

**PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO/MAIS ESCOLA
E OS SABERES
DIFERENCIADOS: AVANÇOS E
DESAFIOS NAS PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

**MORE EDUCATION PROGRAM /
MORE SCHOOL AND
DIFFERENTIATED KNOWLEDGE:
ADVANCES AND CHALLENGES IN
EDUCATION PRACTICE**

Sheila Cristina Monteiro Matos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

sheilammatos@uol.com.br

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar como estão sendo desenvolvidos os saberes diferenciados nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraá, em Duque de Caxias, a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola. Para tal, realizou-se um 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). O referencial teórico partiu do estudo de publicações normativas do Programa Mais Educação. Depois, relatou-se o estudo de caso, apresentando a escola estudada e os saberes diferenciados nas práticas educativas do turno e contraturno. Os resultados foram discutidos a partir da epistemologia dos saberes docentes de Tardif. Em síntese, verificou-se que, embora os saberes diferenciados tenham sido explorados nas práticas educativas do contraturno escolar, esses saberes ainda não são trabalhados de forma significativa no turno regular de ensino, havendo necessidade de esse trabalho ser respaldado no projeto pedagógico e, também, de existirem cursos de formação continuada para os professores e monitores. Como avanços, destaca-se o trabalho nas turmas de tempo integral com os saberes diferenciados. 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. Como desafios, ressalta-se, primeiramente, a limitação do Programa em não atender todos os alunos matriculados na escola. Outro desafio está relacionado ao receio em abordar alguns assuntos sobre promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero.

Palