando. Autores renomados do matiz teórico socialista e anarquista foram ocupando o espaço de influência do pensamento.

Nesse contexto, Bakunin¹⁷ parte de uma concepção de sociedade igualitária, com o intuito de requerer uma mesma educação para todos, não diferenciando a educação emanada para a burguesia ou para a classe dos trabalhadores.

¹⁷ Michail Alexandrovich Bakunin nasceu em 1814, na Rússia, filho de latifundiário, apresentou formação liberal, tendo estudado na França durante a época da Revolução. Bakunin cumpriu carreira militar e, em curto período de tempo, tornou-se avesso à caserna. Em 1835, foi a Moscou estudar Filosofia, desde então passou a

Posteriormente, conforme Gallo (1995), alguns anarquistas como Paul Robin (Orfanato *Prévost*), Férrer y Guardia (*Escuela Moderna de Barcelona*) e Sébastien Faure (Comunidade-escola de La Ruche) passaram a incorporar esses ideais no cotidiano de instituições escolares, proporcionando desde a fundação de escolas à institucionalização da prática das escolas libertárias. O conjunto de ideias propagadas por esses anarquistas, segundo Bakunin (2003), sinalizava que a criança deveria receber uma educação física, manual e intelectual.

Para Gallo (2002), o conceito de educação integral surgiu nesse contexto, como uma das consequências da busca da emancipação do homem:

O século XIX, como ápice do que se convencionou chamar de modernidade, teve como utopia fundamental a emancipação humana. O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação, o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalista (p. 13).

No Brasil, com o passar do tempo, o regime republicano passou a abolir o trabalho escravocrata e, nessa conjuntura, começou a se configurar a classe operária. Iniciou-se, assim, um clima favorável para articulações de ideias socialistas (SAVIANI, 2008). No aspecto educacional propriamente dito, vale a pena ressaltar que alguns socialistas passaram a defender a instrução popular e reivindicaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Buscaram, assim, uma educação libertária.

Em linhas gerais, uma educação libertária significa dar acesso à instrução ao povo e, acima de tudo, proporcionar que nenhuma classe se sobreponha a outra em saber mais e melhor. Deve-se tornar de grande valia para a emancipação do povo, sobretudo por entender que o conjunto de capacidades, musculares e nervosas pode colaborar para o desenvolvimento de um homem livre para não ser dominado e explorado.

Essa visão de mundo era adequada para uma sociedade em que não existissem classes sociais. Assim, o pensamento sobre a educação integral, formulada dentro do ensino integral, seria um grande aliado na busca da consolidação da liberdade pelos trabalhadores. Isso seria exequível se somasse uma educação científica a um ensino industrial ou prático:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos, por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do trabalho, visando que todos possam chegar a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Destaca-se o termo *igualdade* quando se fala, na sociedade, que todos devem ter educação e instrução absolutamente iguais. Aparece, assim, uma concepção integral vinculada à formação abrangente do ser humano.

Para a conquista da liberdade e da igualdade, a *autonomia* deve ser enfatizada na busca do ser pleno. Nesse sentido, Bakunin (2003) afirma que o princípio de autoridade está na base do processo pedagógico, devendo, aos poucos, ceder lugar ao princípio de liberdade.

Embora Saviani (2008) afirme que, no Brasil, os socialistas “não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino” (p. 182), podemos compreender, destarte, uma amplitude histórica e teórico-conceitual que trouxe contribuições relevantes para a discussão da natureza de práticas, experiências e pressupostos que delinearão a educação integral. Com Anísio Teixeira, essa temática ganhou novo impulso.

1.1.2 Anísio Teixeira e a educação democrática

Anísio Spínola Teixeira¹⁸ foi uma das principais lideranças na historiografia da educação brasileira. Sua trajetória foi tão intensa quanto o período histórico em que viveu. Nas palavras de Freitas (2002), observamos sua importância para a educação brasileira:

Anísio Teixeira surgiu com as esperanças que abriram o século XX. Tornou-se, no transcorrer das sete décadas que viveu, uma personagem histórica singular, uma expressão de encanto que seduziu muitos intelectuais à tarefa de reorganizar o mundo e fazê-lo transitar da barbárie para a civilização, do obscurantismo para a luminosidade. (...) Anísio Teixeira não aceitava passivamente as “permanências”, as “sobrevivências” do passado num momento no qual julgava estar construindo o futuro (p. 154).

Seus discursos proferidos no meio acadêmico e divulgados em publicações de grande circulação nacional demonstravam seu posicionamento político-ideológico de que a educação necessitava formar a consciência nacional para que pudéssemos ter as instituições democráticas definitivamente consolidadas e uma sociedade mais a contento da identidade do

¹⁸ Nasceu no sertão da Bahia, no ano de 1900, e estudou em colégios de jesuítas (NUNES, 2000). Anísio delineou a luta por uma educação democrática por toda sua trajetória político-ideológica, vivida intensamente no período de 1930 a 1960 (BRANDÃO e MENDONÇA, 2008). Anísio foi Secretário de Educação da Bahia de 1924 a 1929; foi, a convite do Prefeito Pedro Ernesto, Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, de 1931 a 1935; foi reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935; foi conselheiro de ensino superior da UNESCO em 1946-1947; e foi Reitor e Vice-Reitor da Universidade Nacional de Brasília (UNB) de 1962 a 1964 (FARIA, 2007; NUNES, 2000, 2010). Ele ainda trabalhou na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) de 1951 a 1964, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1952 a 1964; criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e organizou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (NUNES, 2000, 2010; SAVIANI, 2008).

seu povo. Nesse sentido, afirma:

No Brasil, não falta informação democrática, não falta quem exponha a democracia com maior clareza. Por que, então, não funciona essa democracia? Porque uma coisa é termos idéias na cabeça, outras são essas idéias se refletirem em nossas cabeças. É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade, não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 1968, p. 30).

A carreira acadêmica de Anísio Teixeira se iniciou em 1922, quando se formou em Direito na Universidade do Rio de Janeiro. De 1928 e 1929, cursou pós-graduação nos Estados Unidos da América, junto com John Dewey, obtendo o título de *Master of Arts* pelo Teachers College da Columbia University (NUNES, 2000). Essa convivência foi muito promissora, pois “dessa experiência acadêmica norte americana, o entusiasmo pela prática de pesquisa e, muito especialmente, pelo tipo de pesquisa que se ancorava na tradição da Escola de Chicago¹⁹” (BRANDÃO et al., 2008, p. 30) marcou fortemente o pensamento educacional brasileiro, sobretudo pela concepção de democracia e mudança social (NUNES, 2010).

Nos anos de 1930, Anísio Teixeira já defendia com clareza a necessidade de organizar a escola, baseando suas ideias no conhecimento científico disponível. Ademais, seus pressupostos foram importantes para a formação de professores, pois buscou associar “à pesquisa educacional, o mestre de classe” (MENDONÇA, 2008, p. 49).

Nesse contexto, Anísio empreendeu levar a educação para o campo de outras ciências tradicionalmente científicas, como a engenharia e a medicina, pois acreditava que:

(...) a ideia de “arte-científica” indicava a qualificação científica à arte de educar, ou seja, o domínio das ciências que embasam as opções dos educadores. Segundo Anísio Teixeira, com a criação do CBPE [Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais], ter-se-ia a possibilidade de corrigir duas tendências opostas, e igualmente indesejáveis, presentes no campo da educação: a transposição mecânica dos resultados da ciência na moldagem das práticas educativas e a dominância do espírito conservador ou aleatório sobre essas mesmas práticas, apoiadas, quer na tradição, quer nas intuições ou habilidades dos educadores (XAVIER e BRANDÃO, 2008, p. 69).

Porquanto, podemos sinalizar a importância do pensamento de Anísio na relação entre

¹⁹ A Escola de Chicago tinha forte influência de uma tradição sociológica. Assim, para John Dewey, bem como outros pragmatistas, a solução dos problemas sociais deveria passar pelo recurso aos métodos científicos de pensamento. Segundo a afirmação de Coulon, citado por Brandão et al. (2008) “Os líderes da escola de Chicago do início do século XX fizeram do pragmatismo a filosofia social da democracia. Sua influência mais espetacular ocorreu no desenvolvimento democrático da educação e, de maneira mais geral, no da justiça social e da ação municipal” (p. 30).

a educação e as outras ciências que fundamentam o ato educativo como um todo. Nesse ínterim, a perspectiva experimentalista, própria do pragmatismo americano, passa a marcar o pensamento educacional de Anísio Teixeira. A escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Ele defendia a formação completa (integral) da criança. Logo, a educação deveria ter como meta a construção de um adulto civilizado, pronto para o progresso e para o desenvolvimento da sociedade. Esse conceito pragmático, baseado no pensamento de Dewey²⁰, segundo Lourenço Filho (2002), denota que a experiência é algo inevitável para uma educação significativa, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar e comprovar.

Esse pensamento renovador trouxe como proposta inovadora fazer uma escola de vida, em que as matérias seriam experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as consequências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que assim foi aprendido (TEIXEIRA, 1977).

Seguindo essa linha filosófica, Anísio Teixeira liderou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932). Esse Manifesto trazia uma proposta de política educacional que, para a época, era algo diferente e transformador. Ao se reportar ao documento, Saviani (2008, p. 253) reitera que “*como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa, no ‘Manifesto’, a defesa da escola pública*”.

Em razão disso, o aluno passa a assumir soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar (Idem), garantindo o respeito a sua individualidade e a criatividade inerente ao processo educativo.

Anísio Teixeira propôs, portanto, que essa escola da vida fosse *pública*. Assim, faz-se importante frisar:

(...) que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA apud COELHO, 2009a, p. 89).

E ainda que:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da ‘grande sociedade’, e se deve fazer o meio de transformá-la na ‘grande comunidade’. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (TEIXEIRA, 1996, p. 48).

²⁰ Anísio Teixeira leu com afinco e constância John Dewey. Sua fidelidade a essa leitura é longa e se desdobra nas suas publicações, traduções e na sua própria prática política (NUNES, 2010, p. 50).

Diante disso, podemos inferir que Anísio Teixeira vislumbrava uma formação completa aos alunos do ensino fundamental, compreendida por atividades intelectuais, profissionais, artísticas, físicas e ainda de saúde, congregando, paralelamente, ações de cunho ético-filosófico, com a: formação de hábitos, atitudes e o cultivo de aspirações.

Apesar de o Manifesto ser de 1932, o auge histórico dessa concepção no cotidiano pedagógico das escolas públicas e privadas do país aconteceu a partir da década de 1950. Ratificando esse pensamento, Paro (1988) salienta que:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares (p. 191).

Observamos, assim, a disseminação das ideias de Anísio Teixeira indo ao encontro de uma perspectiva de educação que incorporasse as demandas populares no acesso a uma escola pública, laica e democrática. Reafirma-se novamente o discurso em prol de pressupostos democráticos ao longo de sua trajetória militante na educação brasileira.

Prosseguindo no período do Manifesto de 1932, verificamos que, para os escolanovistas, não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, era preciso uma reformulação interna da instituição escolar. Essa reformulação deveria ser baseada no oferecimento de uma educação integral para formar o “cidadão” (PARO, 1998).

Nessa concepção, foi construída, em Salvador (BA), a Escola-Parque – o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). A inauguração dessa escola foi um grande marco na efetivação real dessa escola pública, única, gratuita, democrática e, não menos importante, de tempo integral. A perspectiva democrática dessa escola teve por base a educabilidade humana, na qual o processo educativo foi concebido como deliberado, progressivo e praticamente indefinido na formação do indivíduo (TEIXEIRA, 1996).

Sobre essa experiência, cabe ressaltar que:

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser a mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas (TEIXEIRA, 1994, p. 164).

Mesmo com o ideário político educacional consubstanciando suas ações e pretensões, Anísio tinha a clareza de que a proposta inovadora das “escolas-parque” não seria fácil, e sim,

bastante complexa. Porém, tal ideário desenhara um marco importante na trajetória da escola pública brasileira.

Destinado ao nível primário, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro *escolas-classe* e uma *escola-parque*, seguindo a proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança em outro período. Anísio se envolveu também na concepção do projeto arquitetônico, entregue ao arquiteto e urbanista Diógenes Rebouças, preocupando-se com a integração da escola na comunidade.

O Centro funcionava como um semi-internato, recebendo os alunos de 7h30min da manhã às 4h30min da tarde (TEIXEIRA, 1994). O CECR comportava um total de quatro mil alunos, distribuídos nas quatro escolas-classe. Na escola-parque, havia o pavilhão de trabalho, de atividades sociais, ginásio, teatros e bibliotecas para todo o efetivo matriculado de alunos. No entorno, ainda havia um edifício que era destinado para o restaurante e para a administração.

A concepção-base da escola-parque era, assim, o desenvolvimento completo do aluno, numa visão holística de educação. Nessa proposta, desenvolvia-se no aprendente o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. Essa instituição funciona até hoje e é reconhecida pela UNESCO como modelo educacional. Cabe ressaltar que a escola-parque aderiu ao Programa Mais Educação em 2009, com 30 oficinas. Em 2010, esse número evoluiu para 60 (BORGES, 2010).

O CECR - Escolas Classe I, II, III e Escola Parque, além de estabelecer constante consonância com os objetivos do Projeto Mais Educação – MEC, ainda desenvolvem nas Oficinas de Letramento e Matemática uma relação com as habilidades da Língua que possibilitam aos alunos ouvir, ver, falar e produzir no processo de interação com Raciocínio Lógico Matemático, por meio de ações pedagógicas que visam a melhoria do desempenho na Prova Brasil, além desse instrumento avaliativo, o mais importante é prepará-los para vida (BORGES, 2010, s. p.).

Enfim, ao se reportar sobre tal legado deixado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, indigenista que acompanhou Anísio no estudo e nas políticas de educação popular e universitária, comenta que:

O Anísio fez um experimento, que foi pra nossa geração uma coisa comovedora, que é a Escola Parque da Bahia, no bairro mais miserável da Bahia, era um bairro de palafitas, na lama, na merda. Naquele bairro, o Anísio fez a Escola Parque da Bahia. [...] e a escola era para quê? Pra receber as crianças quatro horas antes ou quatro horas depois da escola classe. E ele tentou melhorar as escolas classes, os meninos tinham suas aulas na escola classe, e iam pra Escola Parque. [...] O nosso povo encontra uma imensa dificuldade de se impor [...] na cidade tem de entrar na cultura

da cidade, cultura letrada. E essa cultura só tem uma porta, é a escola. [...] pois bem, esse povo está na cidade e tem que ter o que tem as crianças do mundo inteiro: uma escola que tem que ser de tempo total (RIBEIRO apud FARIA e SILVA, 2008, p. 14-15).

Como signatário e representante do manifesto escolanovista, podemos afirmar que Anísio Teixeira foi um célebre defensor de uma educação democrática para todos. A conjuntura vivida na década de 1930, consolidada por mudanças em um período em que o País passava por transformações econômicas, políticas e sociais ligados à urbanização e ao progresso industrial, apontava por mudanças nos diversos setores da sociedade. Conquanto isso, pensar em transformações e modificar o pensamento educacional da época não era tarefa fácil - daí a relevância de Anísio. Como dizia: “A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas” (TEIXEIRA apud MONTEIRO, 2009, p. 36). Para muitos, ele foi um provocador. Para Nunes (2010), a obra de Anísio Teixeira é um “convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação [...] enquanto conjunto de transformações sociais que visem eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz [hoje] decisivo e urgente” (p. 56).

Sua obra e pensamento tiveram continuidade com um dos seus maiores discípulos: Darcy Ribeiro. Quando Ribeiro concebeu a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no final do século XX, ele rememorou seu mestre:

Ela (a Uenf) tem sempre presentes duas advertências de **Anísio Teixeira**. Primeira, a de que a pedagogia, tal qual a praticamos, ameaça ser como a neblina que, quanto mais densa for, mais escuro faz. De fato, o que prevalece nas nossas antigas Faculdades de Filosofia, mesmo depois de substituir o seu nome para Faculdades de Educação, é uma postura especulativa, correspondente a uma pedagogia vadia, de que resulta um ensino parlapatão que cultiva o maior desprezo pelas artes da educação. A segunda diretiva de **Anísio** é sua advertência sobre o risco de criar-se na escola uma situação em que, quem não sabe, ensina. Valorizando mais o discurso do que a prática e, o que é pior, um discurso alheio a qualquer pedagogia ou didática, nossas Escolas Normais e Faculdades de Educação se incapacitam para formar professores capazes. Estes só surgem e se multiplicam a partir de profissionais com tirocínio próprio de que possam ensinar (RIBEIRO apud GOMES, 2010, p. 71, grifos nossos).

A seguir, destacamos essas obras e pensamentos.

1.1.3 Darcy Ribeiro e a educação em tempo integral

Darcy Ribeiro²¹ foi um dos atores sociais que marcou o processo histórico e político em direção à luta pela plena escolarização dos excluídos.

Darcy foi um dos responsáveis por um dos grandes legados ligados à cultura indígena. Criou o Museu do Índio (RJ) e ainda proporcionou, nessa instituição, o primeiro curso de pós-graduação que especializou antropólogos no Brasil. Suas ideias chamaram atenção de Anísio, que o convidou para trabalhar com ele na educação.

Muitas das ideias utilizadas por Darcy na educação tiveram origem naquelas observações acerca dos costumes e tradições das tribos indígenas. No entanto, somente começou a se interessar e a trabalhar ativamente pela educação depois de conhecer Anísio Teixeira, de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também (FARIA e SILVA, 2008, p. 7).

Assim, Darcy Ribeiro se tornou grande parceiro de Anísio Teixeira nas causas da educação. Por conseguinte, Ribeiro foi cofundador e Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (órgão do atual INEP) e passou a militar também na busca de uma educação mais democrática em prol das classes populares²².

Segundo Faria e Silva (2008), seus sonhos por uma educação mais justa sofreu uma ruptura no golpe militar de 1964, abortando o projeto de uma nação democrática e republicana, quando partiu para o exílio. No exílio, recebeu o título de doutor *honoris causa* no Uruguai e planejou a construção e reforma da Universidade da República Oriental do Uruguai, da Universidade Central da Venezuela e da Universidade do Terceiro Mundo no México (GOMES, 2010).

Após o período do regime militar, regressou ao país como professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e passou a trabalhar com Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, participando da fundação do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e sendo vice-

²¹ Marcos Darcy Silveira Ribeiro nasceu em 1922, na cidade de Montes Claros (MG). Filho de uma alfabetizadora de adultos, tornou-se educador ao ter contato com os alunos de sua mãe, pois os ajudava no entendimento das primeiras letras (FARIA e SILVA, 2008). Darcy Ribeiro iniciou seus estudos acadêmicos no curso de Medicina na capital mineira, em 1940, que não foi concluído. Com a invasão de Hitler à Rússia, passou a defender o comunismo. Em 1944, foi estudar Sociologia em São Paulo, graduando-se em 1946. Em seguida, foi contratado pelo Marechal Rondon como etnólogo da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios (GOMES, 2000). Assim, iniciou outra fase em sua vida, que o marcaria para sempre: a de indigenista.

²² Nesse sentido, na segunda metade dos anos de 1950, Darcy atuou, de forma relevante, na construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 5.692, LDBEN, 1961). Além disso, Darcy assumiu a reitoria da Universidade de Brasília (UNB) em 1961, convidando Anísio para ser o Vice-Reitor. Nos anos de 1962 e 1963, Ribeiro foi o Ministro da Educação do governo de João Goulart. Já em 1963 e 1964, ele foi o Chefe do Gabinete Civil (FARIA, 2007; FARIA e SILVA, 2008; GOMES, 2010).

governador do Estado. Sua bandeira de luta ainda tinha como prioridade a melhoria da educação pública. Para efetivar suas ideias, planejou o I Programa Especial de Educação (I PEE).

O I PEE (1983-1986) teve como objetivo implantar a educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, possuindo concepção administrativa e pedagógica próprias. Tal quantidade perfazia a um quinto do conjunto de alunos do estado do Rio de Janeiro (MAURÍCIO, 2006). Seu projeto ofereceu um diagnóstico demonstrando “que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66). Além disso, a concepção pedagógica dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) era pautada no entendimento de que o aluno proveniente de famílias mais pobres deveria ficar mais tempo na escola, distanciando-o do trabalho infantil e/ou da vulnerabilidade social. Entre 1991 e 1994, na 2ª administração de Leonel Brizola, o II PEE alcançou o número de 506 CIEPs.

Outro princípio educativo bastante defendido na implantação dos CIEPs foi assegurar o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto, ou seja, a instituição escolar deveria fomentar a ponte entre a bagagem cultural que o aluno trazia para a escola e agregá-la ao conhecimento formal historicamente acumulado na sociedade.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), os prédios dos CIEPs foram construídos para abrigar uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral para as séries iniciais do ensino fundamental.

Mais tarde, durante o II PEE, esta tarefa estendeu-se também às séries finais desse nível de ensino e ao ensino médio, com a criação dos denominados ginásios públicos. Como o projeto dos CIEPs era voltado para as classes desfavorecidas, os prédios escolares foram construídos em área da grande periferia do Rio de Janeiro, contemplando a Baixada Fluminense, que engloba o *locus* desta pesquisa.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Até hoje, em Duque de Caxias, existem 40 CIEPs funcionando com este nome na educação básica, municipalizado ou não, o que representa mais de 10% de todos os estabelecimentos de ensino de Duque de Caxias, incluindo as escolas particulares e de ensino

superior²³. Gomes (2010) destaca que um dos aspectos mais favoráveis dos CIEPs foi a sua proposta pedagógica, persistente, mesmo depois do desmonte, por ter sido implantada por meio da formação continuada e da supervisão.

A proposta pedagógica dos CIEPs induzia uma rotina escolar de educação em tempo integral, apresentando uma diversidade de atividades pedagógicas que englobavam aulas curriculares, orientação de estudos dirigidos e de atividades desportivas, recreativas, bem como acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, discussões de vídeos em sala, participação em eventos e feiras culturais (MAURÍCIO, 2006) e recomendações sobre saúde e higiene. Segundo Monteiro (2002),

(...) a permanência do aluno na escola por oito horas diárias não significava a criação de 'colégio interno', mas sim de uma escola verdadeiramente revolucionária, que possibilitaria a superação do fracasso escolar das crianças das camadas populares e a realização de educação para uma cidadania atuante, crítica e responsável (p. 155).

Faria (1991), ao rememorar a proposta dos CIEPs, destacou que foi *uma utopia possível*, sobretudo por assegurar uma educação pública democrática e de horário integral. Nesse contexto, apresenta

Tivemos grandes dificuldades e derrotas inegáveis, mas uma vitória insofismável: o CIEP é uma realidade, não só enquanto construção impactante, mas enquanto proposta pedagógica firme e coerente, capaz de se constituir num marco da história da educação brasileira. Já temos seguidores em outros estados, contestadores vamos ter sempre, como sempre houve uma luta fria pela Escola Pública não competente (p. 76).

Darcy Ribeiro (1995), ao realizar um balanço crítico da experiência dos CIEPs, atestou que esses centros atendem aos requisitos essenciais de uma escola popular eficaz: *espaço* para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade; *tempo*, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola; e *Capacitação do Magistério*, pois somente por esse meio é que a escola

²³ De acordo com o anexo do Plano Municipal de Educação Provisório (DUQUE DE CAXIAS, 2010b), Duque de Caxias possui 378 estabelecimentos de ensino. Os CIEPs são: CIEP 015 Henfil, CIEP 031 Lirio do Laguna, CIEP 032 Cora Coralina, CIEP 035 Teixeira Lott, CIEP 087 Clementina, CIEP 089 Graciliano, CIEP 097 Carlos Chagas, CIEP 098 Profª Hilda do Carmo, CIEP 118 Ver. Vilson C. Macedo, CIEP 120 Monteiro Lobato, CIEP 131 Profª Armanda A. Alberto, CIEP 171 José Américo Peçanha, CIEP 176 Chico Mendes, CIEP 198 Profª Rosa Ferreira, CIEP 199 Charles Chaplin, CIEP 201 Aarão Steinbruch, CIEP 208 Alceu Amoroso Lima, CIEP 209 Ataulpho Alves, CIEP 218 Ministro Hermes Lima, CIEP 220 Yolanda Borges, CIEP 226 Porto Estrela, CIEP 227 Procópio Ferreira, CIEP 228 Darci Vargas, CIEP 229 Cândido Portinari, CIEP 318 Paulo Mendes, CIEP 319 Oduvaldo Viana, CIEP 320 Ercília Antonia da Silva, CIEP 328 Marie Curie, CIEP 330 Esmeraldo Berçacollo, CIEP 338 Célia Rabelo, CIEP 340 Profª Laís Martins, CIEP 348 Eugenia Moreira, CIEP 350 Túlio Roberto, CIEP 369 Jornalista Sandro, CIEP 370 Profª Sylvio Gnecco, CIEP 404 Clarice Lispector, CIEP 405 Min. Santiago Dantas, CIEP 407 Neuza G. Brizola, CIEP 434 P. Maria José Machado e CIEP 476 Elias Lazarone.

alcança, com seus alunos, aquele domínio essencial dos instrumentos de comunicação social e cultural.

Ribeiro permaneceu, na década de 1990, trabalhando em prol da educação brasileira. Nessa década, ele foi eleito Senador, elaborou o Projeto da atual Lei de Diretrizes e Bases, fundou a UENF e planejou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (GOMES, 2010).

Do exposto, observamos que os CIEPs, idealizados e concretizados por Darcy Ribeiro, tornaram-se referência no que tange a experiências educacionais em horário integral no país. Suas propostas pedagógicas consubstanciam referenciais filosóficos e sociológicos que alimentam o debate sobre a educação (em tempo) integral na esfera de ensino público. Atualmente, tal debate é feito de forma sistêmica, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

1.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Elaborado na gestão do ministro da educação Fernando Haddad, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PDE, inicialmente, foi composto por 40 ações, planos e programas que buscavam delinear uma visão sistêmica para a educação no Brasil (BRASIL, 2007d).

Essa visão sistêmica é ancorada no enlace entre educação e território, segundo o qual as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, estabelecem-se e reproduzem-se, causando discrepâncias nas oportunidades educacionais nos diversos contextos do país. Para diminuir essas discrepâncias, o PDE surgiu com o intuito de responder “a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo” (BRASIL, 2007d).

O Plano, de caráter executivo, está sustentado em seis pilares, que se inter-relacionam: (1) **visão sistêmica de educação**, a ser conquistada por meio de um sistema nacional de educação; (2) **territorialidade**, que parte do respeito às diferenças regionais, visando a oportunizar alternativas educacionais; (3) **desenvolvimento**, que congrega as ações do Estado na estreita relação entre educação e desenvolvimento; (4) **regime de colaboração**, elaborado a partir da articulação entre todas as esferas de governo; (5) **regime de responsabilização**, que gera responsabilidades entre família, estado e comunidade no processo educativo; e (6) **regime de mobilização social** (BRASIL, 2007d). Essas características que sustentam o PDE são desdobramentos dos princípios e objetivos constitucionais, denotando-se, aí, uma correlação intrínseca entre o Plano e a Carta Magna de 1988.

O plano tem um caráter plurianual (2008-2011), sendo que suas ações e programas estão organizados em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Ainda por ser um plano operacional, suas ações compreendem implementações nos diferentes eixos de maneira pontual.

No eixo da educação básica, o PDE promove 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre aquelas ações, situam-se o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, “Formação de professores”, “Piso salarial nacional”, “Transporte Escolar”, “Luz para todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de Tecnologias”, “Censo pela Internet”, “**Mais Educação**”, “Coleção de Educadores”, “Inclusão Digital”, entre outras (SAVIANI, 2007). Grande parte desses programas teve início com a aprovação do PDE e perduram até hoje.

No Quadro 02, evidenciamos um extrato de ações desenvolvidas pelo PDE cuja abrangência envolve a Educação Básica, abarcando o Programa Mais Educação, que evoca a temática sobre a educação em tempo integral:

Quadro 02 – Extrato de ações do PDE

Ação	Objetivo	Atos Normativos	Valor previsto / metas
Fundeb	Financiamento da educação básica	EC/53 de 20/12/2006; Lei 11.494/2007; Portaria n. 48/2007; Portaria Normativa 4/2007; Resolução MEC 1/2007; Decreto 6.253/2007, Decreto 6.901/2007	R\$ 2 bi (2007); R\$ 3 bi em 2008 R\$ 7,6 bi em 2010
Provinha Brasil	Avaliar, via exame, as crianças de 8 anos de idade	Portaria Normativa 10/2007	Sem estimativa
Plano de metas do PDE	Auxílio a municípios com baixo Ideb	Decreto 6.094/2007; Termo de Adesão ao Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”; Consulta ao Ideb	R\$ 1 bi (2007) estimativa
Proinfância	Recursos para a construção de creches e pré-escolas (400 projetos/ano)	Resolução 6/2007 – FNDE Proinfância	R\$ 1,51 bi de 2007 a 2010
Saúde nas escolas	Atender via PSF (Saúde da Família) alunos e professores na escola	Portaria Interministerial 16/2007 – cria GT para a elaboração de documento	Sem estimativa
Mais educação	Ampliar a jornada escolar e os espaços educativos	Portaria Interministerial 17/2007 – institui o Programa Mais Educação; Decreto 7.083/2010 – institucionaliza o Programa.	Não consta repasse / 10.000 escolas participam do Programa.

Programa Dinheiro Direto na escola	Adicional de 50% no repasse do PDDE para escolas que cumprirem meta Ideb	Resolução 9/2007 do FNDE – PDDE	Sem estimativa
(...) 29. Inclusão digital	Assegurar computadores a todas as escolas públicas (até 2010)	Ato de Autorização MEC – Proinfo-Rural	Até o fim de 2010, a meta é 55 mil escolas públicas

Fonte: adaptado de Camargo, Pinto e Guimarães (2008, grifos nossos) e atualizado do sítio do PDE²⁴

Quanto aos aspectos avaliativos, o PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se tornou um indicador da qualidade em educação. Esse indicador foi criado a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos educandos. De acordo com Oliveira (2007), sua principal utilidade seria contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto, políticas tanto de financiamento quanto para a avaliação de iniciativas de diversas ordens.

O resultado do IDEB é mensurado por meio da combinação de resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e de rendimento escolar (taxa de aprovação apurada pelo censo escolar) (OLIVEIRA, 2007). A partir da aplicação desses instrumentos avaliativos, cujos resultados ponderados se apresentam em uma escala de 0 a 10, verificou-se que, em 2005, o IDEB médio das escolas públicas foi 3,8. Como um dos indicativos para melhoria da qualidade de ensino, foram estabelecidas metas para que o valor médio dos índices chegasse a 6,0, em 2022, o qual, conforme Saviani (2007), já foi atingido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É interessante ressaltar nesta seção, que a busca da qualidade ainda está sendo almejada, embora com acertos e rearranjos advindos da operacionalização dos programas, em meio à imensa diversidade geográfica e cultural deste País. Portanto, acreditar no IDEB é situar o debate político-educacional mais elevado, reflexivo e pragmático (FEITOSA, 2007), capaz de responder à complexidade do desafio que representa construir a escola pública de qualidade.

Embora os desafios demonstrem limites e fragilidades na operacionalização do PDE, alguns autores sinalizam que esse plano é um caminho aceitável. Nesse sentido, Graciano (2007) considera que as 40 ações do documento vão ao encontro de metas voltadas à qualidade da educação.

²⁴ Disponível em <<http://pde3anos.mec.gov.br/>>, acesso em 09 de maio de 2010.

Em linhas gerais, portanto, o PDE, per si, é um progresso no campo das normas, mas, conforme Menezes (2009), seus potenciais avanços, como a elevação de recursos para a educação, não têm força de lei, sendo um longo caminho para transformar essa norma em realidade.

Concomitantemente à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi aprovado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse Plano de Metas, em seu artigo 1º, salienta a importância da conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração juntamente com a família e a comunidade, em prol da qualidade na educação básica.

Esse plano possui 28 diretrizes firmadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, devendo ser seguidas pelos municípios e pelos estados que aderiram a esse compromisso. Em se tratando da temática deste estudo, a educação integral (em tempo) integral é revisitada nas seguintes diretrizes do Plano de Metas:

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. (...)

XXIV – Integrar os programas da área de educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso. (...)

XXVI – Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar.

XXVII – Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (grifos nossos).

As quatro diretrizes destacadas apontam para o compromisso de buscar por uma proposta de educação (em tempo) integral, como um mecanismo para alcançar a qualidade no processo ensino-aprendizagem de educandos que vivem nas diversas regiões do país, adequando uma nova forma de se pensar a educação.

Pelo inciso VII, verificamos que a instituição escolar passa a ter a responsabilidade de gerir a educação dos alunos na **jornada ampliada**. Isso passa a ser consolidado com a adequação de novas atividades para além do turno regular do ensino, congregando oficinas de artes, oficinas de estudos, atividades que envolvem os esportes e, acima de tudo, congregando esforços rumo a uma educação que abarque as diversas dimensões do ser humano: emocionais, físicas e cognitivas.

Já o inciso XXIV compreende as **ações intersetoriais** na educação. Na atualidade, a integração entre as políticas de educação, saúde, assistência social, cultura, entre outras, tem por objetivo reunir esforços de diferentes setores com vistas a fortalecer a educação.

O inciso XXVI destaca a importância de valorizar o **espaço escolar** como uma extensão da comunidade. A escola passa a ser um espaço comunitário, onde as pessoas buscam uma identidade com o local, ocupando-a nos finais de semana com atividades interativas e sociais. Nesse ínterim, a escola passa a sensibilizar as pessoas da comunidade para o entendimento de que se constitui em um espaço público e, como tal, deve ser preservada e valorizada como um bem de todos. O contrário também é verdadeiro: a escola se “contagia” com a comunidade.

O inciso XXVII, por sua vez, refere-se ao estabelecimento de **parcerias** fora do contexto escolar. No novo desenho em prol da melhoria da educação, as escolas são incentivadas a mapear, no território onde estão inseridas, espaços educativos como igrejas, clubes, praças públicas, centros comunitários, espaços das Forças Armadas, entre outros que possam promover atividades educativas em consonância com os objetivos do planejamento escolar com vistas a fomentar uma formação (em tempo) integral para alunos matriculados em escolas com jornada ampliada.

Do exposto, verificamos que o ordenamento jurídico abordado pelo PDE e pelo Compromisso Todos pela Educação já aponta pistas para a melhoria da educação alicerçada na jornada ampliada, esta última percebida como uma possível estratégia para a consecução da formação integral do indivíduo. Por ora, verificamos uma concepção de educação integral pautada na compreensão de que é possível transpor os espaços intraescolares, contribuindo para que a educação vá ao encontro de novas possibilidades de aprendizagens e novos padrões de integração com outros espaços educativos. Essa nova maneira de compreender a educação integral vem ganhando destaque no contexto de grande parte das escolas públicas brasileiras. Destacam-se, nesse ínterim, os pressupostos da Cidade Educadora, referencial europeu inicialmente vivenciado em Barcelona.

1.3 A CIDADE EDUCADORA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O conceito de Cidade Educadora surgiu em 1972, sob a designação de *Ciudad Educativa*, em um documento coletivo da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO intitulado “O aprender a ser, a educação do futuro” (ANDER-EGG, 2008; VIANNA, 2004). Seu referencial conceitual parte do princípio de que a escola não

possui exclusividade na educação. Não obstante, foi a partir de 1990 que essa ideia ganhou o mundo, quando se realizou o *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, em Barcelona.

É uma proposta que:

Combina, pues, una **perspectiva de ciudad** (entendida como el marco donde se concretan actividades educativas) y una **perspectiva educativa**, entendida en el sentido más amplio del término, que va mucho más allá del ámbito propio del sistema educativo (ANDER-EGG, 2008, p. 19, grifos do autor).

Neste contexto:

A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida (MOLL, 2009, p.15)

No Brasil, essa proposta chegou ainda na mesma década de 1990 e vem sendo trabalhada ao longo deste início do século XXI por meio de diversas experiências de educação (em tempo) integral nas diversas regiões do País, como será visto a seguir.

Para que possamos entender com clareza os pressupostos que norteiam as propostas de educação (em tempo) integral na perspectiva da cidade educadora, vale a pena conduzir o estudo refletindo sobre duas questões pontuais sobre a temática: que elementos constitutivos são esses e como são legitimados nas escolas públicas do país?

Quanto aos elementos, admitem-se novos espaços educativos, que atendem, de forma paralela, os alunos das escolas públicas brasileiras a partir do estabelecimento de parcerias no oferecimento de atividades no contraturno escolar. Nas escolas, isso é legitimado por meio de experiências de *educação integral* que agreguem o aparecimento de outros perfis profissionais e por intermédio da intersectorialidade de políticas.

Assim, se anteriormente a escola pública de horário integral era concebida nos espaços intraescolares, seguindo os modelos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, as novas experiências são traduzidas dentro de pressupostos que lembram a linha de pensamento específica da pós-modernidade.

Sobre essa linha, Eagleton (1998) destaca:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas da verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação (p. 07).

Nesse sentido, a escola assume outras funções:

A progressiva substituição dos fatores clássicos – mão de obra, energia, materiais, etc. – no âmbito da produção mercantil pela informação e pelo conhecimento envolve fenômenos econômicos, sociais e culturais recentes que precisam ser abordados com novas idéias e novos procedimentos. Diante dessa situação, são muitas as vozes que reivindicam a importância da educação para enfrentar tais desafios (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p. 15).

Observamos que, para esse modelo, a educação se torna peça significativa e estratégica na recontextualização advinda dos fenômenos da globalização. E para tal, será pensada como um mecanismo que atenuará as tensões e contradições oriundas dessas mudanças.

Nessa recontextualização, alguns conceitos se destacam: rede social, escola-comunidade, protagonismo de todos pela educação e, ainda, a busca pela coesão social (SUBIRATS, 2003). Outros pressupostos se agregam a essas ideias, como territorialidade, comunidade educativa, intersetorialidade, compartilhamento de tarefas, teia social, rede educativa, desenvolvimento harmônico, diversidade de culturas e saberes, voluntarismo e atores sociais. Nesse raciocínio, discutem-se novas lógicas para a educação integral, com base em binômios contemporâneos, como Coelho (2009b) exemplifica: educação-proteção social, educação integral-educação integrada ou, ainda, tempo integral-jornada ampliada. Conhecer esses conceitos é importante para entender os discursos advindos dessa nova natureza que se postula.

Esses discursos demonstram que a proposta da cidade educadora pode ser uma proposta exequível para os governos locais (CABEZUDO, 2004). Tendo a cidade educadora como laboratório de aprendizagens para os alunos, a educação (em tempo) integral encontrará elementos importantes para o desenvolvimento de uma formação integral. Esse pensamento associa, portanto, a educação integral à formação integral.

Para legitimar esse novo paradigma, ratifica-se o conceito de que a escola deve se integrar à cidade ou mesmo ao bairro em que está localizada e deve também estabelecer uma rede de parcerias que congreguem instituições públicas e privadas. Esses “parceiros” disponibilizam seus espaços educativos para a consecução das oficinas pedagógicas que compõem a proposta. Isso perfaz aspectos do conceito de territorialidade – a defesa não só do espaço escolar como local privilegiado do saber, pois “a ampliação da jornada requer o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais de educação e de outras áreas de atuação” (MOLL, 2009, p. 13).

Assim, a escola amplia suas funções no educar e passa a ter outros parceiros para ajudá-la nessa responsabilidade. Logo, todos passam a educar, todos passam à categoria de *educadores*. Em consequência, a formação integral resultante desse compartilhamento do processo de educar assume um papel social relevante junto às comunidades carentes.

Por outro lado, isso nos permite inferir que a natureza dessas mudanças pode ser entendida por meio do que Algebaile (2009) chama de “fusão” entre a política educacional e a política social. Essa fusão, conforme a autora, expande ofertas, podendo, algumas vezes, reduzir o papel escolar enquanto instituição historicamente privilegiada para educar, isto é, instituição destinada à formação, à relação com o conhecimento.

Algumas experiências dentro dessa nova lógicas têm se disseminado pelo país, como o Programa Escola Integrada, o Bairro-Escola, a experiência de Apucarana/PR e os Centros Educacionais Unificados (CEUs).

O Programa Escola Integrada foi criado em 2006, em Belo Horizonte (MG). É um programa que trabalha com formação integral dos alunos entre 06 a 15 anos matriculados no ensino fundamental, ampliando sua jornada escolar diária para nove horas, por meio de ofertas de atividades diversificadas. Sua base é a intersetorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e empresas (BRASIL, 2008c; CAVALIERE, 2007).

O Bairro-Escola foi um projeto da prefeitura de Nova Iguaçu / RJ, iniciado em março de 2006. O projeto se sustenta em dois conceitos primordiais: “cidade educadora” e “educação integral” (BRASIL, 2008c). Oferece atividades socioeducativas, incluindo atividades culturais e esportivas em turnos alternados aos das aulas regulares. São estabelecidas parcerias locais com diversos espaços da comunidade escolar, ampliando as atividades educativas para além dos espaços convencionais de educar. Há a presença deicineiros e voluntários que são selecionados entre estudantes universitários e moradores do entorno da escola.

Apucarana/PR vem desenvolvendo uma experiência de educação em tempo integral por meio de um Programa que está ininterrupto desde 2001. O Programa parte do princípio de que o aluno possui uma dimensão de integralidade para atender aos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (BRASIL, 2008c).

Em São Paulo, há os CEUs. O projeto teve início com a necessidade de encontrar espaços físicos amplos para a construção de novas escolas, particularmente em áreas periféricas. Foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de áreas como educação, meio ambiente, desenvolvimento local, esporte, lazer, cultura, saúde, emprego e renda (GADOTTI, 2004). O contraturno escolar, segundo Pacheco (2009), é desenvolvido por

meio de oficinas ministradas por instituições da sociedade civil, sem qualquer relação com a educação dita “formal” do turno. Tal expansão de oferta, sem ligação com a educação do turno, configura o que Pacheco (Id.) denomina de “espetáculo do Estado”. Nesse contexto, vale fazer referência ao pensamento de Algebaile (2009), de que se a escola, como posto avançado do Estado, incorpora tarefas informais que não efetivam uma educação de qualidade, ela está robustecendo para menos.

Além das experiências citadas acima, vale destacar outros lugares no Brasil que aderiram à proposta da Cidade Educadora, conforme Morigi (2004):

As capitais Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG) e Cuiabá (MS), além dos municípios de Caxias do Sul (RS), Pilar (PB), Alvorada (RS) e Campo Novo de Parecis (MT) representam o Brasil numa organização internacional que reúne cidades compromissadas com a melhoria da educação de seus habitantes. Trata-se da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), cuja idéia máxima é a de que a educação não deve ser exclusividade de escolas. As cerca de 250 localidades de todo o mundo que integram o grupo procuram articular seus múltiplos espaços na tentativa de oferecer formação integral à população (p. 24).

Observamos, assim, que a Cidade Educadora é uma realidade que vem se legitimando na atualidade. É literalmente transpor os muros escolares e permitir que a comunidade integre e participe da educação formal. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 também legitima conceitos da Cidade Educadora quando se trata de educação integral.

Torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 57).

Aspectos do Programa Mais Educação são frutos desse novo debate. Os discursos que permeiam os referenciais do Programa, os quais utilizam expressões como: protagonismo juvenil, novos espaços educativos, teia social, parcerias, intersetorialidade, entre outros, denotam o posicionamento do mesmo.

Podemos sinalizar, ainda, que a busca por um adulto civilizado por meio das proposições que configuram as práticas educativas diferenciadas no contraturno (BRASIL, 2008a), que é um dos preceitos do Programa, tangencia a (re)articulação da escola juntamente com outros atores sociais, ressaltando o enfoque da comunidade de aprendizagem para ampliação do tempo, espaços e conteúdos (BRASIL, 2008c).

Além desses fatores, destaca-se o pensamento da Coordenadora do Programa no MEC, Jaqueline Moll²⁵. Ela entende que:

Os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todas em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública. Desconsiderando-se tal perspectiva, corre-se o risco de pensar na escola como instituição total na política de Educação Integral, como a nova panacéia para resolução dos clássicos problemas da educação pública e nas práticas de “hiper-escolarização” como resposta ao não aprender (MOLL, 2008, p. 11).

Assim, estão sendo delineados novos papéis à escola. Sob as bases conceituais aqui apresentadas, presume-se a continuidade do Programa Mais Educação. Porém, devemos revisitar esses pressupostos de forma permanente, pois, conforme alerta Frigotto (1989), vem ganhando força, em diversos meios, a tese de que a escola é improdutiva.

Em acordo com Coelho, Marques e Branco (2010), acreditamos que:

Desqualificar uma instituição que, queiramos ou não, ainda possui alguma credibilidade social, é deslegitimar sua função. [...] Essa visão também acaba desqualificando a escola enquanto *locus* privilegiado da formação completa [...] Cabe à escola, por meio de seu projeto pedagógico, optar pela *ampliação da jornada escolar*, constituindo uma *formação mais completa para o aluno* que ali se encontra. Assim, atividades outras são muito bem vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como *parte significativa* da formação. E nada impede – ao contrário – que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola; que se derramem pelo bairro afora, que

²⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona. Atualmente é professora associada da UFRGS, professora colaboradora da Universidade de Brasília e Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação. Jaqueline Moll é referência nacional quando se fala em Cidade Educadora. Em sua produção científica, destacam-se, além da organização da trilogia do Programa Mais Educação, livros e artigos como: Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos; A escola, a comunidade, a cidade: reinventar espaços para ressignificar a vida; Cidade educadora: espaços da escola; A Cidade Educadora como possibilidade; Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre em Porto Alegre; Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais; Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade; Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola; La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles; Cidade, Poder Local e Juventude: novos itinerários educativos; A escola pública como espaço para as classes populares: pedagogia da diversidade e reinvenção coletiva do trabalho escolar.

invadam museus, quadras, clubes, desde que tudo isso esteja contemplado naquele projeto pedagógico (p. 8-11, grifos das autoras).

Nesse sentido, interpretamos como essencial que, no Programa Mais Educação, a centralidade das ações pedagógicas deva ser garantida pela escola. Mas o que regula esse Programa? Quais são seus princípios e alcances?

1.4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) foi normatizado, inicialmente, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Além de integrar o PDE, a implantação do Programa Mais Educação é compreendida como uma estratégia do governo federal para a indução da política de educação integral no Brasil (BRASIL, 2007c). Além disso, tem por finalidade 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 integral²⁶ (Decreto 7.083/2010, art. 1º).

Os princípios do Programa Mais Educação são:

- I - a **articulação das disciplinas** curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais [...];
- II - a constituição de **territórios educativos** para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a **integração entre as políticas** educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de **espaços educadores sustentáveis** com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na **diversidade**, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a **articulação entre sistemas de ensino**, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e

²⁶ Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (art. 1º).

a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (art. 2º, grifos nossos).

Verifica-se, portanto, que além da oferta da educação básica em tempo integral, a indução da política de educação integral focada nesse Programa é fomentada pela ampliação dos espaços e oportunidades educativas. Para tal, firmam-se parcerias com pessoas e/ou instituições do entorno da escola, estimulando a cooperação e, até, o compartilhamento de tarefas no processo de educar. É a adoção dos sujeitos da comunidade corporificados em protagonistas no processo educativo.

Por não possuir condições de atender os mais de 5.000 municípios brasileiros, as prerrogativas para as esferas municipais aderirem ao Programa Mais Educação são: possuir baixo IDEB; cidades com mais de 90 mil habitantes localizadas, prioritariamente, nas regiões metropolitanas do País e em cidades polo para o desenvolvimento regional (MOLL, 2010). Aspectos que marcam as cidades com territórios de alta vulnerabilidade social também servem de indicadores para convergir essas políticas focalizadas na educação.

Por apresentar caráter intersetorial na consecução das ações do PME, as escolas passam a ter a possibilidade de congregar ações dos vários Ministérios com vistas a atender os alunos que estejam em situação de vulnerabilidade social. Portanto, não podemos pensar em políticas setorializadas. A escola passa a ter a presença e investimentos em outras áreas como cultura, esporte, meio ambiente. Segundo Carvalho (2006), ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social.

Este fato se dinamiza nas diversas esferas de necessidades do indivíduo, pois, ao fomentar práticas educativas de educação integral no contraturno escolar, cujo trabalho busque a formação nas suas multidimensões: psicológicas, afetivas, políticas, entre outras possíveis (MENEZES apud JARETA, 2010), as possibilidades de um desenvolvimento humano se instauram e desencadeiam como um processo de mudança qualitativo para o aluno.

Até 2010, para que os municípios participassem do Programa Mais Educação (PME), além de estarem no perfil já citado anteriormente, eles deveriam preencher e enviar o termo de adesão e compromisso ao SIMEC. Uma vez aprovada a adesão do município, as escolas interessadas solicitavam o Programa à Secretaria de Educação do Município, identificando as possíveis parcerias do entorno, como igrejas, clubes, áreas de lazer (BRASIL, 2009b).

Posteriormente, deve se organizar a seleção dos monitores que tenham o perfil para atividades selecionadas pela escola, a citar: desenvolvimento de atividades de aprendizagem,

culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade.

Após o trâmite para a implementação do Programa Mais Educação, define-se o recebimento dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O processo de operacionalização do PME, na escola, por regra, faz-se associar a seleção de macrocampos do saber, a fim de delinear suas atividades no contraturno escolar. Os macrocampos são os seguintes (BRASIL, 2008b):

(1) **Acompanhamento pedagógico**, que é o apoio metodológico das atividades pedagógicas e lúdicas nas áreas de conhecimento lógico-matemático, Letramento, Ciências História e Geografia;

(2) **Educação ambiental** (horta escolar e/ou comunitária) desenvolve as ações voltadas à educação ambiental, pautado no planejamento interdisciplinar e no fortalecimento do diálogo escola-comunidade (construção da Agenda 21 na escola), e articulação da Rede Com Vidas;

(3) **Esporte e lazer**, os quais proporcionam atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas (recreação, voleibol, basquetebol, futebol de campo, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, caratê, taekwondo, Yoga, natação, xadrez tradicional e xadrez virtual);

(4) **Direitos Humanos em Educação** promovem atividades pautadas nos direitos humanos e em valores ligados ao respeito, à promoção e à valorização da diversidade;

(5) **Cultura e artes**, atividades desenvolvidas a partir do estudo de obras literárias, com incentivo à cultura (fanfarra, hip-hop, canto coral, dança, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, capoeira, percussão);

(6) **Cultura digital**, oficinas que trabalhem noções básicas de informática, familiarizando os alunos com o equipamento e os termos técnicos dessa área;

(7) **Promoção da saúde**, atividades que promovam saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual e auditivo, práticas corporais, prevenção ao uso de drogas, prevenção à violência e educação para saúde sexual e reprodutiva;

(8) **Comunicação e uso das mídias** (MOLL, 2010), antiga *educomunicação*, que trabalha com a função social da escola, a partir da criação de ecossistemas comunicativos;

(9) **Investigação no campo das Ciências da Natureza**, atividades que fomentam tornar a ciência e a tecnologia melhor conhecidas na escola e na comunidade, por meio de feira de ciências, exposições, olimpíadas de ciências, dentre outros;

(10) **Educação Econômica**, macrocampo destinado apenas a alunos das séries finais do ensino fundamental e a todo ensino médio. Trabalham-se atividades que motivem o

exercício do empreendedorismo, o consumo consciente e a sustentabilidade.

De acordo com o sítio do MEC²⁷, o PME teve início em 2008 com 1.380 escolas em 55 municípios, atendendo 386 mil estudantes do Ensino Fundamental. Em 2009, atingiu 5.000 escolas em 126 municípios, atendendo 1,5 milhões de estudantes. Em 2010, foram atendidas 10.000 escolas, beneficiando aproximadamente 2,3 milhões de estudantes (BRASIL, 2010b). Observamos que a proposta deste Programa é importante para o desenvolvimento da educação, pois objetiva promover uma formação integral aos alunos, reduzindo, conseqüentemente, as taxas de evasão, reprovação e distorções idade/série escolar.

Segundo Pinheiro (2009), o Programa Mais Educação abarca um entendimento de que a proteção integral se apresenta como condição necessária à efetivação de uma educação integral:

(...) o documento associa a proteção integral, disposta no art. 3º do ECA, à educação e à proteção social (na forma do desenvolvimento integral do educando) como fios condutores das ações socioeducativas realizadas no turno alternado ao escolar.(...) De acordo com esse paradigma, para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade. Nesse sentido, o fomento às atividades socioeducativas caracteriza-se como uma das formas de alcance desse objetivo (p. 83).

O excerto demonstra a importância de se pensar o desenvolvimento integral do aluno, por meio da promoção de ações socioeducativas no contraturno, a fim de minimizar possíveis situações de vulnerabilidade social. Observamos ainda que a proteção integral se torna uma condicionante a mais para que o objetivo seja realmente alcançado. Embora saibamos que o trabalho seja dificultoso, a tentativa para que isso realmente se consolide passa a ser algo em constante desafio e superação.

Fazendo uma análise da dissertação de mestrado de Pinheiro (2009), que retratou o PME a partir da identificação de algumas categorias de análise dispostas na Portaria 17/2007 que o envolvem, podem-se perscrutar as seguintes constatações:

(...) o **tempo escolar** é definido como o tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada pela Portaria para o fomento da educação integral (...) **ações socioeducativas** o Programa prevê a sua implementação no contraturno escolar e a associa às atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação dar-se-á de forma a complementar as atividades escolares (...) **espaço educativo** engloba o espaço escolar e outros espaços socioculturais, sendo todo o espaço em que ocorre a aprendizagem (...) **ações integradas** parte do princípio de que toda

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589>. Acesso em: 10 fev. 2011.

a sociedade deve ter participação na educação e, por isso, as parcerias estabelecidas com a família, a comunidade, a sociedade civil e organizações não-governamentais se configuram como meios para ofertar outras oportunidades educacionais (...) **intersectorialidade**, entende que a educação abarca funções mais amplas na sociedade e a ela se somam as ações de outros ministérios, como do esporte, da cultura, do desenvolvimento social e combate à fome, entre outros. Essas ações públicas integradas trazem importantes recursos à educação (financeiros, humanos, físicos...) e possibilitam ao educando beneficiar-se das ações sociais, para possibilitar a sua educação integral (...) as **ações socioassistenciais** têm por objetivo possibilitar a saída do indivíduo de sua condição de vulnerabilidade social, dando-lhe condições básicas para que seja beneficiado pelas políticas públicas em educação e outros setores (...) **diversidade** liga-se à noção de que a educação deve atender a todos os alunos, independente de aspectos, sociais, econômicos, físicos, étnicos, culturais, entre outros, valorizando a diversidade cultural brasileira (...) **formação integral** engloba todas as ações descritas no *Mais Educação*, uma vez que se constitui finalidade do Programa. Segundo a Portaria nº 17, o desenvolvimento integral do sujeito é condição fundamental para que se desenvolva a educação integral (p. 112 a 114).

Essa citação delinea, de forma concisa, as especificidades do Programa Mais Educação, apontando pistas no que concerne à educação integral pautada em uma formação integral.

Associando as especificidades do PME ao pensamento de Guará (2009), ou seja, de que a discussão de educação integral deve incluir o combate ao trabalho infantil e à evasão escolar, deduz-se que essa formação integral é desencadeada a partir da garantia de proteção social. As bases para tal garantia são ações socioassistenciais estabelecidas pela integração de instituições como família, igreja, comunidade e sociedade civil.

As experiências sobre educação integral realizadas após o Manifesto Escolanovista e antes do PME foram concentradas e fomentadas especialmente nas esferas municipais e estaduais, a citar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os CIEPs, o Bairro-Escola e a Escola Plural. Em contrapartida, observamos que o PME se constitui em uma proposta para fomentar a educação integral na esfera federal da educação pública brasileira.

As práticas educativas desse Programa, objeto desse estudo, são discutidas nos capítulos vindouros a partir de pressupostos e condicionantes para a práxis social, bem como pela realidade na sala de aula.

2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONDICIONANTES PARA A PRÁXIS SOCIAL

As práticas educativas relacionadas à pluralidade dos saberes docentes, conforme Tardif (2002), são objeto de análise relativamente novo para pesquisadores que pretendem entender o fenômeno educativo na sua diversidade de concepções e representações. Neste estudo, este entendimento é primordial para se compreender as práticas educativas estudadas no estudo de caso, que foram implementadas a partir do Programa Mais Educação e sua versão em Duque de Caxias, o Programa Mais Escola.

A ampliação da jornada escolar decorrente da adesão ao Programa Mais Educação/Mais Escola pode favorecer a implementação de práticas educativas que colaborem para o avanço de qualidade na educação, avanço este pautado (BRASIL, 2008c), entre outros aspectos, na relação primordial entre os diversos saberes mobilizados pelos professores e sua práxis propriamente dita.

Para melhor entendermos as práticas educativas no sentido em que as defendemos neste capítulo, apresentamos uma breve distinção entre os termos “prática” e “práxis”. Se por um lado, a prática tem uma dimensão prático-utilitária quando tenta solucionar apenas necessidades imediatas; por sua vez a práxis, palavra de origem grega e originada da filosofia marxista, é considerada como uma atividade humana consciente e intencional que busca transformar a realidade natural e humana (SCHIMIDT, RIBAS, CARVALHO, 2003). Parafraseando Sánchez Vásquez (2007), toda práxis é prática, mas nem toda prática é práxis.

Ribeiro (1991) relaciona prática e práxis da seguinte forma:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente – o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento (p. 30).

Assim, práxis consiste em buscar uma consciência elevada do verdadeiro significado da prática humana total e de suas manifestações particulares, concretas e específicas, encontradas entre várias condições da sua existência, no caso específico deste estudo, as práticas educativas.

Vistas nessa perspectiva, as práticas educativas possuem uma dimensão da prática social que é conduzida por objetivos, finalidades e saberes diversificados, sendo vinculados a uma prática político-social ampliada. Portanto, teoria e ação coadunam-se de forma intencional e reflexiva.

Freire (1996) corrobora que as práticas educativas não devem se referir a um ato neutro e desconectado de uma intencionalidade. Além de intencionais, devem se legitimar na inter-relação do educador com o educando. Para compreendermos essa assertiva freireana, faz-se necessário atribuir ao ato educativo um caráter dialógico. Essa dialogicidade estará presente se o educador assumir uma postura que vá de encontro a uma abordagem tradicional de ensino em que se valorize a transmissão mecânica do conhecimento, tendo o aluno como mero receptor passivo diante do conhecimento a ser estudado.

Em consonância com a ideia de que a prática é marcada por uma opção consciente e significativa, Tardif (2002) sinaliza que há uma *epistemologia da prática docente*, em que se busca, fundamentalmente, ter como objeto de investigação a interação do ser humano, trazendo elementos como a individualidade, a história pessoal e a personalidade, bem como os recursos e os limites que são agregados no fenômeno educativo. Os indivíduos que fazem parte dessa prática docente são eminentemente *sujeitos* do ato de ensinar e de aprender na forma ampliada de conceber a educação.

Nesse sentido, o autor afirma:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. (...) Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 50).

Observamos, portanto, que o processo interativo entre educador e educando se faz associar a um constructo que vai muito além da necessidade de conhecer o objeto do conhecimento a ser trabalhado. Inclui a capacidade de eles se comportarem como sujeitos, atores em um ato em que estão eminentemente imersos. Parafraseando Freire (1996), poderíamos associar tal situação ao entendimento de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23).

Imersa em um contexto mais amplo, verificamos, portanto, que as práticas educativas são gestadas e mediadas por relações socioculturais, políticas e econômicas desse contexto em que se constrói e reconstrói o conhecimento, buscando sempre o alicerce da ação-reflexão no cotidiano escolar.

Assim sendo, na concepção teórica de Paulo Freire, torna-se fundamental que o educador elabore continuamente seu pensamento crítico para avaliar sua práxis, conscientizando-se e aprimorando seu entendimento acerca de sua significação social individual e coletivamente. Na medida em que o educador reflete sobre a realidade em que está imerso, consolida-se ainda mais a consciência do compromisso de intervir na realidade para mudá-la. É uma ação que potencializa a identificação de problemas no cotidiano e induz o educador a redimensionar as soluções com vistas a impregnar o germe da mudança (FREIRE, 1980).

Sacristán, citado por Contreras (2002), reitera a necessidade de o educador intervir na sua realidade com o intuito de modificá-la. Assim, assinala que:

[...] é através de sua atuação que se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa. [...] Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mais pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (p. 75).

Nesse sentido, uma postura investigativa e crítica associada ao ato educativo geram possibilidades de intervenções com conseqüente redimensionamento do processo ensino-aprendizagem. É claro que possibilidades existem, porém cabe não somente ao professor acioná-las e, sim, buscar coletivamente a ajuda da coordenação e equipe pedagógica para amenizar os dilemas.

Algo bastante interessante a ser referendado diz respeito ao *locus* escolar. A escola é exemplo de espaço onde, cotidianamente, o educador se depara com uma realidade contraditória e conflitante, em meio a qual deve assumir seu papel profissional, tendo que conviver com o dilema entre reproduzir a ordem estabelecida ou romper com o instituído e lutar por esse espaço público, que é tratado por Chauí (1993) como um “espaço privado dos dominadores”. Novamente o educador é chamado para refletir sobre seu posicionamento diante das práticas educativas.

Branco (2009), por sua vez, ao refletir sobre esses pressupostos de Freire e com os de Tardif (2002), sinaliza que o processo de ensinar exige uma atitude receptiva em que o educador deve se apresentar aberto a mudanças. A autora também evidencia que esse profissional deve trabalhar no coletivo, pois o magistério é uma profissão social.

Partindo da perspectiva da profissão social, Tardif (2002) defende a tese de que as práticas educativas devem ser entendidas de forma relacionada aos saberes docentes, isto é, os professores em suas turmas, mobilizam saberes de diversas naturezas.

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação **profissional** e de saberes **disciplinares, curriculares e experienciais** (TARDIF, 2002, p. 36, grifos nossos).

Vale destacar que entendemos que a divisão apresentada pelo autor sistematiza e facilita o entendimento didático, possibilitando conforme Barreiros (2009), a reflexão das práticas, princípios e fundamentos docentes.

Sabendo que os pressupostos para projetos pedagógicos do Programa Mais Educação se referem aos saberes como “propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma **práxis diferenciada** para estudantes em formação” (BRASIL, 2008b, p. 43, grifos nossos), ao longo deste capítulo desenvolveremos, com maior profundidade, os saberes docentes citados por Tardif (2002), problematizando-os e pontuando possíveis contradições geradas no interior das práticas educativas, destacando, sempre que possível, as relações entre seus pressupostos e representações que pautam as práticas educativas no contraturno escolar do Programa Mais Educação / Mais Escola.

2.1. SABERES PROFISSIONAIS

Os saberes oriundos da formação profissional se constituem no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002), isto é, compreendem a formação realizada pelas escolas normais de magistério, faculdades/centros/departamentos de Educação ou em cursos normais superiores.

O professor, o ensino e o processo de aprendizagem e, até, de não aprendizagem são constituídos como objetos de conhecimento para as Ciências Humanas e, por conseguinte, para as Ciências de Educação. Ao estabelecer as interfaces de estudo sobre tais situações, verificamos que o professor leva para a prática educativa os conhecimentos elaborados ao longo de sua formação inicial, burilando-os progressivamente por meio da possibilidade de formação continuada.

Nesse sentido, a prática docente torna-se um local de múltiplas aprendizagens, tanto “do” e “para” o professor quanto “do” e “para” o aluno, que vão trocando experiências e conhecimentos ao longo da trajetória escolar. Vale ressaltar que, embora estejamos problematizando sobre as práticas educativas, não devemos considerá-las apenas como um

objeto de saber das Ciências da Educação (TARDIF, 2002). Ela se constitui também em uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Um exemplo específico para tal situação de entendimento seria as concepções ou doutrinas centradas na Escola Nova de 1932. Como abordamos no Capítulo 1, essas concepções foram relevantes para as atuais configurações de educação integral.

Lourenço Filho (2002), em 1929, no livro intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, retratou as *bases*, os *sistemas* e a *problemática* acerca da Escola Nova. Referiu-se às concepções didáticas e às contribuições de Montessori e Decroly para a disseminação das ideias pedagógicas pelo País, trazendo subsídios para a reflexão sobre as novas condicionantes a serem utilizadas nas práticas educativas. Para o autor:

A escola ativa [...] concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (p. 233).

Essa concepção escolanovista foi incorporada à formação profissional dos professores, perfazendo, por um lado, o que Tardif (2002) chama de arcabouço ideológico à profissão, e por outro, traduzido como estratégias do saber-fazer, ou seja, a prática educativa.

Os saberes profissionais dos professores se assemelham, portanto, aos saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho docente, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. Os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas, planejamentos, baseando-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, “fiam-se em sua experiência e retém certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 64).

No que concerne à trilogia²⁸ da política de educação em tempo integral apresentada

²⁸ A trilogia compreende as seguintes publicações: *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2008a), *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL, 2008b) e o texto *Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2008c).

pela SECAD, podemos evidenciar que os saberes profissionais estão de certa forma referenciados ao se destacar a necessidade de realizar processos *de formação continuada* para os profissionais de educação que fazem parte do Programa (BRASIL, 2008c).

Na experiência dos CIEPs, Darcy Ribeiro destacou a importância dessa formação:

Daquele concurso de 30.000 professoras, tiramos as melhores. O nível não era culpa delas, e sim do ensino primário que sofreu uma deterioração terrível em todo o país. Essas professoras foram inscritas em todos os cursos (**para formação continuada**). A regente era admitida para dar quatro horas de aula legais e **mais quatro horas de orientação**. Ela ia **aprender a ser professora** (RIBEIRO apud GOMES, 2010, p. 60, grifos nossos).

As questões recorrentes ligadas ao ensino, referentes tanto aos saberes que o professor adquiriu ao longo de sua formação profissional, quanto à possibilidade de troca de experiências entre monitores e professores que participam do aprendizado dos alunos, nas diversas áreas, constituem-se atitudes previstas e enriquecedoras que contribuem para o desenrolar de uma prática educativa efetiva na jornada ampliada.

Por sua vez, vale evidenciar que o Programa Mais Educação dispõe diretrizes para que os saberes profissionais sejam mobilizados na prática educativa. Nos incisos seguintes, é possível observar aspectos congruentes à formação inicial e continuada de professores - seus saberes profissionais:

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, **à formação de professores** e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na **formação de professores**, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - **a articulação** entre sistemas de ensino, universidades e escolas **para assegurar a produção de conhecimento**, a sustentação teórico-metodológica e **a formação inicial e continuada** dos profissionais no campo da educação integral (Decreto 7.083/2010, art. 2º, grifos nossos).

Os propósitos citados destacam a importância dada à formação dos profissionais da educação, enfatizando a capacitação sobre temáticas contemporâneas, além de destacar a importância da necessidade de interlocução com as instituições de formação de professores, para a formação inicial e continuada destes profissionais.

2.2. SABERES DISCIPLINARES

Tardif (2002) assinala que os saberes disciplinares são oriundos de disciplinas específicas como Matemática, História, Geografia e Sociologia. Esses saberes são apreendidos nos cursos e departamentos universitários “independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (p. 38). São, em linhas gerais, os saberes que emergem de tradições multiculturais provenientes de vários grupos sociais.

Arroyo (2008) exemplifica esses saberes por meio de metáfora:

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita de seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essas colheitas. [...] Encontrei um professor saindo da escola, carregava pastas e sacolas. ‘Como o conhecimento é pesado’, brinquei. ‘Sou professor, sacoleiro do saber’, me respondeu (ARROYO, 2008, p. 236).

Nesse ínterim, o autor destaca também que esses saberes não são produzidos autonomamente. Há um distanciamento da regulação desses saberes por parte do educador, sobretudo por não interferirem diretamente em sua seleção e definição no âmbito da escola e das instituições de ensino superior. Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que:

Os saberes disciplinares [...] que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (p. 40-41).

A posição de “exterioridade” registrada por Tardif é também analisada por Diker (1997), que considera que o futuro docente deve ter um perfil que o caracterize não apenas como um mero conhecedor de disciplinas ou “divulgador científico”, mas sim, de alguém que realmente saiba ensinar. Essa importância, dada ao saber disciplinar, foge ao limite da regulação orientada aos professores, sobretudo por terem que se adequar e ajustar ao que é proposto pelas diversas instâncias que formulam a educação.

Para Gallo (2000), no campo político, a fragmentação dos saberes em disciplinas é uma forma de legitimação do exercício do poder. Em relação à prática educativa, o autor assevera que essa fragmentação “permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques” (p. 168-169). Cita, inclusive, que “um acidente ecológico remete para a Biologia, a Química, a Física, a Geografia, a Política...” (p. 171). Em sua visão, deve-se mitigar esse problema a partir da transversalidade de temas cotidianos e da interdisciplinaridade.

Podemos evidenciar que o Programa Mais Educação fomenta a relação entre conteúdo e contexto dentro de uma visão interdisciplinar do trabalho educativo (BRASIL, 2008c). Ao agregar os saberes disciplinares (traduzidos pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física), em perspectiva interdisciplinar, o Programa orienta, ao Ensino Fundamental, a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo, capazes de “promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2008b, p. 22). Nesse sentido, a interdisciplinaridade potencializa “romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares” (BRASIL, 2008b, p. 32).

Assim, a Rede de Saberes do Programa Mais Educação direciona uma nova configuração para os saberes disciplinares:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúnem língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.
Ciências da natureza e Matemática, comportando as matemáticas e as Ciências.
Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia (BRASIL, 2008b, p. 44).

Do exposto, verifica-se que o Programa delinea esses saberes de forma interdisciplinar, o que abrange a práxis interativa do turno e do contraturno escolar. Apesar desses pressupostos, em acordo com Pacheco (2009), experiências anteriores denotaram problemas na relação entre turno e contraturno. Sobre essa relação, Toledo (2009) recomenda que:

É importante promover a inter-relação das diversas atividades oferecidas nas escolas (como também aquelas oferecidas no contraturno) para potencializar as aprendizagens das crianças e adolescentes. [...] Sem isso, construímos uma educação de tempo integral, mas não uma educação integral (p. 239).

Tal inter-relação está contida no Decreto Presidencial 7.083/2010, visto que a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades, é um princípio do Programa Mais Educação (inciso I do art. 2º).

Nessa mesma direção, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, por meio de sua trilogia, orienta que:

[...] a ampliação da jornada **não** pode ficar restrita à lógica da divisão de turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2008c, p. 36, grifo nosso).

Stival, Mira e Withers (2009) ampliam essa inter-relação para além da organização das atividades entre o turno e o contraturno. Para elas, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas em todos os espaços, com variedade de recursos e com reorganização de rotinas. Isso também foi enfatizado por Cavalieri (2007), ao abordar possibilidades além das definições curriculares: “Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva [...] são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa” (p. 1023).

Na jornada ampliada, isso pode ser potencializado se houver uma articulação entre o turno e o contraturno escolar. O Programa Mais Educação referenda um norteamento das atividades para a consecução da interdisciplinaridade. Portanto, caso a escola consiga gerar a transposição para o real do que é discursivamente referendado pelo Programa, poderá consolidar uma educação com qualidade, incluindo não só disciplinas, mas também espaços, lazer e rotinas diversas.

2.3 SABERES CURRICULARES

Os saberes curriculares estão associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). É o que se apresenta concretamente sob a forma de programas escolares que os educadores “devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38), ou seja, o *como agir*.

Na perspectiva de ensinar o professor a aplicar os conteúdos historicamente construídos pela sociedade e pôr o currículo em prática na esfera escolar, Tura (2008) destaca uma discussão presente nas das práticas curriculares, assinalando que há novas formas de controle da ação docente por meio de indicadores de desempenho, estandardizados e balizados na atividade pedagógica. Isso demonstra que as pesquisas na área educacional têm apontado a possibilidade de o professor *aprender a aprender* por meio de técnicas que geram eficiência no contexto escolar.

Embora os saberes curriculares mobilizados por esse professor possam surtir efeitos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, cabe destacarmos que o docente, ao selecionar os meios e os objetivos que deseja alcançar durante uma aula, acaba por atrelá-los a um determinado interesse subjacente à prática educativa – o “como fazer” do professor já é uma opção política.

Essas possibilidades políticas se fazem associar a práticas que podem ser perpetuadoras dos interesses hegemônicos ou ainda progressistas e transformadoras. Na atualidade, o pensamento educacional tem norteado, segundo Ball (2004), um padrão de performatividade nas práticas docentes.

A cultura da performatividade, na sua gênese conceitual, seria “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (BALL apud LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 97). É uma tentativa de alcançar resultados e níveis de desempenho que acabam por associar tais conquistas à consecução de prêmios e honras. Seria o “vir a ser” previsto nos resultados da excelência. Segundo Boyle, citado por Ball (2004, p. 1116), “o ensino e a aprendizagem estão reduzidos a processos de produção e fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade”.

Os saberes curriculares são traduzidos como um processo de ensinar os professores a aplicar os programas e projetos escolares. Estes passam a adotar tais posturas no cotidiano da sala de aula, favorecendo progressivamente, um currículo que é voltado para burilar competências e habilidades no aluno, dissociado, na maioria das vezes, dos verdadeiros interesses que estão por trás de tal ação.

Sacristán (1999) reflete sobre alguns desafios e dilemas que levam o currículo a atrelar suas concepções e ações a uma visão “utilitarista” do conhecimento. Nesse sentido, alerta:

Deixando-nos levar pelas tendências que emanam dos traços desse tipo de saber para essa sociedade da informação, resta pouca esperança para um currículo estável, centrado em núcleos essenciais, selecionados por consensos, que sejam a base de experiências continuadas pelas quais se forja um eu, assentado em formação sólida. A própria ideia de *conteúdos*, assim como a de um currículo, desvanecem-se diante da dispersão da oferta de informações que podem ser escolhidas. Sob a revolução da informação, a velha ideia da aprendizagem formal – **o aprender a aprender – destacará não a formação, nem a apropriação da cultura, mas as habilidades flexíveis, as habilidades gerais, esvaziadas de conteúdos concretos e aquelas necessárias para a aquisição e a revisão de informação mutável** (p. 198-199, grifos nossos).

Embora os consensos trabalhem legitimando uma perspectiva de currículo universalista e “utilitarista” para a escola pública brasileira, ainda verificamos a possibilidade de haver resistências por parte dos educadores que defendem um currículo pautado na dimensão plural do ser humano, razão pela qual esse autor ainda destaca:

É preciso dispor de uma forte seleção de conteúdos, representativa dos grandes campos do saber codificados e da tradição cultural, com grande densidade significativa potencial, que facilite a decodificação do mundo, da natureza, da sociedade e da própria cultura, mas respeitosa com a pluralidade de tradições culturais, pontos de vista e interesses intelectuais presentes e desejáveis em uma sociedade aberta. O currículo que respeite esse princípio terá de ser um currículo publicamente discutido, dialogado entre aqueles que tenham voz para poder argumentar racionalmente, porque só da razão dialogada podem derivar-se compromissos aceitos por todos, ainda que sempre provisoriamente (SACRISTÁN, 2001, p. 109).

Ainda nesse contexto, o autor apresenta um contraponto no que concerne à discussão sobre a falta de autonomia dos professores em gerar os saberes curriculares. Segundo ele, podemos provocar novos espaços de discussão em que o educador passa a dar a sua contribuição na elaboração desses saberes. A condição é propor alternativas diferenciadas a partir de foros, deflagrando o debate coletivamente, em vez de negá-lo à sociedade. Cabe aos professores lutarem para adentrar nessa esfera de debate, contrapondo-se a política que lhes delega posições de coadjuvantes na concepção e elaboração do currículo, possibilitando empreender práticas educativas que irão de encontro ao instituído, ao preestabelecido pelas hegemonias.

A prática docente, abarcando um posicionamento que delega funções de sujeitos tanto ao professor quanto ao aluno, possibilitará redimensionar o *ethos* educativo²⁹, que percebe o aluno como sujeito cognoscente na sua aprendizagem escolar.

Vale ressaltar ainda que tais mudanças intensificam uma correlação de poder entre os diversos sujeitos que fazem parte do fenômeno educativo. É a tomada de consciência que nos remete a pressupostos de luta pelo poder. Essa luta deve ser concebida pelo professor e pela equipe pedagógica, os quais, como intelectuais transformadores (SILVA, 2007), devem estabelecer objetivos valorizando a cultura popular, silenciada historicamente pelas políticas hegemônicas de currículo.

Reportando-nos a Freire, não o vemos retratar claramente sobre a temática do currículo. Segundo Silva (2007), a crítica de Freire ao currículo estabelecido pode ser sintetizada a partir da teorização do conceito de “educação bancária”, que expressa uma visão

²⁹ Conforme Carvalho (1997), *ethos* educativo consiste na possibilidade de associar cada estabelecimento de ensino a um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar e de notar que essa montagem afeta a variabilidade dos efeitos educativos gerados nos alunos.

epistemológica que concebe o conhecimento meramente como algo a ser transmitido em que o aluno, passivo diante do conhecimento, seria uma espécie de depósito bancário. A “educação problematizadora” de Freire, ou seja, a educação como ato político, consistiria então, em uma alternativa para se contrapor a tal tradição historicamente arraigada em nossas práticas educativas.

O PME também propõe uma discussão conceitual que abarca uma proposta de educação integral que busca um padrão de qualidade na educação. Em razão disso é

[...] necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2008c, p. 27).

Assim, verificamos que o Programa Mais Educação, ao propor que os planejamentos apresentem práticas diversificadas na jornada ampliada, traduzidas por atividades que incluam artes, dança, pintura, esporte, horta e meio ambiente, entre outras, acaba por priorizar um currículo abrangente que almeja a formação integral para alunos da escola pública.

Nessa perspectiva, ainda podemos fazer inferências sobre a possibilidade de incluir nas atividades do contraturno as dimensões da ludicidade, da expressividade, da afetividade (SILVA; SILVA, 2010).

Conforme sugere Gonçalves (2006), algumas metodologias didáticas devem tornar-se importantes na prática educativa

Não se trata simplesmente de fazer ‘passeios’, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas ‘saídas’ ou excursões divertidas. **Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escolares e aulas em sala, como um todo**, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precise haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos (p. 134).

Toledo (2009) afirma que “é fundamental, a existência de um projeto político pedagógico que oriente as diretrizes e as atividades de aprendizagem do turno e contraturno” (p. 239). O Documento Oficial do CONAE 2010 ratificou essa afirmação.

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/ duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um **projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa**, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos,

metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 73, grifos nossos).

O Mais Educação também contempla essa ideia, ao afirmar que é necessária uma nova organização do currículo escolar e que é “somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a **escola** pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva de educação integral” (BRASIL, 2008c, p. 36).

Porquanto, Tilton, Xavier e Pacheco (2010) afirmam a importância de se revisitar o PPP da escola e organizar as atividades do Acompanhamento Pedagógico. Nesse sentido, as autoras sugerem a elaboração de Projetos de Trabalho, buscando romper a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real; e evitar a fragmentação dos conteúdos. Os autores exemplificam alguns projetos: Coisas de criança, Menino brinca de boneca?, Cantiga de Roda, A construção de novos saberes a partir de histórias infantis, Nosso Corpo fala: “Se ligue em você”. Essa proposta, além de não excluir o professor, convida a comunidade.

Em relação às práticas educativas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, o Programa Mais Educação, por meio de seus Cadernos Pedagógicos, orienta que se deve problematizar o caráter apenas acessório ou a ideia de reforço que acompanham as atividades de Letramento e Matemática (TITTON, XAVIER e PACHECO, 2010).

Quanto à Matemática, Rangel (2010) apresenta que o conhecimento matemático advém dos conhecimentos físico e social. A ordem, a classificação e o número são propriedades das ações que a criança realiza ao estabelecer relações entre objetos, motivadas por interesse ou necessidade, possuindo algumas características ligadas à abstração, à precisão e ao rigor lógico. Assim, o aluno precisa agir sobre os objetos e descobrir regularidades e propriedades por meio da experiência lógico-matemática, para saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, e, aprender a aprender. Para tal, o educador necessita conhecer as práticas sociais do cotidiano da criança.

Por conseguinte, Rangel (Id.) sugere duas intervenções:

- a construção de conceitos matemáticos por meio de situações lúdicas, jogos cooperativos, histórias, cantigas e brincadeiras;
- construção de conceitos matemáticos a partir de situações problemas que emergem do cotidiano escolar, ou de contextos desencadeados nos projetos de estudo relacionados à temática “água e qualidade de vida”.

No que se refere ao Letramento, Pacheco (2010) afirma que essa temática no Programa Mais Educação remete a uma concepção de alfabetização ampliada, no sentido de

oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de forma que os alunos compreendam e intervenham criticamente no mundo. Segundo a autora, o PME possibilita ampliar as experiências de Letramento, por intermédio de seus diversos projetos e oficinas. Ademais, ela sugere as seguintes atividades educativas: organização de “textotecas”, conhecimento do contexto em que vivem os alunos; valorização da biblioteca; e confecção de um Livro da Vida.

Consideramos que essas atividades educativas são relevantes para a formação integral do aluno. De acordo com Magalhães (2005), é pela linguagem que um sujeito interpreta a realidade, por meio da qual se manifesta como ser ao escolher o conteúdo temático, as opções linguísticas, o momento social, político, econômico e cultural de sua fala. Mais do que isso, evidencia seu *status* social e quem são seus interlocutores.

Considerando que é papel da escola a formação de cidadãos letrados, especialmente em classes menos privilegiadas (GOULART, 2006), e que é a educação básica que dota as pessoas de atitudes para participar efetivamente da sociedade (SHIROMA, 2007), interpretamos que são as práticas educativas que capacitam tal linguagem, ou seja, a percepção de mundo. Nesse contexto, o educador é elemento-chave para proporcionar a formação de sujeitos letrados.

O educador é um dos sujeitos cognoscentes que têm como tarefa precípua trabalhar a capacitação de habilidades, atitudes e conteúdos que se difundem na escola. Ele é um dos principais agentes no trabalho da conscientização ética, política e social que desencadeia, no indivíduo, aspectos plenos e conscientes na batalha diária dos seus direitos e deveres.

Nesse enfoque, é indispensável ao educador legitimar essa práxis no processo de Letramento. O Letramento interfere em todo o sistema de valores do sujeito, durante toda sua vida, estando ligado ao seu amadurecimento como pessoa e ao seu contexto social. Mais do que interdisciplinar, o Letramento é transversal e multidisciplinar ao refletir o esforço coletivo de diversos agentes sociais (SENNA, L. 2007). Ou seja, ao garantir os conteúdos formais mobilizados por construções de texto, reconto de histórias, bem como ao favorecer um clima escolar em que o aluno tem a possibilidade de criar e recriar sua aprendizagem.

Ademais, Cavalieri (1999), ao refletir sobre as funções da escola no ensino fundamental, destaca a importância de os sujeitos do ato educativo levarem em consideração a experiência cultural comunitária que proporcionem aos indivíduos se situarem e expressarem as diferentes facetas de suas subjetividades. Nesse sentido, contrapor-se a um currículo dissociado da bagagem cultural dos alunos e professores se torna tarefa primordial a ser balizada por meio do Programa Mais Educação.

O Programa também orienta que haja um professor comunitário para, além de mediar as relações entre comunidade e escola, constituir-se importante articulador entre as ações do turno e do contraturno. Assim, esse professor comunitário passa a ser o articulador para “transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas” (BRASIL, 2008b, p. 79).

Observa-se, assim, que ao propor um planejamento curricular que leve em conta os saberes diferenciados de alunos, professores e demais sujeitos que fazem parte do ato educativo, potencializa-se um currículo que valoriza a diversidade. Ao destacar tal exigência para o currículo, Sacristán (2001) aborda:

A diversidade da experiência, da cultura dos seres humanos e de suas qualidades exige-nos currículos, métodos, ambientes, aprendizagem e procedimentos suscetíveis de absorver as diferenças, estimular certas diferenciações e romper, antes de tudo, com o monolitismo de algumas tradições escolares cerceadoras da diversidade enriquecedora (p. 104).

Em face do exposto, observamos que os saberes curriculares têm a importância fundamental para o bom desenvolvimento das práticas educativas. Por sua vez, o Programa aponta para a necessidade de se conjugar os saberes associados ao currículo formal com os comunitários, bem como a integração dos mesmos para além dos limites da escola e das políticas educacionais. Neste momento, retomamos uma das indagações de nossas questões de estudo: será que o discurso emanado pelo Programa está sendo colocado em prática no que concerne aos saberes curriculares?

2.4. SABERES EXPERIENCIAIS

Os saberes experienciais são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor em relação com o conhecimento advindo do seu meio, de sua realidade. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, Lelis (2008) apresenta que:

As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à **cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível** (p. 65, grifos nossos).

Por sua vez, Lourencetti e Mizukami (2002) ratificam que a aprendizagem pela experiência passa a ocupar um papel de destaque na construção de conhecimentos profissionais.

Ao serem incorporados à experiência individual e coletiva, esses conhecimentos passam a ter uma espécie de certificação que possibilita aos professores certa segurança sobre as possibilidades de acertos no processo ensino-aprendizagem. Em meio a esse cenário, as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar passam a ser uma referência no trabalho docente, sobretudo por assumirem a forma de *habitus*, habilidades que o professor adquire no saber-fazer e no saber-ser (TARDIF, 2002).

O autor evidencia que os saberes experienciais seriam “a cultura docente em ação” (2002, p. 49). Esses saberes surgem na prática e alcançam um sentido amplo, em que as múltiplas interações que representam condicionantes não são problemas abstratos, são problemas concretos e surgem no emaranhado jogo de tensões que o fenômeno escolar impõe, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação reflexiva do *habitus*.

O saber-fazer é algo muito peculiar para o educador, pois o docente articula seus conhecimentos por meio de uma sondagem inicial na turma e, posteriormente, passa a planejar de forma estratégica quais seriam as possibilidades teórico-metodológicas pertinentes para o seu desenvolvimento. Vale a pena ressaltar que as escolhas para tais incursões na sala de aula são decorrentes de valores éticos que atribuem a essa prática educativa uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Seria a concepção de práxis defendida na ação educacional.

No que concerne a essa questão do saber-fazer, Dewey (1952) assinala que educar é reconstruir e reorganizar as experiências adquiridas na vida. É uma proposta do “aprender fazendo”, que potencializa a aprendizagem do educador no seu cotidiano escolar.

Isso é corroborado por Gadotti (2008), que assevera que, quando o educador aprende, o aluno aprende. Quanto mais o educador busca novas experiências, mais ele aprende e, por conseguinte, a prática educativa com qualidade é concretizada em um tipo de ciclo virtuoso. A busca de novas experiências depende, de acordo com Queluz e Alonso (2003), da vontade de o educador querer mudar sua prática. Assim, o docente também favorece a consolidação de um novo *habitus* para a validação do processo ensino-aprendizagem.

As ideias de Gonçalves (2006) vão ao encontro desses pensamentos. Para ele, o desafio do aprender instiga o desejo de buscar novas experiências, o que incluímos as particularidades do saber experiencial. Ademais, o autor afirma que isso somente é possível pela relação entre o local e o global, entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

O Programa Mais Educação também considera essa relação, ao destacar a importância dos processos pedagógicos que se dão para além dos limites da escola, o que

incluem, algumas vezes, outros profissionais, docentes ou não, bem como outros espaços, como praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias etc.

Cavaliere (2007), por sua vez, pondera sobre a participação de não docentes no trabalho educativo. Ela afirma que essa participação é interessante e desejável, porém, se não houver planejamento e controle, corre-se o risco de tornar “o sistema de ensino em terra de ninguém” (p. 1031).

De fato, levar os processos para além dos limites escolares, valorizando outros profissionais, pode ampliar o *habitus* e, conseqüentemente, os saberes experienciais. Apesar dessa possível ampliação, lembramos da importância de a escola ter a centralidade de processos de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos ainda que o trabalho dos monitores do Programa Mais Educação na jornada ampliada terá maior possibilidade de ser potencializado se proporcionar a formação de *habitus*. Caso contrário, a jornada ampliada poderá se limitar ao caráter quantitativo, e não ao qualitativo das práticas educativas.

Por fim, abarcando os saberes docentes, apresentados por Tardif (2002), observamos que são plurais e heterogêneos. Constatamos, ainda, que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, as quais balizam uma prática docente que vai ao encontro dos referenciais e representações constituídos a partir desses saberes. Isso leva-nos a crer que embora a relação do educador coexista em função dos demais saberes, vale ressaltar que sua prática cotidiana também é fruto das tensões e contradições advindas das singularidades de cada instituição escolar.

Além de plural e heterogênea, a prática educativa é complexa e remete a momentos de reflexão na tarefa de ensinar. Não tivemos a intenção de demonstrar qual o melhor e maior saber que deverá fundamentar a prática docente e nem tampouco tentamos definir uma situação de lutas entre distintos tipos de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais). Todavia, tentamos traçar um quadro teórico conceitual na especificidade da prática docente, destacando aspectos e pressupostos do Programa Mais Educação.

Vale ressaltar que entendemos que o ato educativo é histórico e se constrói com outros sujeitos, em relação com o conhecimento, tanto em âmbitos institucionais específicos como impregnado de um projeto político. Adicionamos ainda que o conjunto de opções éticas, tão bem sinalizado por Rios (2005), deve ser um fator decisivo nas escolhas e nas ações pedagógicas.

Diante do exposto, consideramos que esse quadro conceitual nos auxiliou para entender as práticas educativas implementadas na jornada ampliada no estudo de caso do

município de Duque de Caxias. É claro que nos deparamos no campo com uma diversidade de práticas marcadas por ideologias das mais variadas possíveis. Buscamos, portanto, não só um olhar que desnudasse o emaranhado de tensões e indagações que surgiram no contato com os profissionais que são sujeitos desse Programa, mas ainda o que estava como pano de fundo na relação com o conhecimento, e com suas inter-relações no turno e contraturno. Foi relevante ainda verificar se havia intercâmbio de informações, sugestões ou mesmo troca de experiências entre os sujeitos que dão vozes ao Programa consolidado na escola.

No próximo capítulo, enveredamos por tal caminho com vistas a identificar os pressupostos e as representações que o Programa vem adquirindo nesse tempo de existência.

3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA

3.1. O MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS, SUA POLÍTICA EDUCACIONAL E O PROGRAMA MAIS ESCOLA

De acordo com a Prefeitura de Duque de Caxias (2009), o povoamento da região data do século XVI. As atividades econômicas que determinaram a ocupação do local foram o cultivo da cana-de-açúcar e o ciclo da mineração. Neste ciclo, a região, chamada então de Meriti, era ponto obrigatório de passagem daqueles que se dirigiam às minas ou de lá regressavam, pois as estradas de terra eram precárias e perigosas e, em Meriti, os rios eram integrados com a Baía da Guanabara, sendo um acesso mais fácil, seguro e barato.

Apesar da decadência da mineração, a região se manteve ainda como ponto de descanso e abastecimento de tropeiros e como local de transbordo e trânsito de mercadorias até o século XIX. Entretanto, a devastação das matas trouxe a obstrução e o transbordamento dos rios, o que favoreceu a formação de pântanos e diminuiu a importância do transporte fluvial.

A recuperação de Meriti começou com a inauguração da *The Rio de Janeiro Northern Railway*, em 1886. A ferrovia, obedecendo à lógica do progresso, fez surgir, em suas estações, povoados que se transformariam em populosas cidades. Logo, Meriti ficou definitivamente ligada ao antigo Distrito Federal. Todavia, a Baixada Fluminense continuava sofrendo com a falta de saneamento.

No início do século XX, a Baixada era o “dormitório” do então Distrito Federal, aliviando as pressões demográficas da cidade do Rio de Janeiro. O crescimento populacional de Meriti levou à criação do Distrito de Caxias, em 1931. Em 1943, foi criado o Município de Duque de Caxias (DUQUE..., 2009).

Atualmente, as principais atividades econômicas são a indústria e o comércio. Há cerca de 1.600 indústrias e 10 mil estabelecimentos comerciais instalados no município. Duque de Caxias é o segundo polo industrial da Região Metropolitana, sediando 6,7% das empresas da região. A maior parte dessas indústrias e empresas está ligada às atividades de refino de petróleo. O Produto Interno Bruto é de R\$ 28.143.859 bilhões (2007), sendo o 15º do País. A cidade ocupa o segundo lugar no *ranking* de arrecadação de ICMS do Estado, atrás somente da capital (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2009; SENNA, M., 2007; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010). Apesar do seu alto PIB e da arrecadação, a

proporção de miseráveis é na ordem de 28,25%, bem como a renda média familiar está entre 1 e 3 salários mínimos (DUQUE DE CAXIAS, 2010b; SENNA, M., 2007), o que reflete a desigualdade social e a consequente demanda por políticas públicas que viabilizem infraestrutura básica e serviços essenciais, como a educação.

O município possui 818.432 habitantes (2010), representando cerca de 8% do contingente populacional da Região Metropolitana - é o 3º município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias abrange uma área de 468,3 km², possui uma taxa de urbanização de 99,6% e está dividido em quatro distritos: 1º Distrito – Centro (Duque de Caxias), 2º Distrito – Campos Elíseos (Distrito-Sede), 3º Distrito – Imbariê e 4º Distrito – Xerém (DUQUE DE CAXIAS, 2010b; SENNA, M., 2007; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010).

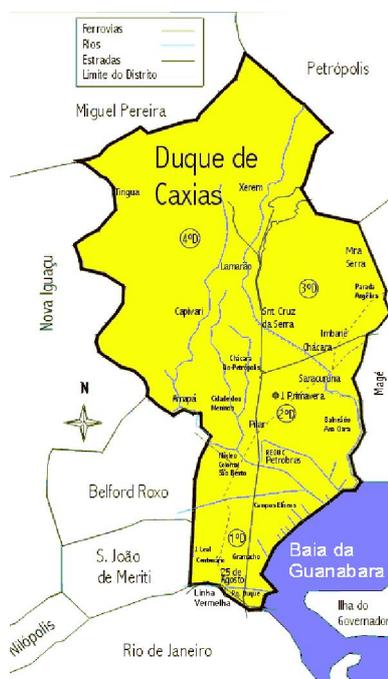


ILUSTRAÇÃO 1 - Município de Duque de Caxias

Fonte: Duque de Caxias (2010b).

Por sua vez, a Lei Orgânica de 1990 dispõe que a educação é:

[...] direito de todos e dever do Estado e da Família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, ao aprimoramento da democracia e dos direitos humanos, à eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação, ao respeito dos valores e do primado do trabalho, à afirmação do pluralismo e à convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana (Art. 90).

Nesse sentido, os princípios para que o ensino seja desencadeado são:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vedada qualquer discriminação;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - ensino público gratuito para todos, em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, plano de carreira e Estatuto para profissionais da Educação;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei, atendendo às seguintes diretrizes: a) participação da sociedade na formulação da política educacional e no acompanhamento de sua execução; [...] c) participação de estudantes, professores, pais e funcionários, através do funcionamento de conselhos comunitários em todas as unidades escolares, com os objetivos de acompanhar o nível pedagógico da escola [...]
- VII - garantia do padrão de qualidade, através de:
 - a) convênios de assessoria do magistério municipal com as universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro; b) intercâmbio com as associações de classe e as entidades de pesquisa do Estado; c) instalação de salas de leitura, salas de arte, quadra de esportes, teatro e/ou auditório em todas as Unidades Escolares; d) livros de atualização para os professores;
- VIII - educação não diferenciada entre sexos, seja no comportamento pedagógico ou no conteúdo do material didático (art. 91).

Observa-se que muitos dos princípios da Lei Orgânica coadunam com os princípios do Programa Mais Educação, como maior participação da comunidade no interior das escolas, respeito à pluralidade de saberes que se fazem presentes na cultura local da escola e, acima de tudo, o respeito à diversidade que se associa à noção de que a educação deve atender a todos os alunos, independente de aspectos culturais, físicos, étnicos, entre outros.

Apesar de a Lei orgânica garantir a instalação de salas de leitura, salas de arte, quadra de esportes, teatro e/ou auditório em todas as instituições de ensino, a realidade está bem diferente. Entre março e abril de 2010, as escolas das redes públicas municipais e estaduais, as escolas privadas, as universidades e os movimentos sociais do município participaram de um levantamento de dados para a elaboração do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, na II Conferência de Educação de Duque de Caxias (II CONFEDUC). Nesse levantamento, foi constatado que há falta e/ou precariedade de espaços para leitura e biblioteca (80%), sala de leitura (72%), espaços para música (98%), laboratórios de ciências (88%) (DUQUE DE CAXIAS, 2010b), indicando um desafio para a consecução da educação com qualidade.

Em relação ao Plano Municipal de Educação, a II CONFEDUC teve como objetivos:

- mobilizar a sociedade, as escolas, seus profissionais e a comunidade escolar para participarem do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação; e
- levantar dados para subsidiar a construção do documento referência para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Dessa forma, a II CONFEDUC foi um evento que visou à autonomia do município em termos de educação.

No que se refere ao professor, o levantamento da II CONFEDUC obteve os seguintes dados no 1º segmento do ensino fundamental:

TABELA 1 – Titulação dos docentes do 1º segmento do ensino fundamental

Docentes do 1º segmento	Titulação						Total
	Nível médio		Nível Superior				
	Normal	Licenciatura curta	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
2.336	840	88	1408	694	37	10	1408

Fonte: Duque de Caxias (2010b)

Como podemos observar na tabela anterior, a qualificação docente do quadro permanente de professores da Secretaria de Educação de Duque de Caxias com formação em nível superior chega a 1.408 (60,3%) e que pelo menos 694 (29,7%) possuem pós-graduação *lato ou stricto sensu*. Logo, podemos deduzir que é uma oferta bastante exitosa no que tange à formação profissional e à formação continuada desses profissionais que estão na base do ensino fundamental.

Em relação à ampliação da jornada escolar, o documento conclusivo da II CONFEDUC prevê, como diretriz:

O atendimento em horário integral, oportunizando orientação no cumprimento da aprendizagem escolar, práticas esportivas, atividades artísticas e alimentação adequada, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de formação humana (DUQUE DE CAXIAS, 2010b, p. 50).

Além disso, o Plano dispõe como objetivos:

i) ampliar, progressivamente, conforme a disponibilidade de espaço, a extensão do tempo de permanência dos alunos nas escolas, de forma a garantir o ensino fundamental em tempo integral, inclusive, com atividades artísticas, culturais e esportivas [...] x) assegurar e expandir, gradativamente, a partir da aprovação deste Plano, o atendimento da educação em tempo integral, garantindo além do Núcleo Comum, propostas diferenciadas de trabalho (DUQUE DE CAXIAS, 2010b, p. 51-54)

Verificamos que tanto as diretrizes quanto os objetivos da CONFEDUC destacam a importância do aumento da jornada escolar como estratégia para melhorar as condições de ensino-aprendizagem de alunos na escola pública, bem como oportunizar atividades pedagógicas diferenciadas que potencializem a formação humana dos discentes.

A tabela 2 ilustra a evolução do número de escolas municipais de 2004 a 2010.

TABELA 2 - Duque de Caxias: número de escolas municipais do primeiro segmento do ensino fundamental.

Anos	2004	2005	2009	2010
Nº de escolas	139	151	168	171

Fonte: sítio de Duque de Caxias³⁰

Assim, observa-se que novas escolas foram criadas no município com o intuito de atender a demanda da população que necessita matricular seus filhos em escolas públicas municipais.

TABELA 3 – Evolução das matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental, 2005-2010.

Anos	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1º segmento	64.927	64.174	61.227	59.172	55.462	48.029

Fonte: sítio do INEP³¹

Observa-se que o número de matrículas do 1º segmento do ensino fundamental, no período compreendido de 2005 a 2010, vem progressivamente diminuindo, tendo apresentado um decréscimo da ordem de 13,4%, de 2009 para 2010. Possíveis justificativas para estes decréscimos residem, entre outros aspectos, na diminuição da taxa de retenção dos alunos no ensino fundamental, com o seu consequente avanço para o ensino médio, bem como na redução da taxa de crescimento vegetativo da população, cuja taxa de natalidade vem diminuindo nos últimos anos. Todavia, análises mais detalhadas a esse respeito carecem de estudos específicos.

O IDEB é ilustrado na tabela 4:

TABELA 4- IDEB do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Duque de Caxias

<i>Ideb Observado</i>			<i>Metas Projetadas</i>							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.3	3.7	3.8	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6

Fonte: INEP, 2010.

Importante destacar que o IDEB observado do município para os anos de 2007 (3,7) e 2009 (3,8) superou os valores projetados para esses anos (3,4 e 3,7). Tendo em vista que o IDEB se constitui numa relação entre a taxa de aprovação e os resultados da Prova Brasil, apresentamos, na sequência, o resultado desses dois indicadores para o município de Duque de Caxias.

³⁰ Disponível em: <<http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

³¹ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

Em termos de taxa de aprovação, os índices são os seguintes:

TABELA 5 – Taxas de aprovação no 1º segmento do Ensino Fundamental em Duque de Caxias, Rio de Janeiro e Brasil

Unidade da federação	1º segmento
Duque de Caxias 2005	78,3%
Duque de Caxias 2007	78,7%
Duque de Caxias 2009	81,4%
Rio de Janeiro 2009	86,3%
Brasil 2009	88,5%

Fonte: Todos pela educação (2010).

Observa-se, no período destacado, que houve um progressivo aumento na taxa de aprovação no 1º segmento do ensino fundamental. Todavia, os índices estão abaixo da média fluminense e nacional, o que demanda ações nesse campo.

Em relação à Provinha Brasil, o Município obteve os seguintes resultados:

TABELA 6 – Notas da Provinha Brasil em Duque de Caxias.

	Nota da Prova Brasil	
	Matemática	Língua Portuguesa
2005	172,0	164,2
2007	185,9	170,2
2009	190,3	172,9

Fonte: Todos pela educação (2010).

Verifica-se, que os resultados da Provinha Brasil apontam para um progressivo avanço nas notas de Língua Portuguesa e Matemática no município pesquisado. Apesar disso, vale observar que as notas não alcançaram o objetivo nacional, quais sejam, de 200 pontos, avanço que o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico pode ajudar a lograr.

Não obstante, cabe destacar as práticas, as atividades e os projetos que foram implementados pela Secretaria Municipal de Educação no 2º semestre de 2010.

QUADRO 3 – Projetos, práticas e atividades da Secretaria de Educação de Duque de Caxias no 2º semestre de 2010.

Atividade	Escopo
Projeto Semear	Encontros de avaliação para compartilhar ideias e experiências com o propósito de promover a reflexão coletiva acerca do resultado do IDEB.
Projeto Conseguir	Projeto composto de apostilas elaboradas por professores da rede que enfocam a Matemática e a Língua Portuguesa de forma contextualizada.
Almanaque da reforma ortográfica	Proposta interdisciplinar entre as áreas de Língua Portuguesa, Pedagogia e Artes Material que busca trabalhar o Novo Acordo Ortográfico de maneira agradável por meio de uma ferramenta com histórias em quadrinhos, jogos e curiosidades.
Seminário de Língua Portuguesa	Lançamento do Almanaque da reforma ortográfica
Projeto Ballet inclusivo	Tem como objetivo possibilitar a utilização da dança como um meio para

	suprir as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive aqueles com Síndrome de Down.
Inauguração da Sala de Professores Mestre Paulo Freire	Espaço com equipamentos de informática com acesso à Internet, TV de plasma e uma biblioteca, visa à interação e à formação continuada de professores e dirigentes da rede.
Projeto Caminhando para o Conhecimento	Tem por objetivo ultrapassar os muros escolares, a partir de passeios e visitas pedagógicas a espaços e territórios relacionados à formação do povo brasileiro.
Seminário Família na Escola: parceria de sucesso.	Divulgar o trabalho desenvolvido pelos Conselhos Escolares em 2010, bem como refletir sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento da criança.
Inaugurações de escolas	Duas creches, duas pré-escolas e duas escolas, no intuito de elevar o acesso à educação.
Projeto Sala de Recursos	Proporcionar acessibilidade como princípio e prática para redução de barreiras físicas e comunicacionais.
Programa de Altas Habilidades	Atender às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades, superdotados, criativos e talentosos da rede municipal e da comunidade.
Seminário de Ciência e Tecnologia	Promover o uso de diversas tecnologias e mídias educacionais na rede.
Curso Proinfo Integrado	Habilitar professores ao uso de novas práticas com o auxílio de ferramentas digitais.
Projeto Cientistas Mirins	Desenvolver a mentalidade de desenvolvimento sustentável e promover a educação ambiental.
Alfabetizar	Despertar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita, a partir de práticas de alfabetização e Letramento.
Seminário Diversidade: Perspectivas e Reflexões	Fomentar o respeito à diversidade como forma de construir uma sociedade mais igualitária, que valorize o exercício da cidadania e o respeito ao indivíduo.
Projeto Luz, Câmera, Educação!	Fornecer, a crianças e jovens, a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica, bem como promover o fortalecimento de um processo educativo articulado.
Olimpíada de Integração	Levar educação, esporte e diversão de forma integrada aos alunos da rede.
Projeto Andanças da Alegria	Despertar o cognitivo dos alunos para o universo lúdico das artes cênicas.
Projeto Agricultor Mirim	Possibilitar aos alunos a experiência do contato com a terra, sensibilizando e conscientizando os alunos e a comunidade escolar de que a vida depende do meio-ambiente.
Programa Educacional de Resistência às Drogas	Prevenir a demanda do uso de álcool e de outras drogas psicotrópicas.
Projeto Escola Aberta	Consiste na abertura de escolas municipais no final de semana, criando espaços alternativos para o desenvolvimento sociocultural do aluno e da comunidade.
Casa de Iniciação às Artes	Construir um conceito de arte-educação, proporcionando ao aluno a experimentação e o aperfeiçoamento de diferentes linguagens artísticas.
Projeto Escola que dá gosto	Ensinar estudantes e familiares a aproveitar de forma integral os alimentos, ensinar noções de nutrição e a manipulação de gêneros alimentícios.
Mais Escola	Tem como objetivo a melhoria do aprendizado dos alunos, ampliando sua permanência de 4 para 7 horas diárias e permitindo que tenham oportunidade de participar de atividades sócio-culturais e educativas.
Fórum da Juventude e Meio Ambiente	Refletir sobre como o movimento juvenil pode atuar a favor da causa social e ambiental.
Alimentando o PPP	Desenvolver ações que atendam às necessidades nutricionais do aluno, no cotidiano escolar.

Fonte: Duque de Caxias (2011).

Do exposto, destacamos que a Secretaria de Educação e seus profissionais têm se articulado para melhorar a educação neste município. Verificamos que tanto materiais didáticos, como encontros e seminários focados em temáticas contemporâneas sobre

educação, projetos ligados à arte e à Educação Ambiental foram destaques na política educacional de Duque de Caxias.

Em relação ao Programa Mais Escola, este iniciou em setembro de 2009 com o nome de Programa de Extensão do Horário. É a versão do Programa Mais Educação no município investigado. O Programa é fruto de iniciativa intersetorial advinda de orientações do MEC, cujo principal objetivo é melhorar a qualidade do ensino.

A tabela 7 busca evidenciar o avanço do atendimento do Programa, no período de 2009 a 2010.

TABELA 7 – Atendimento do Programa Mais Escola

	2009	2010
Nº de escolas	31	76
Nº de alunos	4.500	18.000

Fonte: Duque de Caxias (2010a).

Observa-se que, de 2009 para 2010, o número de escolas que incorporou o Programa Mais Escola aumentou 145,2%, enquanto o número de alunos atendidos pelo Programa cresceu 300%.

Uma vez que o Programa não atende a todos os alunos das escolas beneficiadas, o atendimento à demanda segue o seguinte perfil:

- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da primeira fase e da segunda fase do ensino fundamental (4º, 5º, 8º e 9º anos);
- estudantes de séries em que são detectados altos índices de evasão/repetência.

Cabe destacar que, de acordo com Titton, Xavier e Pacheco (2010), o Programa deve vir em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, garantindo, ainda, o diálogo com a comunidade e os saberes diferenciados.

As metas para 2010 foram:

- Aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola para promoção da melhoria do desempenho escolar.
- Fomentar a integração das diretrizes do Programa Mais Educação à Proposta Político Pedagógica das Unidades Escolares.
- Promover formação continuada dos participantes do programa.
- Abordar diferentes perspectivas considerando as experiências e práticas.
- Promover a participação e cooperação institucional dos pais e da comunidade na escola.
- Acompanhar o desempenho do aluno, utilizando como ferramenta instrumentos de avaliação (DUQUE DE CAXIAS, 2010a, p. 2).

No Macrocampo Acompanhamento Pedagógico³², a Secretaria de Educação priorizou as atividades de “Letramento e Matemática” (Ibidem, p. 5). Por essa razão, decidimos focar as atividades de Letramento e Matemática do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. O quadro 4, um dos cinco sugeridos pelo Mais Escola, exemplifica as atividades no contraturno da tarde.

QUADRO 4 – Um dos quadros de contraturno sugerido pela Secretaria Municipal, 2010

HORÁRIO	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1130 – 1200	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
1200 – 1300	Leitura	Horta Escolar	Matemática	Horta Escolar	Letramento
1300 – 1400	Matemática	Letramento	Banda	Dança	Recreação
1400 – 1410	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
1410 – 1510	Recreação	Dança	Recreação	Letramento	Matemática
1510 – 1540	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
1540 – 1600	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Fonte: Duque de Caxias (2010a, s. p.).

O Programa Mais Escola apresenta perfis e atribuições funcionais para os seguintes atores no processo educativo: monitores, coordenadores e diretores.

Quantos aos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de oficinas, eles podem ser educadores populares, agentes culturais e estudantes universitários com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade. Eles trabalham sob a égide da Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no País.

Suas principais atribuições são:

- 1- Sugerir alternativas e melhorias com relação ao desenvolvimento das atividades na escola.
- 2- Planejar o funcionamento da oficina e apresentar o plano de trabalho semanal ao coordenador escolar para apreciação.
- 3- Reportar-se ao (à) coordenador (a) escolar para solicitar o material a ser utilizado nas oficinas.
- 4- Realizar atividades propostas para a oficina que visem desenvolver os princípios de construção da cidadania e de cultura de paz.
- 5- Atuar conjuntamente com os conteúdos programáticos do horário formal de aulas, independente da atividade e macrocampo de atuação.
- 6- Preencher e entregar/encaminhar ao (a) coordenador (a) escola: diariamente assinar seu controle de frequência; semanalmente preencher o plano de trabalho com relatório de atividades semanais; mensalmente preencher a avaliação qualitativa (DUQUE DE CAXIAS, 2010a, p. 8).

O coordenador do Programa Mais Escola deve ser profissional com matrícula na rede, tendo horário móvel para atender uma carga horária de vinte horas semanais. Deve ser um professor com forte inserção com a comunidade.

³² A seleção desse macrocampo é obrigatória para o município que participa do Programa Mais Educação.

Suas atribuições são:

- 1- Promover a articulação das atividades desenvolvidas nas oficinas com as atividades da educação formal por meio das mais diversas estratégias.
- 2- Auxiliar a coordenação dos processos de aquisição, guarda, utilização e distribuição de materiais e equipamentos.
- 3- Orientar e auxiliar o monitor no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho.
- 4- Encaminhar à coordenação municipal do programa: mensalmente, até o dia 30 (trinta), Relatório Mensal; mensalmente, até o dia 30 (trinta), avaliação qualitativa; mensalmente, assinar o Controle de Frequência e Recibo.
- 5- Planejar diretamente como irá acontecer às atividades do Programa Mais Escola (Id., p. 8).

Cabe destacar que a trilogia do Programa Mais Educação evidencia que o coordenador, além do que foi abordado, é o articulador entre a escola e a comunidade, na proposição do projeto político-pedagógico (BRASIL, 2008c).

O diretor, por sua vez, trabalhando com o Conselho Escolar, deve incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Ademais, ele deve promover o debate nas reuniões, nos conselhos de classe e nos espaços do Conselho Escolar. Além disso, o diretor é, em primeira instância, o responsável pela prestação de contas dos recursos recebidos (DUQUE DE CAXIAS, 2010a).

O Mais Escola também apresenta orientações sobre o espaço escolar: se a escola não possuir espaços adequados para realizar as atividades fomentadas pelo programa, deve mapear o entorno e buscar estabelecer parcerias com a comunidade. Além disso, incentiva que os espaços disponíveis sejam reorganizados, de modo que seja liberado o máximo de ambientes educativos para os alunos.

Em relação ao diálogo com a família, o Programa convida, sob o nome de educação integrada, a família a se tornar corresponsável pela vida escolar de seus filhos. Não traça estratégias para isso, apenas objetivos: “compartilhar as informações do Programa Mais Educação; promover a integração família-comunidade-escola; envolver a família quanto à responsabilidade no sucesso do desempenho escolar dos alunos” (DUQUE DE CAXIAS, 2010a, p. 14)

A fim de sistematizar seu planejamento, a Secretaria de Educação organizou um cronograma de ações, com reuniões mensais entre os coordenadores. Os objetivos dessas reuniões são:

[...] compartilhar as informações do Programa Mais Educação; partilhar ações pedagógicas do Programa em consonância com os Projetos das

Unidades Escolares; entregar os documentos pertinentes ao Programa, tais como: frequência, relatórios, planejamento de atividades, planejamento da formação dos monitores e avaliações; organizar grupos de estudos com monitores (Idem, p. 12-13).

A Secretaria também prevê encontros com os monitores do Programa, com o objetivo de compartilhar informações. Nesse sentido, o Município vem traçando duas estratégias para a formação continuada: “Encontros periódicos dinamizados nas Unidades Escolares através de estratégias discutidas nos encontros mensais com os coordenadores. Encontros de Formação Continuada (Letramento e Matemática) com a Equipe de Educação Infanto Juvenil – EEIJ” (p. 14).

Destacamos, ainda, as seguintes publicações recomendadas pela Secretaria para a operacionalização do Programa, que também estão referenciadas de forma direta ou indireta nesta dissertação: a trilogia do Programa Mais Educação (BRASIL, 2008a, 2008b, 2008c); Coelho e Cavaliere (2002); e o número sobre educação integral dos Cadernos CENPEC (2006).

O PME também é uma estratégia contida no Plano de Ações Articuladas (PAR)³³ do Município. Nesse contexto, o Relatório Público de Monitoramento do PAR de Duque de Caxias revela subações que abrangem as categorias desta investigação: articulação de disciplinas e saberes diversificados.

QUADRO 5 - Extrato da Síntese do PAR de Duque de Caxias

Área	Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada						
Indicador	Existência de atividades no contraturno						
Demanda para Redes Municipais	Ampliação gradativa do projeto.						
Descrição da Ação:		Expandir as atividades de contraturno nas escolas da rede, observando a articulação das atividades com o PPP de cada escola.					
Resultado Esperado:		Ampliação gradativa do projeto de implantação de atividades no contraturno.					
Subação: Oferecer formação para a equipe escolar para implementar as atividades de turno complementar por meio do Programa Mais Educação.	Estratégia de Implementação:	Curso de formação para a equipe escolar para implementar as atividades no turno complementar por meio do Programa Mais Educação.					
	Programa:	SECAD - Programa Mais Educação - Curso para a Equipe Escolar					
	Unidade de Medida:	professor(es) cursista(s)					
	Forma de Execução	Assistência técnica do MEC					
	Quantidades e Cronograma Físico		2007	2008	2009	2010	2011
Quantidades:		0	0	15	30	15	60
Cronograma Físico:				fev. até dez.	fev. até dez.	fev. até nov.	

³³ Para maiores detalhes sobre o PAR, ver na seção “A vivência delineando o pensar”, da Introdução

Subação: Oferecer a formação de Com-Vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e implementar a Agenda 21 nas escolas.	Estratégia de Implementação:	Participação no processo de conferências de meio ambiente na escola. Seminários de formação para os participantes por meio do Programa Mais Educação.					
	Programa:	SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola)					
	Unidade de Medida:	unidade(s) escolar(es)					
	Forma de Execução	Assistência técnica do MEC					
	Quantidades e Cronograma Físico		2007	2008	2009	2010	2011
Quantidades:		0	0	15	10	10	35
Cronograma Físico:				fev. até dez.	fev. até dez.	fev. até dez.	

Fonte: Ministério da Educação (2011).

Observa-se, portanto, a preocupação em se aprimorar os saberes profissionais (formação continuada) e disciplinares (interlocução entre saberes) dos educadores do município. Como oportunidade de melhoria, sinaliza-se que no ano de 2010 somente 30 de mais de 2.000 professores de Duque de Caxias participaram do Curso do Mais Educação, e apenas 10 escolas das 76 atendidas pelo Programa participaram da formação da SECAD. É lógico que existe um efeito multiplicador na rede e nas escolas, porém se estima que se esses números fossem maiores, os efeitos seriam melhores.

Em face do exposto, verificamos que o Programa Mais Escola prevê reuniões de planejamento, formação continuada, valorização de saberes diferenciados e de novos espaços. Nas próximas seções, apresentamos esses aspectos à luz das práticas educativas na Escola Municipal Visconde de Itaboraí.

3.2 A ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ E O PROGRAMA MAIS ESCOLA

A Escola Municipal Visconde de Itaboraí foi fundada em 1947, com o nome de Escola Doutor Manhães. As aulas eram ministradas em um salão, dividido em duas salas de aula (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2008).

Em 1953, a professora fundadora, Francisca Cruz, buscou parcerias com comerciantes e vereadores, conseguindo que fosse construído um novo prédio, e que a prefeitura se responsabilizasse pelos salários das professoras. De fato, a mudança para o novo prédio ocorreu em 1961, onde a escola permaneceu até 2002. No início, ela era bem equipada, funcionando apenas com duas salas de aula e dois banheiros.

Com o passar dos anos, essa estrutura se tornou inadequada. Em 2003 e 2004, a escola funcionava em um galpão. De 2005 a 2007, o espaço escolar era o ginásio da Escola Venâncio.

Em 17 de agosto de 2007, a escola ganhou seu espaço atual, localizado na Rua Valença, nº 73, Bairro dos Cavaleiros/Parque Lafaiete.



ILUSTRAÇÃO 2 – Fachada da Escola Municipal Visconde de Itaboraí

Fonte: arquivo pessoal da autora.

A atual estrutura física possui três salas administrativas (secretaria, gabinete da direção, sala da coordenação pedagógica); uma sala de arquivo morto, um banheiro de funcionários, dois banheiros para alunos, adaptados para portadores de necessidades especiais, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, um pátio interno, nove salas de aula, um almoxarifado e uma sala de leitura.



ILUSTRAÇÃO 3 – Vista interna da Escola Municipal Visconde de Itaboraí

Fonte: arquivo pessoal da autora.

Verifica-se, portanto, que a atual estrutura física da Escola Visconde de Itaboraí precisa melhorar. O próprio texto do Programa Mais Escola traz em seu bojo a problemática do espaço da Escola Visconde de Itaboraí, evidenciando soluções junto à comunidade:

Transformamos a sala da equipe e dos professores em uma sala para atender ao Programa. Além da sala de leitura que três vezes por semana também é utilizada. Com relação ao espaço externo contamos com a colaboração do **CIEP** e da **Igreja** e esta **parceria** está dando certo. As oficinas de pintura e natação estão tendo grande aceitação por parte dos alunos. A mudança de comportamento de alguns alunos é algo positivo (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ apud DUQUE DE CAXIAS, 2010a, p. 9, grifos nossos).

Esse espaço está inserido em uma comunidade carente. De acordo com o projeto político-pedagógico, a população da região é composta “por famílias numerosas, pertencentes à classe econômica de baixa renda, com pouca escolaridade e dificuldades relacionadas à falta de emprego, moradia, alimentação e saúde” (p. 4).

Em relação à quantidade de alunos matriculados, os dados são os seguintes:

TABELA 8 - Número de alunos na EMVI.

<i>Anos</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>
1º segmento	340	365

Fonte: observação na escola e Todos pela educação (2010).

A diretora da escola ressaltou que, apesar de a comunidade possuir necessidade de pré-escola, a EMVI não tem estrutura física para absorver essas demandas.

Os alunos do 1º segmento estão distribuídos em 15 turmas. Pela manhã há 8 turmas, sendo: uma do 1º ano (20 alunos), duas do 2º ano (com 24 e 23 alunos), duas do 3º ano (com 18 e 19 alunos), duas do 4º ano (com 20 e 21 alunos) e uma do 5º ano (27 alunos). À tarde, existem 7 turmas, uma do 1º ano (23 alunos), uma do 2º ano (24 alunos), duas do 3º ano (com 20 e 22 alunos), uma do 4º ano (29 alunos) e duas do 5º ano (20 alunos).

Já o corpo docente, a equipe pedagógica e de apoio estão distribuídos entre professores em regência de turmas (15): sendo que há três cumprindo jornada dupla (40 horas), para cobrir carências; professor da sala de leitura (1); professores readaptados por laudo médico (3), sendo dois trabalhando em serviços administrativos na secretaria da escola e outro professor em projetos de leitura; dirigentes de turmas (2); inspetora (1); orientadoras educacionais (2) e supervisora educacional (1). No quadro terceirizado, há duas merendeiras, dois porteiros, duas auxiliares de cozinha, uma atendente, quatro assistentes administrativos e três auxiliares de serviços gerais.

O IDEB da escola é resumido na tabela a seguir:

TABELA 9 - IDEB da Escola Visconde de Itaboraí.

<i>Ideb Observado</i>			<i>Metas Projetadas</i>							
<i>2005</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2011</i>	<i>2013</i>	<i>2015</i>	<i>2017</i>	<i>2019</i>	<i>2021</i>
3.5	3.9	3.9	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8

Fonte: INEP, 2010.

Verificamos que a escola cumpriu a meta projetada para 2009. Todavia, observamos que não houve crescimento do IDEB de 2007. Cabe destacar que, de 2005 a 2007, a escola funcionava na quadra de outra escola, enquanto, de 2007 a 2009, ela já tinha ocupado sua atual construção.

Em termos de taxa de aprovação, os índices são os seguintes:

TABELA 10 – Taxas de aprovação da EMVI

	SI a 4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
2005	73,0	80,6	62,7	59,5	75,0
2007	73,6	91,7	69,5	68,7	81,2
2009	82,2	88,7	65,3	84,8	91,9
Duque de Caxias	81,4				
Rio de Janeiro	86,3				

Fonte: Sítio do INEP³⁴ e Todos pela educação (2010)

Observa-se que, de 2005 para 2009, houve melhora dos índices de aprovação escolar em todas as séries do primeiro segmento do ensino fundamental da EMVI, e que esse índice está acima da média do município. Conquanto, o índice geral, para o ano de 2009, ainda está abaixo da média fluminense, o que evidencia a necessidade de avanços no processo ensino-aprendizagem.

Em relação à Provinha Brasil, o Município obteve os seguintes resultados:

TABELA 11 – Resultado da Provinha Brasil da EMVI

Anos	Nota da Prova Brasil		
	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)
2005	183,20	186,52	4,85
2007	193,39	189,03	5,09
2009	187,64	174,50	4,72
Duque de Caxias	190,30	172,90	-

Fonte: Sítio do INEP³⁵ e Todos pela educação (2010).

Verifica-se, portanto, que a Escola não obteve as notas recomendadas pelo MEC - de 200,00. Além disso, as notas decresceram desde 2007 para 2009. Apesar de as notas em Língua Portuguesa estarem superiores à média do município, há necessidade de um trabalho contínuo em componentes ligadas à leitura e ao raciocínio lógico, com vistas à melhoria destas competências e habilidades. A adesão da escola aos projetos e atividades da Secretaria Municipal, mencionadas no quadro 3, poderá diminuir tais óbices. Nesse contexto, cresce de importância o trabalho no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico nessa escola.

No que se refere ao Programa Mais Escola, a Escola Municipal Visconde de Itaboraí aderiu em setembro de 2009, com seis macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Promoção da saúde e Cultura e Artes. Esses macrocampos foram divididos em 10 atividades: Letramento (monitora da comunidade e pedagoga), Matemática (monitora da comunidade, normalista e estudante de

³⁴ Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

³⁵ Id. Ibidem.

pedagogia), Pintura (monitora da comunidade), recreação (monitora da comunidade), natação, futsal e judô (monitor formado em Educação Física), horta (monitora da comunidade), Direitos Humanos em Educação e Promoção da saúde (monitor normalista e morador da comunidade).

No primeiro semestre de 2010, atendeu três turmas. O contraturno está disposto da seguinte forma:

QUADRO 6 – Horário Mais Escola na Escola Visconde de Itaboraí, 2010

	HORÁRIO		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	Manhã Turma A	0930	1100	Horta	Letramento	Prevenção e promoção da saúde	Natação
1100		1230	Letramento	Judô	Pintura	Letramento	Futsal
Manhã Turma B	0930	1100	Matemática	Judô	Pintura	Letramento	Futsal
	1100	1230	Horta	Letramento	Direito	Natação	Recreação
Tarde Turma C	1200	1330	Horta	Judô	Pintura	Letramento	Futsal
	1330	1500	Matemática	Matemática		Natação	Recreação

Fonte: ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ (2010, p. 2)

No segundo semestre de 2010, os macrocampos foram diminuídos e, conseqüentemente, as atividades também. Permaneceram quatro macrocampos, que foram: Acompanhamento escolar, Esporte e Lazer, Educação Ambiental e Cultura e Artes. Nessa nova fase do Programa, os macrocampos sobre Direitos Humanos em Educação e Promoção da Saúde foram extintos.

Destarte, verificamos que, embora o Programa tenha diminuído sua composição de macrocampos, os alunos que permanecem em horário integral na escola têm a oportunidade de realizar uma série de atividades ligadas às artes, ao conteúdo curricular, ao desporto e aos hábitos e aos valores que se devem ter com o meio ambiente. Todas essas atividades congregadas podem potencializar uma formação mais completa e dinâmica a esses alunos, ajudando-os a melhorar a autoestima e o desempenho escolar, entre outros. A seguir, vamos ter uma ideia de como isso acontece de fato na Escola.

3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ

Esta seção tem como objetivo analisar a configuração das práticas educativas nas turmas de tempo integral atendidas pelo Programa Mais Escola na Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias, bem como os avanços e desafios decorrentes. Para tal, realizamos entrevistas e observações no turno e no contraturno da jornada ampliada, cuja

intenção foi perceber como vem sendo colocada em prática a organização do trabalho educativo vinculado aos saberes docentes, ressaltando as categorias articulação das disciplinas curriculares e saberes diferenciados, aspectos pedagógicos imprescindíveis para uma prática educativa efetiva na ampliação da jornada escolar.

A pesquisa no campo iniciou-se em março de 2010 e se estendeu até fevereiro de 2011. É claro que durante esses meses em contato com o campo de estudo, vários desafios foram encontrados em relação à consolidação do Programa, como a paralisação das oficinas por falta e atraso das verbas ou a evasão de alguns monitores por conseguirem alternativas melhores no mercado de trabalho. Tais obstáculos foram prejudiciais ao bom andamento do Mais Escola. Conforme delineamos na introdução, o estudo de caso foi realizado em três fases: seleção dos casos e negociação do acesso; trabalho de campo e organização dos registros (CHIZZOTTI, 2006).

Configurando a fase de **seleção dos casos e negociação do acesso**, fomos, em um primeiro momento, à Secretaria de Educação para fins de formalização da pesquisa, expondo seus objetivos à coordenadora do Programa Mais Escola, que, após protocolo de ofício de apresentação e projeto de pesquisa, autorizou o nosso trabalho. A carta de apresentação da Secretaria à escola investigada encontra-se no Anexo A.

Posteriormente, estabelecemos o contato com a escola, onde fomos recebidos pela diretora e sua equipe pedagógica. Novamente, apresentamos os objetivos e a metodologia da investigação, dialogando sobre a importância de se desenvolver estudos sobre a jornada ampliada e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem.

Durante as visitas de observação das atividades realizadas no turno e no contraturno, tivemos contato com dados censitários da escola, valor do IDEB, o projeto político-pedagógico (PPP) e os planos dos professores e monitores. O contato se apresentou na forma de um diálogo sobre a rotina, os avanços e os desafios concernentes às práticas educativas naquele estabelecimento escolar.

Foi-se consolidando, paulatinamente, um clima de respeito e receptividade. A todo o momento que estivemos na escola, pudemos observar que a equipe pedagógica nos deixava à vontade para transitar pela escola, pelas atividades do Programa e estar participando de Conselho de Classe (COC).

Assim, em termos de **trabalho de campo**, realizamos observações e entrevistas com os atores da Escola Municipal Visconde de Itaboraí. Os perfis dos entrevistados são os seguintes:

QUADRO 7 - Perfil dos entrevistados

Função	Código	Perfil
Diretora	DVI	Diretora desde janeiro de 2009. É pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Coordenadora do Projeto Mais Escola na Escola	CVI	Orientadora educacional da rede de Duque de Caxias. Coordena o Programa Mais Escola na EMVI desde junho de 2009. É pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense.
Professora 1 da Escola Municipal Visconde de Itaboraí	P1	Professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental desde 2007. Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Judas Tadeu.
Professora 2 da Escola Municipal Visconde de Itaboraí	P2	Professora do 1º Segmento do Ensino Fundamental desde 2007. Concluiu o Curso Normal e atualmente está estudando Direito na Universidade Estácio de Sá.
Monitora de Matemática do contraturno	MM	Monitora do macrocampo Matemática desde setembro de 2009. Concluiu o Curso Normal e atualmente está realizando Faculdade de Pedagogia na Universidade Estácio de Sá.
Monitora de Letramento do contraturno	ML	Monitora do macrocampo Letramento do Município e do Estado desde março de 2010. Concluiu Curso Normal, é Pedagoga formada pela UNIGRANRIO e faz parte da comunidade escolar.

A análise dos dados foi organizada por categorias, conforme apresentado na introdução: a **articulação das disciplinas** curriculares com os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais; e os **saberes diferenciados**, que já tinham sido delineadas por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo que, primeiramente, realizamos a leitura flutuante das entrevistas. Nessa ação, tivemos a possibilidade de pinçar alguns termos conceituais advindos da literatura que envolve desde as concepções que fundamentam o entendimento da política de educação integral, quanto os fundamentos que norteiam a análise das práticas educativas. Depois, selecionamos as unidades de contexto e as unidades de registro.

Os *corpora* das entrevistas e os documentos das escolas foram as unidades de contexto da análise, ou seja, “o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise” (FRANCO, 2005, p. 43),

Dessas unidades de contexto, decompomos unidades de registro, definindo indicadores que permitem a interpretação das categorias e subcategorias. Nesta pesquisa, as unidades de registro estão em itálico no *corpus*.

A forma pela qual operacionalizamos a epistemologia dos saberes de Tardif (2002) e indicadores com as categorias predeterminadas no estudo se encontra no quadro 8:

QUADRO 8 – Operacionalização das categorias

Categorias	Saberes plurais de Tardif no (a) (s):		Indicadores
1. Articulação das disciplinas curriculares	1.1 Currículo e inter-relação entre turno e contraturno		- Lúdico, Currículo, PPP, Programa, novas atividades, planejamento, plano, COC, reuniões, encontro, acompanhamento, grupos de estudo, tempo, horário, frequência.
	1.2 Ensino de Língua Portuguesa		- Letramento, estória em quadrinhos, produção textual, leitura, ortografia, oralidade, escrita, narrativas, gramática, dígrafo, encontro consonantal, gênero textuais – poesia, verso e prosa, confecção de cartazes, cruzadinha, caça-palavras, música, confecção de jogos, soletrando, teatro, mural.
	1.3 Ensino de Matemática		- numerais, formas geométricas, nota, moedas, relógio, tempo, espaço, tabuada, memória, raciocínio, brincadeiras, jogos, recorte, colagem, confecção de cartazes, jogo dos 7 erros, maquete, confecção de jogos, dominó das 4 operações, tangran, mercadinho.
	1.4 Formação inicial e continuada dos educadores		- Cursos de atualização, formação continuada, palestras, encontro (capacitação).
2. Saberes diferenciados	2.1 Promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero		- Diferente, orientação sexual, saberes, comunidade, diversidade, risco, família, convívio, mudança, mista, quilombola, índio, nordestino, moralidade, princípios étnicos, vivência, conhecimento, respeito, festas, religião, cultura.
	2.2 Inter-relação com outros campos do conhecimento	a) Sociedade, Cidadania e Meio Ambiente	- Cidadania, trânsito, direito, ética, dever, disciplina, saúde, hábito, responsabilidade, moral, comportamento, jogos, recorte, colagem, pintura, confecção de cartazes, maquete, música, mercadinho, cineminha, teatro, mural, horta, plantar, cultivo.
		b) Mundo do trabalho	- Trabalho com dinheiro, compromisso, dia-a-dia, realidade, pagamento, administração, obrigações, jogos, recorte, colagem, pintura, confecção de cartazes, maquete, mercadinho, teatro, mural,

A seguir, apresentaremos a análise da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, discutindo, de forma pontual, os resultados das observações, entrevistas e análise documental.

3.3.1 Articulação das disciplinas curriculares

3.3.1.1 O currículo e a inter-relação entre turno e contraturno

Cavaliere (1999) afirma que a estrutura organizacional da escola e os seus conteúdos curriculares são sempre fruto da posição político-cultural predominante em cada período histórico específico. Nesse sentido, o currículo escolar reflete as tensões e as decisões no que concerne ao que vai ser estudado na escola. Ou seja, seria a seleção de meios, de conteúdos e de objetivos que se desejam alcançar durante uma aula.

Os saberes curriculares, compreendidos a partir dos saberes plurais de Tardif (2002), são traduzidos concretamente sob a forma de programas escolares que os educadores devem aprender a aplicar. Assim, seria o aprender a aprender destinado aos professores.

Por sua vez, o PME em suas bases conceituais defende a articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais, enfatizando, assim, uma nova forma de se pensar o currículo na jornada ampliada.

Durante as observações em campo e diante das falas dos professores, verificamos que houve uma resistência por parte dos educadores da rede quanto à adesão da EMVI ao PME. Tal fato tem mudado, favorecendo, embora timidamente, a integração dos turnos. Nesse sentido, verificamos que:

DVI: Ocorreram muitas mudanças, principalmente na *aceitação* dos professores junto a essa questão inovadora que é o PME. Porque o projeto veio, foi apresentado pela secretaria de educação para todo mundo na escola, mas os professores achavam que o projeto *não fazia parte* do trabalho realizado na escola, era algo a parte. Então, foi muito difícil ficar buscando essa *parceria na integração dos turnos* e fazer com que eles entendessem que o trabalho, o projeto tinha que *caminhar junto* com o planejamento feito pela escola com os professores. As mudanças ocorreram devido à situação nossa de *adequar os nossos horários*, entrada do turno, entrada dos alunos que vinham para o *projeto*, a saída para não virar bagunça, a merenda, toda essa *rotina* que a escola precisou ser mudada para atender o programa. Foi uma mudança que acabou acarretando dificuldades mesmo de *adaptação* mesmo de toda a escola.

DVI: No começo, não foi possível fazer a *integração*. Como a gente vem falando, a escola vem sendo envolvida em muitos *projetos* e tudo muito novo para os professores entenderem. Hoje, a gente vê a necessidade de que os *professores e monitores* tenham esse encontro para que haja essa *troca* de experiências. A sala de aula trabalha o conteúdo propriamente dito, o Programa Mais Escola trabalha com o *lúdico*. Então, sempre que é possível, procuramos fazer sempre essa *articulação*, que *não é nada fácil*. Hoje, a gente já permite o *encontro dos monitores junto com os professores nos grupos de estudo*, para ver se eles conseguem trabalhar junto com o currículo e outras coisas mais.

Vimos que a Diretora também considera a importância do lúdico no trabalho do contraturno. A coordenadora também ratifica essa relevância:

CVI: A proposta é que todos esses conhecimentos sejam trabalhados de uma forma diferente daquele *conteúdo* mais tradicional trabalhado em sala de aula. Então, isso é trabalhado de uma forma mais *lúdica*.

No *corpus* seguinte, identificamos a diferença clara das propostas materializadas das práticas educativas nos dois turnos. Segundo a professora 1, sua prática é marcada por atividades que não podem destoar do cumprimento do currículo formal recomendado pela Secretaria de Educação. A nosso ver, é como se a professora buscasse atividades diversificadas e lúdicas para sua turma, porém não cotidianamente, pois nos parece que ela está numa espécie de “camisa de forças” que a impede de deixar sua aula mais lúdica e atraente aos alunos. Em contrapartida, ela destaca que o contraturno tem a possibilidade de estabelecer uma prática educativa pautada na ludicidade.

P1: percebo que eles dão um caráter mais *lúdico* ao seu planejamento, diferentemente de mim, porque eu tenho um *currículo* a cumprir e por isso, não é que não tenha *ludicidade* no meu planejamento, tem, mas não pode ser a todo momento, constantemente. Não tem como eu fugir do currículo e do planejamento que eu montei para a turma. No *contraturno* tem que ter muitas *atividades* voltadas para os jogos e brincadeiras, não deixa de ser uma forma, uma parte do *currículo*. O diferente é que eu tenho que trabalhar uma parte maior do *currículo* que a monitora.

Essa diferença nas práticas educativas nos dois turnos também é enfatizada no discurso da professora 2:

P2: eu trabalho com a proposta *curricular* da Secretaria, porém faço minha *cisão*. Eu corto algumas coisas como, por exemplo, a questão dos livros que eles indicam. Se eu vejo que os livros não estão adequados ao nível da turma, eu proponho *novos tipos, novas leituras*. [...] Quanto ao *projeto*, vejo que o foco não é trabalhar o *conteúdo disciplinar* e sim, as *atividades* da *realidade* do aluno, como trabalhar as operações fundamentais de forma *prática* [...] Quando posso, utilizo *jogos*.

Por outro lado, de acordo com a coordenadora do Programa na escola, já há um trabalho que sinaliza a ponte construída no turno e no contraturno por meio da correlação dos conteúdos formais do currículo, que vem sendo trabalhado de forma lúdica e interativa com os alunos. Conforme o Relatório do Programa Mais Escola (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2010), as oficinas de Letramento e Matemática estão caminhando para uma maior integração com o trabalho em sala de aula dos professores.

Nos excertos a seguir, a monitora de Letramento tece algumas considerações sobre sua prática educativa, atribuindo um sentido amplo quando propõe um trabalho interdisciplinar com a professora de Artes do turno regular.

ML: No começo não havia nada de *interdisciplinaridade* entre os professores e os *conteúdos* de várias disciplinas. Comecei a trabalhar com o

Letramento e aí conheci a professora de Artes [...] passamos a trabalhar juntas. Eu discutia um texto com os alunos, depois fazia o reconto do texto e ela participava com a parte de artes fazendo pintura ou recorte e colagem e ainda tinha o teatro. Foi uma boa parceria no trabalho aqui no programa.

ML: Eu tenho trabalhado muito *com* a professora de Artes do turno regular. Com ela é bom para trabalhar porque nós *unimos* as turmas e discutíamos textos os mais diversos possíveis, depois eu trabalhava a leitura oral de todas as crianças. O trabalho se desdobrava no outro dia porque o tempo passava muito rápido e tínhamos que trabalhar a oralidade, pontuação o vocabulário novo, era muita coisa para pouco tempo de *interdisciplinaridade*. Nós também fazíamos teatro quando era final de mês, para recordar alguns conhecimentos [...] os alunos mesmo que montavam as falas do teatro. Foram experiências bem legais e agora, em 2011, vamos novamente trabalhar *juntas*.

Embora a monitora ainda não tenha estabelecido um contato interdisciplinar com a professora do ensino regular que ministra a disciplina de Língua Portuguesa, a proposta da Oficina de Letramento com Artes já potencializa um novo desdobramento da ação curricular nas práticas educativas da jornada ampliada.

Essa comunicação entre os profissionais do turno e contraturno é relevante para sua inter-relação. Nas entrevistas a seguir, observamos que a comunicação para essa inter-relação ainda é obstáculo para o programa alcançar sua efetividade, prejudicando a articulação das disciplinas curriculares.

MM: Olha não é possível sempre, mas o que eu posso, eu faço [...] A gente sempre procura estar, sempre procuro vir para estar mencionando o nome dos alunos e assim estar conversando sobre as dificuldades dele em Matemática, procurando saber *quem é a professora* e oferecendo um *apoio para trabalharmos em conjunto*. Mas *não é sempre que isso é possível*. É muito difícil, porque o *horário de trabalho não bate*, não favorece nossos *encontros*. Então, é durante as *reuniões* em que eu posso participar a gente sempre se encontra. [...] É, a gente sempre se *encontra* para falar sobre a aprendizagem dos alunos, o que *eles estão ministrando em sala*, o que os *professores gostariam de apoio* do Mais Escola. Eu pergunto o que *eles preferem* que eu trabalhe em relação ao *conteúdo curricular* que eles estão dando atualmente ou pegar mais nas dificuldades dos alunos.

Essa comunicação é importante para a configuração dos saberes experienciais de Tardif (2002), ou seja, os saberes que validam a própria prática do educador que são incorporados à experiência individual pela experiência coletiva. Tal configuração certifica uma segurança para o professor ao deslanchar sua aula com maior eficiência. Assim, a comunicação entre os educadores do turno e do contraturno pode se tornar uma grande aliada para estreitar as relações entre as disciplinas e entre os turnos na jornada ampliada. Nas palavras da diretora:

DVI: A ideia é que o *monitor* trabalhe *junto* com a escola, que *não* seja um trabalho, um programa ou um projeto *distante* da escola, e sim trabalhar junto com o planejamento, *com os professores*, dentro de sua escola.

Nesse ínterim, observamos indicadores como “encontro, grupo de estudos, plano, planejamento, reunião (ões)”, que tratam sobre a existência de momentos ou reuniões que envolvam o planejamento, os quais buscam se tornar potencializadores de um trabalho de articulação entre turno e contraturno. Nas entrevistas a seguir, evidencia-se a importância de tais reuniões para a consecução do Programa.

PI: Bom, no início do PME, nós tivemos *reuniões* aqui na escola, onde cada monitor falava como iria trabalhar, como seria o seu *planejamento*. A partir de então, durante o Projeto, os monitores passaram a vir nas nossas *reuniões pedagógicas*, no *Conselho de Classe*, nos *grupos de estudos* e falavam a sua visão, ou seja, a sua percepção em relação aos alunos do projeto. Os monitores de Letramento e Matemática pediam sugestões para a gente, davam sugestões para gente e assim foi feito.

CVI: Logo no início do ano (2010), a rede de Caxias ofereceu no calendário do município a *semana de planejamento*, onde os professores se *reuniram* para poder organizar o seu *plano de curso, e suas atividades*. A gente buscou, nessa semana de planejamento, *integrar os monitores na escola*. Então eles vieram e participaram dessa *reunião*, e aí puderam falar um pouquinho sobre essa experiência deles no ano passado, embora o período tenha sido curto, eles falaram um pouco de como é que foi, bem como *ouviram* os anseios e dificuldades dos professores em relação ao aprendizado dos alunos. Eles ouviram também o que os *professores* estariam buscando trabalhar em cada ano de escolaridade, como *habilidades e competências de escrita e leitura*, que eram os grandes problemas na escola. Então, eles participaram dessa semana de *planejamento*. Depois, em alguns outros momentos também, uma vez por mês. Normalmente, tem o *grupo de estudos* aqui na escola.

A monitora de Matemática demonstra o interesse em estar participando das reuniões organizadas tanto pela Secretaria de Educação de Duque de Caxias como também em reuniões pedagógicas que acontecem na escola. Tal atitude reforça a consolidação e a melhoria do programa:

MM: E sempre que posso participo de *reuniões* na secretaria de educação, aqui mesmo na escola. Sempre tem *reuniões* com todos os professores e eu procuro sempre participar para estar juntamente com a equipe pedagógica e tentar entender a realidade dos alunos.

A coordenadora do PME na escola corrobora tal assertiva:

CVI: Depois, em alguns outros momentos também, uma vez por mês, normalmente, tem o *grupo de estudos* aqui na escola. Quando vai acontecer o *grupo de estudos*, por exemplo, na terça-feira, e na terça-feira é dia da monitora de Matemática, ela vem nesse *grupo de estudos* e participa com todos os professores. Por enquanto, esse é um dos poucos momentos que tem para o *encontro* com os professores. É muito gratificante.

É possível evidenciar, no relatório mensal da Escola Municipal Visconde Itaboraí, o sucesso advindo do encontro entre monitores e professores do turno regular, destacando a importância desses momentos para serem estabelecidos diálogos sobre suas práticas educativas e “em especial no que se refere à prática de leitura e da escrita e problemas disciplinares que interferem no aprendizado” (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2010, p. 1).

Apesar disso, a monitora de Matemática declarou ter um horário limitado para participar dessas reuniões. Em nossa reflexão, o seu horário deveria contemplar, obrigatoriamente, tempo disponível para reuniões de planejamento com diretor, coordenador do Mais Escola e professores.

A professora 2 ratifica esse problema:

P2: Não tenho muito contato com o *planejamento* da monitora de Matemática e nem de Letramento. Eu sei que elas trabalham as dificuldades ligadas à leitura, a escrita e os conceitos básicos de matemática. O fator tempo tem sido muito prejudicial porque eu chego às 13:00 e saio da escola às 17:00 e não dá para interdisciplinar direito as ações pedagógicas.

Na entrevista seguinte, observamos algo incongruente ligado às reuniões para os educadores e coordenadores que atuam no Programa. Essa incongruência é verificada pelo fato de haver monitoramento mensal por parte de agentes da Secretaria de Educação e, diante disso, o foco de preocupação acaba sendo a frequência do aluno no Programa, e não necessariamente a possibilidade de atender a demandas necessárias ao ensino-aprendizagem dos educandos do Programa, como a articulação curricular ou outros assuntos conexos à jornada ampliada:

CVI: A Secretaria Municipal de Educação, por meio da SEPEC, organizou um cronograma de *reuniões* mensais com os coordenadores do Mais Escola. Então, uma vez por mês, a gente se reúne. Todos os coordenadores se reúnem, normalmente, na Secretaria Municipal de Educação, para podermos trocar *experiências*, para compartilharmos como está sendo o desenvolvimento do Programa. Recebemos também sempre uma visita de uma supervisora, que vem à escola para poder *acompanhar*, para ver como está a questão da *frequência*, como está o desenrolar mesmo do projeto.

As professoras do turno regular e a monitora de Letramento sinalizam seus descontentamentos em relação às reuniões de planejamento, pois consideram que foram incipientes para haver troca de experiências, reflexões sobre a melhoria do comportamento e aprendizagem dos alunos ou, ainda, para discutirem orientações pedagógicas em conjunto para agregar os dois turnos de ensino.

P1: Bom, embora tenham acontecido essas *reuniões*, elas foram, no caso, uma no final do ano e outra agora no início. Nós sentimos *falta* de falar com as pessoas, de falar com os *monitores* mais tempo em espaços separados, seria importante se a escola proporcionasse para nós, *professores*, um *tempo* para poder *trocar* mesmo informações sobre o comportamento ou sobre a *aprendizagem* daquele aluno que fica na escola nos dois turnos, que o *monitor* pudesse pegar mais com aquele aluno e acho que isso *faltou* mesmo.

ML: A *integração do professor com o monitor é quase nula*. Se houvesse mais integração ficaria melhor para fazer um trabalho de qualidade para as crianças. No início do Programa aqui na escola, houve uma *reação negativa* muito grande contra nós, *monitores* do primeiro segmento. Ficávamos sem *bagagem de informações* para levar para sala de aula. O começo, não vou negar, foi muito *difícil*. Hoje já não é mais assim, quando estamos juntos, nas *reuniões pedagógicas*, os *professores*, quando podem, nos *ajudam*, falando das dificuldades e o que poderíamos trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizado.

P2: A *articulação é quase nula* porque não se tem uma troca entre o monitor e o professor. A escola não disponibiliza *tempo* para o monitor e o professor se *encontrarem* e *trocarem atividades, experiências, situações* que possam ser melhoradas. Aí fica muito difícil ter uma *integração* melhor e tentar *planejar* juntos.

A diretora corrobora tal situação, evidenciando que, no início do Programa, foram escassas as reuniões que fomentassem a articulação das disciplinas. Porém, ela evidenciou o interesse em resgatar o sentido dessas reuniões para solidificar um Programa que vá ao encontro de “construir estratégias para o planejamento pedagógico integrado” (DUQUE DE CAXIAS, 2010a, p. 11), intuito fomentado no Decreto que regulamenta o Programa.

DVI: No começo, *não foi possível*. Como a gente vem falando, a escola está envolvida em muitos projetos. É tudo muito novo. Então hoje a gente vê a necessidade de que elas tenham esse *encontro* para que haja essa troca. [...] Hoje, a gente já procura fazer sempre essa articulação, [...] já permite o *encontro* dos monitores junto ao *encontro* dos professores, que são os *grupos de estudo*, os *cursos de capacitação*, que a Secretaria tanto propõe e que, às vezes, a gente prepara e faz aqui junto com os professores.

Cresce, porquanto, a importância dos conselhos de classe (COC), como meio de interação entre os educadores para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

DVI: O nosso *conselho de classe* está aberto para os monitores de Matemática e Letramento participarem para ouvir os professores sobre os alunos. Hoje, a gente vê essa importância e cada escola, cada gestor, cada equipe diretiva procura fazer de acordo com a necessidade e com o seu calendário, proporcionando esses encontros para que *melhore essa rotina e os interesses escolares*.

A monitora de Matemática, ao participar dos Conselhos Escolares (COC), demonstra o desejo de articular seu Macrocampo com os professores.

MM: Participo do *COC*, então, assim, com isso, a gente vai *interagindo com os assuntos e com os conhecimentos*, para saber como realmente lidar com a criança em sala. Eu fico bem atenta para saber quais *conteúdos do currículo* eu devo trabalhar com os alunos.

Tomando também como base o plano de atividades semanal das monitoras, verificamos que os conteúdos curriculares expressos no documento acabam por ressignificar e diversificar os conteúdos trabalhados no turno regular, como: escrita cursiva dos nomes (gramática, alfabeto, letra maiúscula/minúscula), música, parlenda, estórias e narrativas pessoais, leitura de textos diversificados, recontos, ortografia, carta, bilhete, entre outros.

O PPP da escola também faz referências à importância de se utilizar as diferentes linguagens do ser humano com o intuito de desenvolver habilidades para o pensar e para o questionar, as quais podem influenciar positivamente o comportamento dos alunos. Conforme o PPP (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2008), essa diversificação deve aprimorar a organização e a análise das informações recebidas e ter como consequência a melhora do ensino-aprendizagem.

Portanto, refletir sobre a aquisição dessas habilidades pelo aluno pressupõe que benefícios possam ser alcançados para uma aprendizagem significativa. É tal como a professora 2 enfatiza no seu discurso: “tenho meus alunos alfabetizados, porém ainda não letrados”. O papel do professor em fomentar tais práticas torna-se imperativo para aumentar a qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Vemos claramente a preocupação com o currículo formal de ensino, porém questionamos: se o PPP dessa instituição garante os pressupostos político-filosóficos de tentar garantir uma educação que esteja em consonância com as práticas contextualizadas e reais dos alunos, como entender que a operacionalização do currículo formal e o currículo oculto³⁶ não vislumbre a marca da comunidade, da ludicidade, dos saberes da comunidade? Onde está a valorização da bagagem sociocultural desse aluno que, muitas vezes, não vem contemplado nos livros didáticos, tampouco alicerçado nas recomendações básicas para serem trabalhadas com o primeiro segmento?

A professora 2 demonstrou uma espécie de dissenso com a proposta da Secretaria, demonstrado pela autonomia em se contrapor àquilo que não está em consonância com a aprendizagem dos alunos, apesar de se mostrar preocupada em cumprir o currículo proposto pela Secretaria.

³⁶ Refere-se àqueles aspectos da experiência educacional (saberes experienciais) não explicitados no currículo oficial formal (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 31).

Embora o PME defenda um processo de reinvenção de práticas, dos tempos e dos espaços educativos vinculados a uma proposta curricular diferenciada, observamos que ainda há professores que não entendem sua proposta curricular. Destacamos a seguir, uma fala de uma professora que vai de encontro à natureza do PME no que tange em não tornar as aulas do contraturno como se fossem meramente reforço escolar.

P1: Bom, duas coisas eu acho que deveriam *integrar* o Projeto Mais Educação. A primeira seria alguém que lidasse realmente com o *reforço escolar*, que olhasse o trabalho de casa principalmente de *Português*, porque as crianças que participam do projeto têm pouco tempo para fazer as tarefas quando chegam em casa. Seria muito produtivo se os *monitores ajudassem* os alunos a fazer esse trabalho de casa, para que, no dia seguinte, eles tragam o *trabalho* de casa feito, mas com uma *ajuda*, é claro. Também seria interessante se os *monitores estudassem* com eles quando a época de avaliações chegasse. Seria muito bom se eles *revisassem* o *conteúdo* para eles não tirarem notas baixas e *ensinassem*, principalmente, o que eles mais estivessem precisando para entender os assuntos.

Outra questão persiste: e aqueles outros quase 300 alunos que não participam do Programa? Não teriam o direito de revisar o conteúdo?

No aspecto do currículo e da inter-relação entre turnos, ressaltamos como **avanço** o início de um diálogo entre monitores e professores para que se estabeleça, de fato, um currículo que potencialize a intersecção de conteúdos. Verificamos, ainda, que os conteúdos formais estão sendo trabalhados sob enfoque dos objetivos das séries iniciais, como leitura, interpretação, produção textual, noções em Matemática, entre outros. As práticas educativas no contraturno, sob pressupostos da ludicidade, vêm trazendo melhorias no desempenho e na motivação dos alunos, impactando positivamente no turno regular de ensino.

Em relação aos **desafios**, podemos destacar que o planejamento dos monitores precisa estar respaldado no PPP da instituição, pois, do contrário, esses monitores estarão apenas realizando atividades a mais com os alunos, ações desconectadas do planejamento maior da escola - a jornada ampliada estará ampliando o tempo apenas quantitativamente, e não em qualidade. Ademais, observamos que, embora tenham sido realizadas reuniões com o intuito de, entre outros aspectos, desenvolver uma articulação das disciplinas nos dois turnos, entendemos que ainda falta encontrar “entradas e saídas” de caráter pedagógico que tornem o Programa Mais Escola mais incisivo e adequado a uma educação com qualidade.

Podemos salientar, ainda, que a coordenadora do PME e o corpo docente (professores e monitores) devem promover um grande debate com o intuito de garantir aos alunos um currículo que abranja novas experiências, novos conteúdos relacionados à própria vida e realidade dos alunos. Essa tarefa exige um olhar apurado e cuidadoso ao Projeto

Político Pedagógico, pois é por meio dele que é possível proporcionar aos alunos a ampliação das experiências sintonizadas com o currículo e com os desafios da atualidade.

3.3.1.2 No ensino de Língua Portuguesa

Como abordamos na seção de saberes curriculares, o Letramento interfere no sistema de valores do sujeito, estando ligado ao seu amadurecimento como pessoa e ao seu contexto social, de forma interdisciplinar, transversal e multidisciplinar.

Coerente com essa concepção, o Programa Mais Educação sugere a ideia de alfabetização ampliada, a fim de oportunizar a qualificação das relações da escrita com a leitura, de forma que os alunos possam intervir criticamente no mundo. Assim, o PME orienta a realização de projetos e oficinas que possibilitem ao aluno criar e recriar sua aprendizagem, a partir da organização de “textotecas”, bibliotecas e de atividades que valorizem a ludicidade e o contexto em que os alunos vivem.

Coerente com isso, a FAP, Apostila de Formação em Alfabetização Plena, material didático que norteia as práticas educativas dos professores que atuam no 1º segmento em Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2001), propõe que o educador realize atividades como: bingo dos nomes, salada do alfabeto, escrita de palavras por meio da *força*, jogo de ortografia (f/v, B/p), baralho de letras cursivas/*script*, jogo do antônimo, jogo do sinônimo, alfabeto móvel, jogo de memória das sílabas, baralho de letras e palavras, entre outras. Ou seja, práticas que valorizem o lúdico, interagindo saberes disciplinares e curriculares com experienciais.

Nas entrevistas, verificamos que a coordenadora do Programa na EMVI valoriza o lúdico e a produção textual nas práticas de Letramento:

CVI: A proposta é que todos esses conhecimentos sejam trabalhados de uma forma diferente daquele *conteúdo* mais tradicional trabalhado em sala de aula. Então, isso é trabalhado de uma forma mais *lúdica*. Tanto no *Letramento* quanto na *Matemática*, busca-se trabalhar bastante com *jogos*, *brincadeiras*, dentro da parte *recreativa*. O *Letramento*, por exemplo, ao trabalhar a questão da *leitura* e da *escrita*, trabalha muito a questão da *oralidade*, da *produção de texto*.

Observamos ainda que a coordenadora busca valorizar os saberes disciplinares, já que entende que esses saberes potencializam um ensino de Língua Portuguesa mais conciso e eficaz.

As práticas realizadas no turno, pelos professores 1 e 2, e no contraturno, pela monitora, ratificam a concepção da coordenadora.

P1: [...] o Letramento e a Matemática ajudaram muito. As crianças que tinham dificuldades de *leitura* e *escrita* também melhoraram muito, perderam a *timidez*, conseguiram *escrever* de forma espontânea, fazer *produções de texto* melhor, com mais *palavras*, utilizando um maior *repertório de letras*, de *palavras*, um *vocabulário* melhor. Então, o projeto melhorou muito, em todas as dimensões: física, intelectual e moral.

P2: Um exemplo é o *soletrando* que trabalha a *ortografia* na *Língua Portuguesa* de forma bem lúdica. Eles brincam mais há todo um planejamento com objetivos bem definidos na *leitura*, na *escrita*, em tudo.

ML: Na *leitura*, a atividade que eu utilizo é a *poesia* e eu tenho certeza que os alunos gostam e vão aprendendo os *versos*, as *trovas*. Aí, pouco a pouco, eles vão aprendendo os conceitos da *Língua Portuguesa*. Eu trabalho também com recortes e colagens e construímos um *mural*. Eu gosto muito de montar uma *história* coletivamente. Nós modificamos o fim dando a *oportunidade* para *criatividade* do aluno. Então, eu vejo que essas aprendizagens eles levam para o turno regular de ensino. Ah! Eu também trabalho com *rótulos* de mercadorias e é muito bom para os pequenos do 2º ano melhorarem a *escrita* e a *leitura*. Eles aprendem bastante. Então, sempre eu trabalho a diversidade de atividades na minha aula como *jogos*, *livros com poesias*, *reportagens* com jornais, enfim.

Salientamos, ainda, pistas que evidenciam os saberes de disciplinares de Tardif (2002), como: leitura, poesia, escrita e reportagens. Tais saberes são importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas turmas de horário integral na EMVI.

Ademais, nas observações que realizamos na sala de aula, tanto no turno quanto no contraturno, bem como no contato com os planejamentos mensais e com o “caderno de plano semanal” da professora, inferimos que o ensino da língua portuguesa tem acompanhado os referenciais pedagógicos propostos pelo PME, ou seja, está pautado em um ensino dinâmico e construtivo para os alunos que ainda persistem dificuldades na leitura e na escrita.

Outrossim, verificamos práticas distintas entre as professoras. Enquanto uma desenvolve aulas com técnicas bem dinâmicas, a outra ministra aulas tradicionais, baseadas em conteúdos e atividades escritos no quadro de giz. Nestas aulas, os alunos passam quase o horário inteiro copiando as atividades propostas pela professora. Urge a necessidade de o contraturno persistir nas atividades lúdicas e interativas, bem como de o turno dinamizar mais sua prática educativa. Observamos, portanto, diferenças entre os saberes profissionais das professoras. Deduz-se também a necessidade da atualização pedagógica, ou seja, a formação continuada para os professores da rede.

Em relação à valorização do contexto em que o aluno vive, percebemos que os monitores estão assumindo a responsabilidade de fazer a ponte entre os saberes formais com a bagagem de conhecimentos que os alunos trazem para o interior da sala de aula, levando-os a se sentirem mais valorizados e motivados para o aprendizado escolar.

Destarte, verificamos o **avanço** no que concerne ao interesse do aluno aprender, de forma lúdica, os conceitos que o Letramento lhe proporciona para toda sua vida.

No que tange aos **desafios**, percebemos que, embora haja similaridades nas práticas educativas do turno e do contraturno, os professores do turno regular ainda apresentam práticas antiquadas, carecendo de atualização pedagógica. Além disso, podemos destacar que, apesar dos avanços, ainda se faz necessário dinamizar as aulas, promovendo um ensino mais interativo e ainda mais contextualizado para o aluno do turno regular de ensino. À medida que o professor dinamize sua prática educativa, tais benefícios poderão melhorar o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, aumentarão o rendimento escolar. Podemos também ressaltar que tais benefícios podem alcançar, inclusive, os conteúdos e competências que são exigidos na Provinha Brasil. O problema é que, para elevar as notas dessa prova, o contraturno não poderia ficar reduzido aos 150 alunos: **deveria ser ampliado**. Isso é relevante porque há alunos que dizem que “vou tirar notas baixas e não vou fazer a tarefa de casa para poder participar do Projeto”.

3.3.1.3 No ensino de Matemática

Abordamos no capítulo 2 que a Matemática é uma área de conhecimento ampla, possuindo algumas características ligadas à abstração, à precisão, ao rigor lógico, entre outras, que possibilitam ao indivíduo problematizar e entender a realidade. Sabemos que propor a transposição desses conhecimentos partindo da abstração para o entendimento e transformação da realidade não é uma tarefa fácil para o professor.

Nesse sentido, o PME propõe que o ensino dessa disciplina seja pautado em princípios e orientações didáticas que levem em consideração a realidade do aluno e possibilite esta *transposição do abstrato para o real*. Como alternativa para realizar tal transposição e facilitar a aprendizagem do aluno, o Programa propõe a adoção de *kits* educativos que contêm vários jogos pedagógicos para serem utilizados no ensino da Matemática.

Ainda verificando os pressupostos contidos nos Cadernos Temáticos do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (RANGEL, 2010), observamos que a Matemática pode contribuir para o aluno exercer sua cidadania por meio do saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente e aprender a aprender.

No que tange aos saberes docentes que são mobilizados nas práticas educativas, Tardif (2002) destaca que o ensino de matemática se concebe como um saber disciplinar. Este

saber implica revisitar os conhecimentos específicos de determinadas áreas do conhecimento, neste caso, a Matemática, que são consolidados desde a formação inicial do docente e se perpetua na sua formação continuada.

De início, percebemos a utilização do lúdico como técnica educativa, como vemos na entrevista a seguir:

MM: Trabalhamos a *tabuada*, sendo que também com jogos, de forma lúdica. Também temos o *tangran*, que é muito importante para o aluno aprender figura-fundo, tamanhos, organizar uma figura utilizando aquelas sete peças. Na verdade, a gente pode montar o que quisermos. Então eu trago vários tipos de desenhos, de formas, que ajudam a desenvolver a *memória* e *raciocínio* lógico da criança.



ILUSTRAÇÃO 5 – Utilização de *kits* nas práticas educativas do contraturno

Fonte: arquivo pessoal da autora

O próximo fragmento também demonstra as estratégias metodológicas que são sugeridas pelo PME (RANGEL, 2010), o qual atribui à aprendizagem da Matemática um processo que envolve habilidades de compreensão e interpretação de um significado. Seria conceber os conhecimentos matemáticos como meio para os alunos compreender e transformar a realidade, e não como um fim em si mesmo.

Assim, a monitora de Matemática nos afirma:

MM: A gente trabalha muito com *jogos*, esse é o objetivo do Mais Escola. Trabalhamos com *recorte*, *colagem*, *figura geométrica*. A gente usou, por exemplo, uma *bandeira* do Brasil, na época da *copa*, e trabalhamos as *formas geométricas*: o *quadrado*, o *círculo*, as *cores* e o *que significava cada cor da bandeira*. Assim, a gente vai ensinando os alunos e eles vão aprendendo. Então. Tudo que a gente faz, é construindo junto, professor e aluno aprendendo juntos. E a gente trabalha de uma forma *lúdica* com as crianças, com *jogos* para *memória*, *concentração* e *raciocínio*. Até a *tabuada* é assim, brincando e aprendendo.



ILUSTRAÇÃO 6 – Trabalho com formas geométricas no contraturno

Fonte: arquivo pessoal da autora

Nessa fala, ainda destacamos termos que a monitora utilizou, como: *a tudo que a gente faz, é construindo junto, professor e aluno aprendendo juntos*. Estas unidades de registro nos fazem lembrar o pensamento de Freire, de que não há docência sem a discência, isto é, que todos aprendem juntos em uma mão dupla de ensinamentos. Vale ressaltar ainda que, nos diversos momentos que estivemos em campo, observamos a monitora se dirigir aos alunos com respeito e estabelecendo uma relação professor-aluno bem horizontal, tal qual Freire (1996) defende em seus pressupostos para uma educação emancipadora.

Verificamos também a importância da utilização dos recursos didáticos disponibilizados pelo Programa Mais Educação. São *kits* compostos por dominó de operações matemáticas, blocos lógicos, tangran, tabuada completa em madeira, bingo de números, entre outros jogos. Essa variedade de material estava sempre disponível para os alunos, inseridas no planejamento de aulas da monitora. Nesse contexto, destacamos que o ensino da Matemática está convergindo para um dos pressupostos pelo Programa Mais Educação, que afirma que os alunos aprendem melhor quando a ludicidade está presente no planejamento (RANGEL, 2010). Tal condição, colocada em prática, possibilita o resgate de conceitos e conteúdos e ainda ajuda o aluno a superar suas dificuldades, encontrando novos caminhos para a construção do conhecimento. Seria trilhar em busca do seu estilo pessoal de aprendizagem. Outro aspecto que observamos foi o tempo de trabalho da Matemática no contraturno. São apenas dois horários de 50 minutos para cada turma durante a semana para que o monitor possa estar trabalhando com a formalização dos conceitos matemáticos. Acreditamos que seu acréscimo ajudaria a superação das dificuldades por parte do aluno.

No que tange às observações realizadas no turno regular, a professora 2 também respalda suas intervenções em sala de aula utilizando metodologias diversificadas,

problematizando a atividade com o aluno e ajudando-o a compreender os conceitos matemáticos, embora em escala menor.

P2: Na *Matemática*, eu trabalho as 4 operações com *técnicas* bem diversas, nós *calculamos* com *palitos*, com *tampinhas de garrafas*. Eu também uso o *livro didático* porque tem bastantes *exercícios*. Às vezes, usamos o *ábaco* para *construímos* o entendimento do que é *somar* e *diminuir*. Nós aprendemos também com uns *dominós* que nós temos na escola. Eu tento envolver a aula na nossa *realidade*, levando para o nosso *dia-a-dia*.

Embora tais atividades sejam realizadas com os alunos, foi possível observar nas aulas a frequência do uso do livro didático sendo utilizado não como apoio, mas como um planejamento sistemático e regular na ordem dos capítulos. Percebemos, ainda, poucas atividades fotocopiadas para lista de exercício dos alunos e novamente verificamos o professor (pre)enchendo o quadro com atividades, enquanto os alunos ficavam temerosos por não conseguirem copiar o conteúdo da lousa. Tal fato nos sugere que a prática educativa necessita ser mesclada com vários tipos de atividades, que se rediscuta a ludicidade como estratégia para melhorar o ensino da Matemática e que o professor prossiga em sua formação continuada.

A inferência sobre observação das aulas da professora 1 foi um pouco diferente. Esta docente possuía um planejamento bem diversificado para o ensino da Matemática, trabalhando com jogos para operações em adição e subtração. Ela utilizava o concreto para realizar as proposições em Matemática e, continuamente, fazia a culminância dos conteúdos trabalhados na semana. Percebíamos o compromisso técnico-político e pedagógico da professora em relação a sua prática educativa.

A seguir, a professora 1 destaca a importância do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, demonstrando os benefícios que ele tem trazido para o desempenho escolar dos alunos.

P1: [...] o Letramento e a *Matemática* ajudaram muito. As crianças que tinham muitas dificuldades em entender os *números*, as *operações fundamentais*, as *probleminhas*. Os monitores conseguiram, com a *Matemática* do projeto, melhorar o aprendizado, porque lá é um enfoque mais *lúdico*. Então, eles não se sentiam tão cobrados e aí aprendiam melhor.

Porquanto, considerando os *corpora* das entrevistas e analisando documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico, os planejamentos bimestrais e os planos de aulas, observa-se que o ensino de Matemática é prático, visto que é desencadeado com metodologias mescladas que alternam antigas e novas estratégias para o aprendizado do cálculo, do raciocínio, do tratar informações por meio de quadros e tabelas, entre outras aprendizagens.

Notamos que tais competências e habilidades estão sendo oferecidas aos alunos na jornada ampliada.

Embora se observem tais benefícios, percebemos, contraditoriamente, que o aspecto lúdico parece que não foi manifestado como devido em sala do ensino regular. É como se o lúdico se contrapusesse ao que é formal, ou seja, ao que é “cobrado” pela escola. Refletir sobre tais cobranças na prática educativa deve se tornar um mecanismo que possibilite transformar a prática do educador, dando sentido a ela. Assim, rever o posicionamento do formal e do lúdico no ensino da Matemática é tentar se distanciar da preocupação de apenas comunicar resultados e passar a trabalhar com os processos que os produziram.

Ainda ponderando sobre os resultados dessas práticas educativas para o bom desempenho escolar, verificamos que o ensino de Matemática ainda carrega alguns “ranços” que precisam ser superados. Um deles se refere à forma de ensinar a Matemática, pois o imaginário do professor ainda carrega em si a ideia de um ensino-aprendizagem representado de forma descontextualizada e atemporal.

Em suma, verificamos como **avanço** nas práticas educativas o aumento da jornada escolar como uma possibilidade de melhor trabalhar com o ensino da Matemática. Observamos, também, que ao trabalhar no contraturno, o monitor passa a ter mais liberdade para trabalhar a Matemática de forma mais lúdica, desenvolvendo o aprendizado de modo mais contextualizado e prazeroso em sala de aula.

No que tange aos **desafios**, verificamos que, embora o tempo escolar tenha sido acrescido no desenho da jornada escolar, a carga horária ainda é pequena para o ensino da Matemática. Urge também a necessidade de os professores reavaliarem suas práticas educativas por meio de uma formação continuada, oportunidade que lhes possibilitará rever conceitos e concepções ao que tange aos processos e técnicas inovadoras no ensino desta disciplina. Além disso, tal como no Letramento, o desafio de aumentar as notas da Provinha Brasil seria potencializado se o Programa atendesse mais que seus atuais 150 alunos. Nesse ínterim, familiares vêm à escola no início do semestre solicitar que seus filhos participem do contraturno, o que nem sempre é atendido.

3.3.1.4 Formação inicial e continuada dos educadores

A formação inicial e continuada de docentes no ensino fundamental é algo necessário e deve se tornar pauta nas discussões de aprimoramento das práticas educativas. O professor trabalha em um ambiente muito particular e extremamente complexo (SACRISTÁN

apud LOURENCETTI e MIZUKAMI, 2002). Em se tratando de jornada ampliada, esse aspecto deve ser ressaltado, sobretudo por permitir ou não a articulação de disciplinas no turno e no contraturno escolar.

As formações inicial e continuada de docentes, conforme Tardif (2002), estão associadas ao saber profissional do educador. Isto é, esse saber representa os múltiplos conhecimentos pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores e que vão se aperfeiçoando ao longo de sua trajetória no magistério.

O professor, ao longo de sua rotina pedagógica, lança mão dessas teorias para consolidar sua prática educativa com vistas a melhorar o processo ensino-aprendizagem. Tal saber se fortalece à medida que o professor tem uma boa formação inicial e continua seus estudos, atualizando-se e trocando experiências por meio de cursos de capacitação, palestras e encontros na área de educação e áreas afins.

O PME ratifica tais proposições quando se refere à importância da formação continuada para os atores que consolidam o programa nas instituições escolares, demonstrando a preocupação com os aspectos de associar a formação do docente com questões da atualidade que perpassam pelo fenômeno educativo.

A seguir, encontramos entrevistas enfatizando a realização de cursos de capacitação como ação constante na educação dos participantes do Programa:

DVI: [...] A secretaria de educação propõe *cursos de atualização* tanto para os gestores, os coordenadores e também para os seus monitores nas oficinas de Letramento, de Matemática.

ML: Eu também já participei de *palestras* no Itaboraí e a palestrante falou sobre Letramento na escola. Ela falou como poderíamos *melhorar nossas técnicas nas aulas*, como *contextualizar o conteúdo* para os alunos. Já *cursos* ministrados pela Secretaria de Educação, eu ainda não tive a oportunidade de participar, porque eu entrei no programa em 2010. Mas a coordenadora falou que sempre há *cursos* para os monitores lá na Secretaria de Caxias. Eu acho que quando começar o semestre de 2011 vai haver sim.

MM: Terminei o Normal e agora estou *cursando* Pedagogia para *melhorar*, para *ampliar a minha visão*, o meu *conhecimento*. [...] com isso, a gente vai interagindo os assuntos e com os conhecimentos, para *saber* como realmente *lidar com a criança em sala* e como *melhorar nossa prática*.

Observamos que a existência de cursos de atualização para os monitores do Programa os capacita, em tese, a participarem e a comungarem de interesses que podem aprimorar a articulação das disciplinas curriculares. Esta capacitação é amparada como uma

das metas³⁷ a serem seguidas no Programa Mais Escola (DUQUE DE CAXIAS, 2010a) e como pressuposto fundamental do Programa Mais Educação³⁸.

Nas entrevistas a seguir, a diretora e a coordenadora enfatizam o papel da secretaria municipal nessas atividades de capacitação, cujo fomento possibilita promover a cooperação e a participação coletiva dos monitores, grandes responsáveis pela qualidade das atividades desenvolvidas na jornada ampliada, um dos desafios da escola pública.

DVI: A Secretaria está sempre intervindo nessa situação. Nós temos um setor de equipe pedagógica. Eles preparam os *encontros* realizados sempre no início da implementação do projeto e também no seu desenvolvimento. Esses *encontros* são feitos aos sábados, lá na Secretaria de Educação. A gente convida os monitores de Matemática e Letramento para [...] essa *formação continuada*. No ano de 2009, no qual a gente iniciou o Programa, foi no início. Passou-se um mês, um mês e meio e houve novo *encontro*. [...] Eles sempre estão promovendo esses *encontros*.

CVI: E a Secretaria, através da SEPEC, também oferece a *formação* para os monitores de Letramento e Matemática. Essa *formação* acontece aos sábados pela manhã, e os monitores vão lá e têm explicações sobre como é a proposta da rede.

Observamos a capacitação do monitor. E o professor? Destacamos, no próximo fragmento, a reflexão da diretora em relação à necessidade de aumentar os momentos para cursos de capacitação em que o professor possa trocar experiências e aperfeiçoar mais sua prática educativa. Nesse sentido, afirma:

DVI: Eu acho que na verdade o que falta mesmo são momentos de planejamentos, de troca, de mais *capacitação para o professor* [...], se existissem espaços pré-determinados pela própria prefeitura de Duque de Caxias ou pelo MEC, isso seria de grande importância tanto pro aluno quanto para o professor, porque *melhoraria* para os dois e os benefícios seriam para a educação em geral.

Destarte, no que tange aos **avanços** em relação aos aspectos da formação inicial e continuada que congregam o saber profissional apontado por Tardif (2002), sinalizamos que os monitores, a diretora e a coordenadora do PME, bem como a equipe pedagógica da secretaria, consideram como relevante a oportunidade de se proporcionar cursos e capacitações para quem consolida o PME. Notamos que os professores e os monitores possuem uma formação inicial semelhante, cujo ponto inicial é ter concluído o Curso Normal ou ter a formação em Pedagogia, o que já é um grande avanço no exercício do magistério nas séries iniciais.

³⁷ A meta é promover formação continuada dos participantes do programa.

³⁸ O inciso VII do art.2º do Decreto 7.083/2010 busca assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Em relação aos **desafios**, percebemos que, embora os profissionais de educação estejam qualificados no exercício do magistério, ainda é necessário oferecer mais cursos, palestras, encontros que potencializem o saber profissional desses professores. Não basta fazer isso somente com monitores, mas também com professores. À medida que a Secretaria de Educação, por meio da coordenação do PME, proporcionar tais momentos de formação continuada, o Programa só terá a ganhar com educadores conhecendo novas teorias e práticas de ensino, consolidando saberes profissionais que facilitarão o olhar para o fenômeno emblemático, conflituoso e incerto de uma sala de aula.

Enfim, embora constatemos que o Programa Mais Educação/Mais Escola esteja proporcionando cursos de capacitação para os monitores de Acompanhamento Pedagógico, com vista a melhorar as práticas educativas e adequá-las às diretrizes do programa, surge uma questão recorrente: em que medida essa capacitação tem realmente fomentado conhecimentos para uma efetiva articulação das disciplinas?

3.3.2. Saberes diferenciados

Sacristán (2001) afirma que a escola é um lugar privilegiado em que a cultura é dissecada, analisada e construída. Nessa mesma direção, o Programa Mais Educação traz, como um dos seus princípios, “a afirmação da cultura de direitos humanos, estruturada na diversidade da promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade” (Decreto 7.083/ art. 2º). Tal princípio deve ser traduzido nas diversas atividades propostas pelo Programa e, em especial, no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico.

Assim, apresentamos os resultados debatendo a Promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero (1) e a interação dos saberes diferenciados com outras atividades do conhecimento (2), destacando a epistemologia de Tardif (2002).

3.3.2.1 Promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero

Gadotti e Padilha (2004) afirmam que para a escola se tornar um espaço de vida, e não de morte, ela precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero e também às diferentes opções sexuais. Assim, o papel da escola também perpassa pelo respeito às diferenças e, nesse sentido, as diferenças exigem uma nova escola.

Na perspectiva de propor uma nova escola que respeita a temática da **Diversidade dos saberes**, verificamos que aspectos ligados a uma educação intercultural, entendido pela contínua troca entre saberes distintos (BRASIL, 2008b), têm sido apontados como um horizonte possível de ser contemplado nas práticas educativas da jornada ampliada.

Esses aspectos devem ser corroborados quando se combatem as atitudes e as concepções do senso comum ou as criadas por argumentos pseudocientíficos que justificam as desigualdades de tratamento a diferentes seres humanos ou a distintas expectativas sobre o que cada um pode dar de si (SACRISTÁN, 2001).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, os objetivos gerais contemplam esses aspectos, demonstrando um comprometimento normativo para com a diversidade de saberes: “Conhecer, respeitar e valorizar a **riqueza e a diversidade cultural**” (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2008, p. 8, grifos nossos).

A pluralidade dos saberes deve ser um alicerce do Programa Mais Escola e, atendendo a tal pressuposto, poder-se-á formular um processo educativo que abarque a dimensão dos saberes da comunidade, tão importante de ser contemplado no espaço educativo. No intuito de trabalhar tais saberes diferenciados, o professor utiliza sua experiência profissional, de seu *habitus*, proporcionados pelos saberes experienciais, conforme Tardif (2002).

Na tentativa de respeitar as diferenças no espaço escolar, verificamos que alguns planejamentos bimestrais contemplam tais temáticas, bem como alguns planos de aula de professores do turno regular de ensino. Em uma das observações realizadas na turma, uma das professoras estava trabalhando com o tema de Africanidade, fazendo a relação com os costumes, as crenças e a religião adotada pelos negros e seus descendentes no Rio de Janeiro. Segundo ela, após a parte de exposição oral do tema e discussão em sala, os outros dias estariam destinados a construir indumentárias de origem africana. O planejamento ainda continha uma amostra de um grupo de capoeira. Verificamos, nesse sentido, o saber experiencial balizando as práticas educativas deste docente.



ILUSTRAÇÃO 7 – Cartazes sobre diversidade cultural elaborados pelos alunos do contraturno

Fonte: arquivo pessoal da autora

Nas unidades de contexto, observamos que o debate em torno da questão de gênero é contemplado em sala de aula e que deve ser respeitado na relação social com o outro:

MM: A forma *diferenciada dos saberes* vem de casa, já vem do lar, porque cada um tem uma criação específica, um *diferente* do outro. Um tem uma família estabilizada, que impõe regras e que os filhos obedecem. Essas crianças vêm para escola de uma maneira mais *centrada*, com mais responsabilidade. Outros já têm aquela *família desestruturada*, que não se entende quem é o pai, porque tem dois homens que se *julgam pais*, ou duas mulheres que se *julgam mães*. Então fica aquela confusão na cabeça da criança. Então, precisa-se trabalhar também com isso em sala de aula, as novas formas de construção familiar. Não podemos julgar, devemos mostrar para os alunos o não *preconceito*, o *respeito e a solidariedade* com quem tem uma *opção sexual diferente* da nossa. Um ajudando o outro, respeitando as *diferenças* em sala.

P1: Eu trabalho com os *saberes diferenciados* quando lidamos com *crianças diferentes* na sala de aula. Não só diferença de *cor*, mas também *diferença de classe social, de gênero e diferenças físicas, motoras*, como é o caso dos portadores de necessidade físicas educacionais especiais. Eu trabalho na sala de aula com uma *aluna com Síndrome de Down* e trabalho sempre na perspectiva de que *todos devem respeitar* a aluna. Eu trabalho sempre o *respeito* porque eles já zombaram muito a garota e ela ficava bastante nervosa. Eu tento passar para os meus alunos a importância de se *respeitar*, não só a ela que é uma *criança diferente*, mas também em *relação à cor, a etnia*, enfim devemos nos respeitar sempre

No *corpus* seguinte, podemos ver claramente o posicionamento da diretora se referindo a essa questão da **diversidade étnica e racial** presente na sua comunidade escolar;

DVI: A gente entende que a escola está inserida dentro de uma *comunidade*. Em toda *comunidade*, existe mesmo a questão da *diversidade*: há *negros*,

pardos, pessoas de origem *indígena*, enfim, temos uma *diversidade*. Há alunos que estão em situação de *risco* no meio de violência, há alunos que estão se *evadindo* da escola por estarem se envolvendo na questão de *drogas*, de *roubos* e em *pequenos furtos* de coisas que acabam acontecendo em casa, no *convívio* com os seus parentes. Então a gente sabe que a escola e suas ações, com a abertura necessária para envolver a *família* e a *comunidade*, acabam fazendo parte da *melhoria de vida* desses alunos, possibilitando a entrada desses *saberes* para dentro da sala de aula. Nós temos professores e monitores que tanto *trabalham na escola e são da comunidade*, eles nasceram e cresceram aqui e sabem qual a *realidade* em que a escola está inserida. Eles sabem os *conflitos e dilemas* que a comunidade possui, como também os saberes que os alunos podem agregar ao ensino formal da escola. Portanto, se respeita os saberes do *índio*, do *quilombola*, do *nordestino*, de todos aqueles que são *diferentes*, mas que são *cidadãos* como todo mundo.



ILUSTRAÇÃO 8 – Atividades de pintura dos alunos do contraturno

Fonte: arquivo da Escola Municipal Visconde de Itaboraí

A monitora de Letramento, por outro lado, destaca a dificuldade que encontra ao trabalhar com esses temas em sala de aula:

ML: É *difícil* estudar esses assuntos em sala de aula porque alguns alunos gostam de estudar essas coisas e outros não. As *famílias* não ajudam muito em casa com esses assuntos e aí fica difícil. Esses *conteúdos e o contexto* do aluno são muito complicados de trabalhar. Tem que ter muito *cuidado* e bom senso, porque se você não trabalhar direito o assunto eles acham que estão sendo *discriminados* e outras coisas mais. Não costumo trabalhar muito esses temas na minha aula, mas eu me lembro de um filme que nós assistimos em que fui discutindo o *enredo* e ouvindo da boca dos alunos como poderíamos *mudar o destino* daquele menino que fazia o papel de 'mau', *negro, pobre, diferente* no filme. Discutimos mesmo a realidade do filme e dos alunos. Trabalhei as *gírias* do filme. Pedi para eles escreverem e desenhar a parte que eles mais gostaram do filme. Foi bem interessante!

O relato anterior evidencia como os educadores ainda possuem *tabus* que permeiam suas práticas educativas. Cabe destacar que, na configuração contemporânea em que vivemos, a escola e os professores devem assumir um papel fundamental na tentativa de desvelar os preconceitos, as discriminações por raça, por etnia, por opção sexual, estabelecendo em sala de aula um diálogo verdadeiro e honesto.

No excerto seguinte, verifica-se que a professora do turno regular tem provocado essa temática em sala de aula. Embasada no seu saber experiencial, ela destaca:

P1: Bom, é claro, que hoje em dia, não se pensa mais em só levar o saber erudito, o conhecimento erudito e formal para os alunos. Nós, professoras, nos preocupamos também com a *bagagem que o aluno* traz pra dentro de sala de aula. É claro que na minha escola, sendo uma escola de comunidade, eu trabalho o que os alunos trazem, as *informações dos alunos são riquíssimas* para eu desenvolver a minha aula. É daí que parte a minha aula. Eu não venho com uma aula pronta, são eles que a *fomentam*, são eles que fazem o *conteúdo em si* eu apenas vou adequando à realidade deles para poderem estabelecer o feedback com os assuntos. Por exemplo, quando eu trabalho com o tema *família* e a *relação de parentesco*, eles começam a falar sobre as novas estruturas familiares, um pai *branco* casou com uma mulher *negra* e a família ficava criticando e aí eu começo a discutir esses temas que são *transversais* na minha aula. Se os alunos iniciam discussão sobre *preconceito*, vou debatendo esse assunto em sala.

Enfim, é possível identificarmos os **avanços** nas práticas educativas que trabalham com as temáticas da diversidade de saberes. Verificamos, *in loco*, que os professores e monitores têm proporcionado essas discussões em sala de aula, potencializando uma aula mais crítica e respeitosa aos alunos.

Quanto aos **desafios**, podemos sinalizar que é necessário haver cursos de formação continuada para que os professores compreendam a importância de relacionarem os diversos saberes que emergem da comunidade com a finalidade de aprimorar as práticas educativas na jornada ampliada. Além disso, visualizamos que, para que os planejamentos integrem os saberes eruditos com os saberes comunitários rumo à educação integral, deve-se propor um diálogo efetivo entre professores e monitores, com uma efetiva coordenação e supervisão.

3.3.2.2 Inter-relação com outros campos do conhecimento

No que tange aos aspectos “Inter-relação com outros campos do conhecimento”, verificamos a existência de saberes diferenciados que atendem as disposições do artigo 2º do Decreto 7.083 (afirmação da cultura de direitos humanos, da opção política e da nacionalidade) nas áreas configuradas como *Sociedade e Cidadania, Meio Ambiente e Mundo do trabalho* (BRASIL, 2008b).

São nesses contextos que acontecem as interfaces do conhecimento escolar pautadas em um diálogo no qual saberes distintos podem se encontrar e se reestruturar. Para que tal situação se consolide, paulatinamente, verificamos a presença dos saberes plurais do professor (TARDIF, 2002) como o baluarte primordial nesse tipo de prática educativa.

O professor, enquanto articulador dessas interfaces, lança mão dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes experienciais para dar conta da intermediação do conhecimento em sala de aula. Logo, esse professor é reconhecido como um produtor de conhecimentos, e não meramente como um reproduzidor.

CVI: O professor trabalha com essas questões de *cidadania*, do *direito* e do *dever* do aluno, sempre de uma maneira também bem lúdica. Nessa semana mesmo, ele estava trabalhando a questão do *trânsito* através de uma cartilha com um gibi. Ele contava uma historinha sobre duas crianças, falava sobre as *placas de trânsito*. Ele buscava estar trabalhando essa questão e também a questão do Letramento, porque a partir das conversas, dos debates, os alunos também produzem textos, escrevem. Aí, ele está auxiliando esse aluno no trabalho de sala de aula e para a *vida*.

DVI: O *direito*, a *ética* e a *cidadania*, nas quais o professor trabalhava os princípios, os *deveres*, a questão de *disciplina*, das *obrigações*, a questão da *saúde*, da *prevenção de doenças*, da questão do *hábito*, da *higiene*, da *moral*, como a criança deve se *comportar* na hora de sua alimentação. De *hábitos* simples, do brincar.

ML: Eu trabalho também com a melhoria do *comportamento* dos alunos, com o *respeito* aos colegas e a seus familiares. Quando eu proponho os textos eu penso que o texto pode levá-los a *refletir* sobre sua *vida*, seus *hábitos*. Costumo também discutir em sala a importância de fazer os trabalhos e tarefas de casa porque isso é uma forma de *trabalhar* os *deveres* do aluno na escola.



ILUSTRAÇÃO 9 – Utilização de gibis com aspectos de cidadania no contraturno

Fonte: arquivo pessoal da autora

Nesses trechos, observamos os saberes curriculares e experienciais do professor sendo utilizados quando se propõe um planejamento de aula focado no sentido da leitura e da escrita. Estas aulas vão se agregando aspectos do Letramento aos temas ligados à ética, à cidadania, aos deveres e direitos do cidadão, aos hábitos de higiene, aos comportamentos, entre outros. Seria estabelecer o que é proposto por Tilton, Xavier e Pacheco (2010) “o ler, o escrever, o pensar, a escrita compõem a vida, narram a vida” (p. 02). Observamos isso na condução da aprendizagem de coisas simples da vida, como na atenção para o horário.

MM: Trabalhamos com o *relógio*, notando o próprio *relógio* para mostrar o *tempo*. Quando eu trabalhei tempo, eu *construí* com as turmas um *relógio* na cartolina (quando tem!) e aí fizemos os ponteiros do minuto e do segundo com papelão e aí fomos girando os ponteiros e eu *ensino as horas*. Eles gostam muito das atividades que *faz parte da vida* deles, no caso, saber as horas em um relógio analógico.



ILUSTRAÇÃO 10 – Material para aprendizagem do kit Mais Educação

Fonte: arquivo pessoal da autora.

O resgate crítico e o posicionamento do educador quanto às questões do meio ambiente e sua relação com a efetivação de novos hábitos são também contemplados na atividade do Programa Mais Escola. Vale ressaltarmos, na unidade de contexto seguinte, a relação desses saberes comunitários, o que corrobora uma prática educativa e formadora para os alunos que frequentam o Programa:

CVI: Nós buscamos, nas escolhas das atividades, das oficinas, estar contemplando esses *saberes* que não estão sistematizados dentro da escola, mas estão na *comunidade*. Por exemplo, a *horta*. Através da *horta*, eles podem colocar em *prática* tanto aquele *conhecimento* mais teórico, aprendido nos livros didáticos, nas aulas dos professores, como o *saber* da própriaicineira, que traz para ele o como *plantar*, a importância da *terra* estar bem preparada para o cultivo, o cuidado que realmente eles têm que ter com o *cultivo* dessa planta. Nessa horta, há, inclusive, o estudo dos *saberes medicinais*. Eles estudam as ervas que ali plantam e procuram saber para que serve a camomila, a erva-cidreira [...] Logo, eles vão vendo que, tanto aquilo que eles *aprendem* em sala de aula, quanto aquilo que eles *aprendem* no projeto, nas oficinas, tem uma relação com a *vida prática* deles. A educação passa a ter realmente *sentido para vida* deles.



ILUSTRAÇÃO 11 – Atividades do contraturno na horta

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Visconde de Itaboraí

Os saberes plurais do professor são evidenciados quando verificamos que a monitora trabalha com a temática de meio ambiente. Nessa aula, ela faz uso do saber disciplinar que articula a disciplina Ciências da Natureza com a Matemática e o Letramento. Ao construir a proposta curricular selecionando o número e os tipos de plantas que vai pôr na horta, como vai plantar, a leitura de métodos de plantio, quem e quantos são os alunos que trabalharão para que as plantinhas se desenvolvam, entre outros objetivos procedimentais para sua aula, a monitora estará utilizando o saber curricular.

A perspectiva de realizar um trabalho que ganhe a amplitude para a vida é fato também previsto no PPP da escola. “Não se pode deixar de pensar ou falar de pedagogia ou de mudança de concepção dentro da educação sem deixarmos de vinculá-la à visão de mundo de cada ser humano” (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2008, p. 1). Isso também é corroborado no final da fala da coordenadora: “a educação passa a ter realmente *sentido para vida* deles”. Nesse sentido, ressaltamos pressupostos de John Dewey, vistos quando estudamos Anísio Teixeira, pelos quais o conhecimento deve ser a reconstrução para a vida.

Observamos ainda as interfaces do conhecimento apontando para os aspectos do **Mundo do trabalho**. Nesses aspectos, também verificamos os saberes heterogêneos de Tardif (2002) traduzidos nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, balizando práticas educativas na jornada ampliada.

A seguir, algumas unidades de registro que retratam tais correlações:

MM: Eu trabalho com atividades voltadas para a nossa vida, porque a gente vai lidar sempre com isso. Trabalhamos com o *dinheiro*, mostrando realmente os *números na cédula, a nota, as moedas, como que se dá o troco*. Fazer um *pagamento, controlando* nosso próprio *dinheiro*. Eu gosto de propor um mercadinho, por exemplo. Temos que saber dar um *troco*, fazer um *pagamento*, uma *administração*, controlar o nosso próprio *dinheiro*. Levando para o lado do Letramento, acho muito importante, com certeza, é a ortografia, a forma correta de a gente pronunciar e escrever também, por exemplo, *preencher um cheque* ou *preencher um formulário*. Acho muito importante porque é dessa forma que a gente vai conseguir *chegar a algum lugar, alcançar algo*.

Nesse *corpus*, destacamos o saber disciplinar quando a monitora utiliza a temática tempo para ensinar as horas, os minutos e os segundos. Ao trabalhar com o sistema monetário (o dinheiro), ela também se remonta aos conhecimentos disciplinares da Matemática. Ao amparar a metodologia de ensino ao “construir o relógio” ou “exercitar a compra e venda num mercadinho”, o professor faz uso do saber curricular, intercalando seu planejamento de ensino a uma técnica pedagógica que valida tais conhecimentos experienciais do professor. Seria o seu saber-fazer tão peculiar descrito por Tardif (2002).

Verificamos que o Projeto Político Pedagógico também sinaliza preocupações com as demandas de conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. Segundo o PPP, a escola deve se preocupar em trabalhar rumo a uma perspectiva que favoreça ao aluno atuar “como cidadão crítico participando do grupo social no qual está inserido através de reivindicação de seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da *realidade*” (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ, 2008, p. 8, grifos nossos). Portanto, ao se buscar exercer a docência comungando com esses pressupostos na rotina escolar, estará se propondo uma educação mais humanizadora, mais conscientizadora aos alunos. Seria pôr em prática um exercício constante da utopia que leve os sujeitos e a sociedade para além de um ponto em que o professor os encontra, como aborda Sacristán (2001).

Diante desse aspecto, vale a pena destacar que a diretora demonstra uma insatisfação pelo fato de a Secretaria de Educação de Duque de Caxias retirar do Programa Mais Escola alguns macrocampos que davam a dimensão ampliada de Cidadania, Ética e Direitos Humanos, aspectos tão importantes a serem trabalhados com os alunos na atual sociedade excludente em que vivemos.

DVI: E como eu disse antes, o Programa tinha 10 atividades e agora nós iremos iniciar com 6. Justamente essas 4 que foram retiradas, que são o *direito a ética e cidadania*, eram as que o professor trabalhava os *princípios, os deveres*, a questão da *disciplina, das obrigações*, [...] pequenos atos que, no *dia-a-dia*, são complicados de você trabalhar em sala de aula. Tem a questão da criança que, por estar inserida numa comunidade

carente onde seus pais não têm *compromisso, responsabilidade*, acaba gerando essa *responsabilidade* para a escola. Então a gente acredita que, principalmente essas duas atividades que foram retiradas, eram de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. **Foi uma perda muito grande** (grifos nossos).

No que tange aos **avanços**, podemos destacar que as práticas educativas na jornada ampliada têm conseguido trabalhar com temáticas ligadas à vida e ao cotidiano dos alunos. Na medida do possível, estão articulando as diferentes disciplinas do currículo escolar na direção de uma formação mais digna e cidadã para os alunos que frequentam o PME em Duque de Caxias.

Em relação aos **desafios**, verificamos a necessidade de reconduzir as práticas educativas para fazer frente à saída dos macrocampos Direitos Humanos em Educação e Promoção da saúde do PME/Mais Escola, macrocampos que interagem com as outras disciplinas, favorecendo um ensino mais voltado à realidade dos alunos e conduzindo-os a exercer seus direitos com mais dignidade. Outro desafio seria estender essas práticas a todos os alunos da escola, e não apenas aos 150 alunos do Projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas educativas no município de Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola foi o objetivo desta investigação.

Embora a discussão sobre as épocas e os pensamentos que balizaram experiências sobre educação integral seja periférica nesta dissertação de mestrado, pudemos identificar que essas concepções sempre foram orientadas pela conjuntura política, social e econômica da época. Nesse contexto, elas cogitavam uma perspectiva de educação integral associada à formação do homem, da sociedade e do mundo.

Verificamos que as demandas por uma educação integral foram as mais diversas e contraditórias possíveis. Todavia, essas demandas traziam perspectivas de educação integral que transcendiam os aspectos meramente cognitivos. As diversas concepções fomentavam, em linhas gerais, a ampliação também para os aspectos físicos e morais.

Tal como pensam Shiroma et al. (2007), uma política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional, pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais, entre outros fatores. É por meio do “chão da escola” e do *ethos* educacional³⁹ que começamos a observar os indícios de uma educação com qualidade.

Ao longo do estudo, em diversos fragmentos dos textos das leis e decretos analisados e do Programa Mais Educação/Mais Escola, observamos perspectivas indutoras de uma política socioeducativa de proteção integral. Destacamos aqui o pensamento de Algebaile (2009), de que está ocorrendo “fusão” entre a política educacional e a política social.

Sabemos que a proteção integral é essencial à formação do homem, ainda mais quando se consideram os históricos descasos sociais no Brasil. Todavia, esse aspecto deve vir associado a uma efetiva proposta de democratização da educação, no sentido amplo do termo, ou seja, ir além do acesso e da permanência para garantir o sucesso escolar, conforme destaca o Documento Final da CONAE/2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Nesse contexto, acreditamos que a ampliação da jornada escolar, realizada de maneira qualitativa e planejada interativamente entre turno e contraturno, forneça oportunidades para que os educandos vivenciem experiências diversificadas para o seu sucesso escolar e desenvolvimento humano.

³⁹ Para maiores detalhes conceituais ver na seção 2.3. Saberes curriculares.

Em relação às práticas educativas, entendemos que elas, em acordo com Tardif (2002), são oriundas de saberes plurais e heterogêneos consolidados ao longo da trajetória profissional docente. Metodologicamente, utilizamos a epistemologia desse autor: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais se constituem no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação e/ou educação continuada de professores. É o *conhecer*.

Os saberes disciplinares são, em linhas gerais, aqueles que emergem de tradições multiculturais provenientes de vários grupos sociais, não ficando restritos ao conhecimento estanque de uma ou outra disciplina. Reflete a *bagagem* que cada um traz para o ato educativo.

Os saberes curriculares estão associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos utilizados, ou seja, o *como agir*.

Os saberes experienciais são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor em relação com o conhecimento advindo do seu meio, de sua realidade, assumindo a forma de *habitus*, ou seja, o *saber-fazer* e o *saber-ser*.

Em razão desse estudo, verificamos que o ato educativo, além de refletir esses saberes, se constrói a partir das diretrizes, tensões e contradições advindas das singularidades de cada instituição escolar e de seu projeto político. Visando a uma práxis social continuada, as práticas educativas devem ser intencionais e reflexivas, conduzidas por objetivos, finalidades e pela manifestação de saberes diversificados.

No Programa Mais Educação/Mais Escola, novas demandas ligadas à jornada ampliada, aos novos espaços educativos, bem como novas oportunidades educativas, baseadas em preceitos da cidade educadora, têm transformado as práticas educativas na sua essência. Verificamos, ainda, que o esforço estendido na direção do estabelecimento do diálogo entre os saberes comunitários trazidos pelos alunos e monitores, bem como pelos saberes escolares advindos de práticas educativas, têm fomentado a relação entre conteúdo escolar e contexto sociocultural. A comunidade, em tese, passou a ser “ouvida” e convidada a participar de conselhos escolares, de planejamento e/ou atividades que possam gerar a integração entre família, escola e comunidade. Assim, o discurso pela qualidade da educação perpassa pela defesa de um regime de colaboração entre entes federados, família e comunidade.

Ademais, surge a necessidade de fazer referências sobre as novas condições que emergem na instituição escolar. São delineados novos papéis, novas funções, novos programas, novos espaços educativos, ou seja, a escola vem robustecendo suas atividades. Mas em que (quais) condições? Será que as novas atribuições escolares podem ser

incorporadas à escola ou a escola tem perdido seu papel de fomentar a “*ensinagem*”? Tal como Algebaile (2009) nos faz refletir sobre o robustecimento da escola para menos: será que ao legitimar as ações informais, caracterizadas por postos avançados do Estado, expandindo ofertas, incorporando novas tarefas, o *locus* escolar tem esvaziado do seu verdadeiro papel de educar para a cidadania?

A tese que vem ganhando força na literatura acadêmica é que a escola é improdutiva. Se a escola não pode educar sozinha, se ela necessita de novos parceiros, ela deve legitimar sua centralidade. A centralidade das ações pedagógicas deve ser garantida pela escola.

Achamos importante associar nossas reflexões para o atual momento em que a escola à *brasileira* vive hoje (ALGEBAILLE, 2009). Portanto, avaliar as contingências ligadas ao tempo escolar, aos novos espaços de aprendizagem, ao protagonismo na educação e à intersectorialidade das políticas são elementos que devem ser agregados à análise das práticas educativas, pois essas sofrem os reflexos advindos de tais modelos.

Retornando à problemática, como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas ao Programa Mais Educação/Mais Escola no turno e no contraturno da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias?

Em síntese, conforme apresentamos no capítulo anterior, podemos afirmar que essas práticas educativas são indutoras de atividades que potencializam uma educação de qualidade. As atividades que fomentam a formação integral (aspectos biopsicossociais, morais e cognitivos), desenvolvidos no contraturno, têm proporcionado a melhoria do desempenho escolar dos alunos no turno regular, conquanto timidamente, pois a articulação dos turnos é um dos maiores obstáculos para efetividade das práticas educativas. Os avanços e desafios corroboram essas assertivas.

Como **avanços**, podemos destacar a oportunidade que a jornada ampliada proporciona aos alunos que apresentam dificuldades escolares. Percebemos que as atividades de Letramento, Matemática e as outras que perfazem outros macrocampos acabam por melhorar a autoestima desses alunos, encorajando-os a persistir no aprendizado e refletindo em seus processos educativos.

Observamos, pelas entrevistas e observações em sala de aula, que os alunos demonstraram comportamentos de interesse e motivação ao serem solicitados para ler ou a ir ao quadro para resolver alguma questão. O lúdico nas práticas educativas incentiva esse interesse e motivação, pois diminui o ranço advindo de um imaginário social de que a Matemática ou a Língua Portuguesa são difíceis, desinteressantes ou desagradáveis.

Outro aspecto bastante importante é destacar o trabalho nas turmas de tempo integral com os saberes diferenciados. Tanto professores do turno regular quanto monitores de Letramento e Matemática têm discutido sobre a promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de gênero e de regionalidade. Nesse sentido, o ganho desses conteúdos e valores é incomensurável para a afirmação da cultura dos direitos humanos e para promoção da cultura da paz.

Ressaltamos ainda como avanço o início do diálogo entre os dois turnos, sobretudo nas atividades que envolvem o macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Há a presença de um trabalho interdisciplinar entre a professora de Artes com a monitora de Letramento, já sedimentando um trabalho coeso e coletivo em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos que participam da jornada ampliada.

Além disso, acreditamos que a docência se constitui num campo específico de intervenção profissional na prática social, ou seja, não é qualquer pessoa que pode ser professor. Essa profissão de professor combina sistematicamente elementos teórico-práticos nas suas práticas educativas. Por essa razão, esse profissional deve estar minimamente qualificado para exercer positivamente seu papel na escola. Nesse sentido, observamos que a formação inicial dos professores e dos monitores do Macrocampo Acompanhamento pedagógico estão compatíveis com suas funções no magistério. Todos os docentes e os monitores desse Macrocampo da EMVI possuem a formação mínima de “normalista” ou Pedagogia como base inicial acadêmica para o exercício profissional. Isto demonstra um certo *Know how* que pode melhorar a qualidade do ensino.

Como **desafios**, destacamos, primeiramente, a limitação do PME em não atender todos os alunos matriculados na escola. Vários discentes que não estão dentro do perfil têm apresentado comportamentos que podem comprometer seu rendimento escolar com o intuito de participar do Programa, suas falas foram recorrentes no sentido de que “vou tirar notas baixas e não vou fazer a tarefa de casa para poder participar do Projeto”. São desejos contidos tanto dos alunos como de familiares que, ao iniciar o semestre letivo, vêm à escola solicitar que seus filhos participem das diversas atividades que potencializem uma formação integral. É um ponto sensível a ser refletido no que tange ao Programa: ele não seria excludente, à medida que não é democrático para todos? Eis uma questão para refletirmos.

Outro desafio que verificamos está relacionado à articulação das disciplinas entre turnos. Ela acontece, mas é incipiente. Há necessidade de a coordenadora do PME na escola fomentar tais momentos para trocas de experiências, de construção de planejamento, estabelecendo, de fato, o diálogo entre professores e monitores. Além disso, o PPP deve

respaldar, de forma mais objetiva, as atividades do contraturno, com uma carga horária de Matemática ainda maior.

No que concerne aos saberes docentes mobilizados na prática educativa, verificamos que persistem técnicas antiquadas no turno regular e o receio em abordar alguns assuntos sobre promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero. Podemos inferir, apoiado na epistemologia de Tardif (2002), que tal fato pode ser atribuído a uma incipiente bagagem do saber experiencial e profissional desse educador, que ainda precisa vivenciar atividades, truques e macetes que irão consolidar uma prática educativa intencional e propositiva. Assim, cresce de importância a participação de todos – diretor, coordenador, professores e monitores nas atividades de educação continuada.

Outrossim, foi uma perda muito grande a retirada das atividades de Direitos Humanos, Ética e Cidadania. A interação dessas atividades com o macrocampo Acompanhamento Pedagógico forneceria aos alunos melhores condições educativas. A recondução, amparada no PPP, de práticas educativas de Letramento e Matemática, tendo temas transversais apoiados em aspectos de Direitos Humanos, Ética e Cidadania, pode mitigar os efeitos dessa perda.

O espaço escolar também merece atenção na análise das práticas educativas, pois o barulho constante e as salas pequenas separadas apenas por divisórias acabam por prejudicar o bom funcionamento da escola. Tais fatos acabam acarretando uma série de situações negativas, como a falta de concentração e a dispersão dos alunos durante as aulas.

O diálogo efetivo, coordenado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores é outro desafio. À medida que houver momentos para uma troca maior entre informações sobre conteúdos, metodologias, entre outras, a integração entre os dois turnos será mais eficaz e, possivelmente, trará grandes benefícios para os alunos da jornada ampliada.

Recomendamos, destarte, que a coordenadora do Programa promova debates com todos os atores do processo educativo para garantir um currículo formal e oculto que abranjam novas experiências e conteúdos adaptados à realidade do aluno no contraturno.

Por fim, não devemos esquecer que acreditar na escola pública, laica, universal e democrática. Deve ser um pressuposto que nos fortalece a seguir em frente e a ressignificar esta máxima de Gramsci (2000), por vezes tímida em nosso dia-a-dia educativo: **devemos agir com o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade**. Tal máxima, para o trabalho do educador, faz a diferença.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **La ciudad educadora: como forma de fortalecimiento de la democracia y de una ciudadanía activa y convivencial**. Córdoba: Brujas, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004.
- BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIROS, Claudia H. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica. In: CANDAU, V. (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.
- BORGES, Marlene. **Culminância do Projeto Mais Educação do C.E.C.R.** Salvador, 2010. Disponível em < <http://www.escolaparquesalvador.com.br>>. Acesso em: 09 fev. 2010.
- BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 2009. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.
- BRANDÃO, A. A. P.; DALT, S.; SILVA, A. P. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 296-313, 2009.
- BRANDÃO, Zaia et al. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. In: _____; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 15-40.
- _____. MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Decreto nº 6.253**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.
- _____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a.
- _____. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação**: passo-a-passo. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Dinheiro Direto na Escola/ Educação Integral. **Termo de adesão e compromisso**. Brasília, DF, 2009b.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e Programas. Brasília, DF, 2007d.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 4**, de 17/03/2009. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF, 2009c.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão Intersetorial do Território**. Coleção Mais Educação. 1. ed. Brasília, DF, MEC, 2008a.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008b.

_____. **Texto Referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008c.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Destaques**: ações e programas do governo federal. Brasília, DF, 2010b.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, Rubens B.; PINTO, José M. R.; GUIMARÃES, José L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 818-839, set./dez. 2008.

CARVALHO, Luís M. Ethos de escola e contexto multicultural: mote para alguns (re)encontros. **Análise psicológica**, n. 3 (XV), p. 453-459, 1997.

CARVALHO, Maria C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 247-271, dez. 2002.

_____. **Escola de Educação Integral**: em direção a uma educação multidimensional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Uma Escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr 2009a.

_____; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: Quando a escola faz a diferença. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais, 2010.

_____; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: ANPED. **30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

_____. Ponto de vista: apenas o professor pode atuar na educação integral? **Pátio**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 34-37, ago/ out 2009b.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Amália A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul/dez. 2007.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 3. ed. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (orgs.). **Identidade social e a constituição do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

DUQUE DE CAXIAS. **Educação que transform@**, n. 1, 2011.

_____. **Lei Orgânica Municipal**, de 5 de abril de 1990. Duque de Caxias: Câmara Municipal, 1990.

_____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Esportes Educacionais e Programas Comunitários. **Mais Escola**: Manual 2010. Duque de Caxias, 2010a.

_____. Secretaria de Educação. Departamento Geral de Educação. **FAP**: Formação em Alfabetização Plena. Módulo I, parte 2. Duque de Caxias, 2001.

_____. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação**: proposta da comissão de elaboração do documento-base. II CONFEDUC. Plano provisório. Duque de Caxias, 2010b.

DUQUE de Caxias. **Wikipédia**: a enciclopédia livre. [S.l.]: Wikimedia Foundation, 2009. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_caxias>. Acesso em: 19 set. 2009.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EM MUNICÍPIOS do Rio, salas de aula sem ventilação e com acústica ruim são alguns problemas que prejudicam aprendizado. **Jornal O Globo on line**, 13 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por->

escola/escola/rj/duque-de-caxias/e.m.-visconde-de-itaborai/33049378?ano=2009>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ. **Projeto Político Pedagógico**. Duque de Caxias, 2008.

_____. **Relatório [do] Projeto Mais Escola**. Duque de Caxias, 2010.

FARIA, Lia C. M. **CIEP: A Utopia Possível**. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

_____. Entre a realidade e a utopia. **BrHistória**, São Paulo, ano 1, n. 1, março 2007. p. 66-69.

_____; SILVA, Rosemaria J. V. O encontro das águas: diálogos entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 31, jul. / dez. 2008.

FEITOSA, Raimundo. M. M. A utilização dos indicadores na gestão municipal. In: GRACIANO, M (coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Em Questão**, v.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 35-38.

FELDMANN, M. G. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 87-95.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na Primeira década do século XXI**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), XXXIII. Caxambu: ANPED, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUS)**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ_qualidade_social_2004.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2010.

_____. **Inovações educacionais: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

_____; PADILHA, Paulo R. Escola cidadã, cidade educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo. In: _____; _____; CABEZUDO, A. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

- GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.
- _____. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-180.
- _____. **Pedagogia do Risco**. São Paulo: Papirus, 1995.
- GEMAQUE, Rosana M. O. Financiamento da educação no governo Lula e as metas do PNE. In: _____; LIMA, R. N. **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 214-239.
- GIL, A. G. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2004.
- GOMES, Candido A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.
- GOMES, Mércio P. **Darcy Ribeiro**. Série pensamento americano. São Paulo: Ícone, 2000.
- GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Inácio (orgs). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GONÇALVES, Antônio S. Reflexões sobre educação integral e a escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2**. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006. p. 129-135.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/ dez. Rio de Janeiro, 2006. p. 450-562.
- GRACIANO, Mariângela. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Em Questão**, v.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2010. Disponível em: < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 11 jul. 2010.
- JARETA, G. Mais tempo para quê? **Educação**, ano 13, n. 156, São Paulo: Contexto, abr. 2010.
- LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, Alice C.; LÓPEZ, Sílvia, B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abril 2010.
- LOURENCETTI, Gisela C.; MIZUKAMI, Maria G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. RJ: EDUERJ, 2002.

MAGALHÃES, L. M. **Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação**. Tese de Doutorado apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

MAURÍCIO, Lúcia V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006. p. 57-67.

MENDONÇA, Ana W. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 41-63.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP *et alli*, 2009. p. 69-88.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. **Documento final**. Brasília: MEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle. **Relatório Público do Município de Duque de Caxias**: síntese do PAR. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=sintesepar&ordem=7&inuid=2320&itrid=2&est=RJ&mun=Duque%20de%20Caxias&unicod=3301702&estuf=RJ>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o futuro**, Ano XVIII, boletim 13, Rio de Janeiro, ago. 2008. p. 10-16.

_____. Desafios das políticas de educação integral no Brasil. In: DALBEN, A.; PEREIRA, J.; SANTOS, L. (orgs.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV: **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. Simpósio.

_____. Um paradigma contemporâneo para educação integral. **Pátio**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago/ out 2009.

MONTEIRO, A. M. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Ciep – escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____; _____ (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-38.

MORIGI, Valter. Breve comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L.; CONZATTI, M. (orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 23-28.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, n. 73, dez. 2000. p. 9 – 40.

OLIVEIRA, R. Portela. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagens. In: GRACIANO, M (coord.). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Em Questão**, v.4. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 32-34.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação**: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 280 f.

PACHECO, Suzana M. Letramento. Série Mais Educação, Acompanhamento Pedagógico. In: **Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

PARO, Victor. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1998.

PINHEIRO, Fernanda. P. S. Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 134 f.

PREFEITURA DE DUQUE DE CAXIAS. **História do Município e Informações sobre Duque de Caxias**. Duque de Caxias, 2009. Disponível em: < <http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/web/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em: 19 set. 2009.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RANGEL, Ana C. S. Matemática. Série Mais Educação, Acompanhamento Pedagógico. In: **Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SCHIMIDT, Leide M.; RIBAS, Marina H.; CARVALHO, Marlene A. A Prática pedagógica como fonte do conhecimento. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SENNA, Luiz A. G. O conceito de Letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **Revista Delta**, vol. 23, n.1, São Paulo: PUC-SP, 2007. p. 45-70.

SENNA, Mônica C. M. (coord.) **Implementação da integralidade na organização dos sistemas municipais de saúde: um estudo na região metropolitana do Rio de Janeiro**. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPQ. Niterói, 2007.

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 1. **Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil**. Niterói (RJ): ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. **Estudos CEBRAP**. São Paulo, Novembro de 2009, pp.83-102.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STIVAL, Maria C. E. E.; MIRA, Marília M.; WITHERS, Simone W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP *et alli*, 2009. p. 145-164.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GOMEZ-GRANELL, C; VILA, I. (orgs). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-83.

SZYMANSKI, H. et al (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação e Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, jul. / set. 1968. p. 21 – 82.

TITTON, Maria Beatriz P.; XAVIER, Maria Luisa M. F.; PACHECO, Suzana M. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Série Mais Educação, In: **Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Duque de Caxias**. Números do Brasil. [s. l.], 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil>>. Acesso em 10 fev. 2011.

- TOLEDO, Alex F. et al. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP *et alli*, 2009. p. 219-240.
- TURA, Maria L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C.; LEITE, A. L. C.; TURA, M. L. R. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP *et alli*; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- VIANNA, Cláudia. Ações coletivas docentes e cidade educadora. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L.; CONZATTI, M. (orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-37.
- VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília, DF: Plano, 2003.
- VILELLA, A.; MATOS, S. C. M. **Relatório parcial do Plano de Ações Articuladas**. Rio de Janeiro, 2010.
- XAVIER, Libânia N.; BRANDÃO, Zaia. As ciências sociais e a formação de educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 65-74.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

O Senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) intitulada: Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.

Para tal, selecionamos a Escola Municipal Visconde de Itaboraí, que já implementa o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico para o primeiro segmento do ensino fundamental.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS

O motivo que nos leva a estudar a prática pedagógica em escolas municipais em Duque de Caxias está ligado à relevância da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola nesse município. O objetivo da pesquisa é analisar os princípios e as implicações do Programa Mais Educação/ Mais Escola nas práticas educativas em Duque de Caxias. Para a coleta de informações no campo de pesquisa, utilizaremos observações e entrevistas com o gestor, os coordenadores do Programa, os professores e os monitores.

Neste estudo, as filmagens obtidas fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na dissertação e em forma de artigos científicos. Além disso, as mídias poderão ser utilizadas em congressos, simpósios, seminários ou eventos afins, com vistas também a apresentar os resultados do trabalho.

Não há nenhuma despesa por participar do trabalho. O senhor (a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de consentimento e livre esclarecimento ficará com o senhor (a).

**DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA
PARTICIPANTE:**

Declaro que entendi as informações fornecidas e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com:
SHEILA CRISTINA MONTEIRO MATOS (MESTRANDA) - Contato: 8718-6999, e-mail:
sheilammatos@uol.com.br

JANAÍNA MENEZES (ORIENTADORA) - e-mail: janainamenezes@hotmail.com

Contato: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Av. Pasteur, 458 - Praia Vermelha. Rio de Janeiro - RJ. CEP 22290- 240. Telefone: 21-2542 2217

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E COORDENADORES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS EM DUQUE DE CAXIAS-RJ

Após assinatura do livre consentimento

A) Identificação

- 1) Formação acadêmica:
- 2) Função exercida na Escola:
- 3) Tempo na Escola:

B) Articulação das disciplinas

- 1) Quais são os espaços de debate para a formação continuada, com vistas à melhoria e avaliação do Programa? (reuniões, cursos de atualização)
- 2) Como são desenvolvidas as práticas educativas na jornada ampliada do PME/Mais Escola (turno/contraturno)?
- 3) Como é a formação continuada dos atores que participam da jornada ampliada? Como ela está contribuindo para o desenvolvimento dessas práticas?
- 4) Como é a articulação do turno com o contraturno aqui na Escola?
- 5) Como você percebe o desenvolvimento das atividades no macrocampo Acompanhamento Pedagógico?
- 6) Que atividades/técnicas/recursos didáticos você acredita serem potencializadores para o bom desempenho do aluno e do professor/monitor no processo educativo?

C) Diversidade de saberes

- 1) Você percebe que os saberes da formação inicial dos professores têm sido eficazes para o desenvolvimento das práticas que eles desenvolvem? Dê exemplos.
- 2) Que saberes pedagógicos orientam a prática educativa dos professores e monitores, tendo em vista os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais?
- 3) Como a escola valoriza a bagagem cultural dos alunos? Dê exemplo nas práticas educativas da escola.
- 4) Como você entende os saberes diferenciados na escola? Você acha importante serem mobilizados na sala de aula? Dê exemplos.

D) Avanços e desafios

- 1) Na sua percepção, quais são as principais mudanças fomentadas nas práticas educativas do PME?
- 2) Quais as atividades que poderiam estar presentes no Programa e que, uma vez presentes, possibilitariam melhorar a qualidade da educação?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS EM DUQUE DE CAXIAS-RJ

Após assinatura do livre consentimento

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA MONITORES E PROFESSORES

A) Identificação

- 1) Formação acadêmica
- 2) Função exercida na escola
- 3) Qual é o seu Macrocampo de trabalho ou disciplina ministrada?

B) Articulação das Disciplinas

- 1) Como você desenvolve seu trabalho a partir do macrocampo Acompanhamento Pedagógico ou disciplina ministrada no turno regular de ensino?
- 2) Qual a recomendação do Programa Mais Educação/Mais Escola para que se possa articular o turno com o contraturno escolar?
- 3) Como você percebe a importância da formação inicial para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam o diálogo entre os dois turnos escolares?
- 4) O Programa Mais Educação propõe a interdisciplinaridade como eixo norteador para as práticas educativas. Como você trabalha tal situação na sua rotina escolar?
- 5) Como tem sido a capacitação dos sujeitos que consolidam o Programa Mais Educação/Mais Escola?
- 6) Na tentativa de articular turno e contraturno escolar, como pensar um currículo integrado, centrado em núcleos essenciais, que colaborem para a formação integral do aluno?
- 7) Que atividades/técnicas/recursos didáticos de sua prática educativa você acredita que potencializa um bom desempenho do aluno no seu processo educativo?

C) Saberes diferenciados

- 1) Que saberes pedagógicos orientam sua prática educativa tendo em vista os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais?
- 2) Como você valoriza a bagagem cultural dos alunos? Dê exemplo na sua prática educativa.

D) Avanços e desafios

- 1) Na sua percepção, quais são as principais mudanças fomentadas pelo PME no que tange às práticas educativas?
- 2) Quais as atividades que poderiam estar presentes no Programa e que, uma vez presentes, possibilitariam melhorar a qualidade da educação?

**ANEXO A
CARTA DE APRESENTAÇÃO**



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Duque de Caxias, 17 de Março de 2010.

Assunto: Carta de Apresentação

Prezado(a) Diretor (a),

Encaminhamos a V. S^a. Sheila Cristina Montine
Mates, _____, _____, _____, aluno (a) do Curso
Mestrado Educação, do (a) Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro para realização de
Pesquisa, com carga horária de 100 horas,
nas dependências desta conceituada Unidade Escolar, de acordo com a
especificação abaixo.

Níveis Escolares:

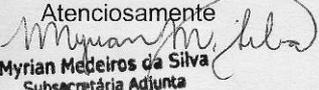
- Educação Infantil
 Ensino Fundamental

Outros _____

Modalidades:

- Educação Especial
 EJA

Certo de contar com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Atenciosamente

Myrian Medeiros da Silva
Subsecretária Adjunta
Planej. Pedagógico
Mat. 7764-9

MYRIAN MEDEIROS DA SILVA

SUBSECRETÁRIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A E. M. Tomaz de Neres / Visconde de Itaboraí

ANEXO B**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.**

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade 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.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

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

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude,

sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad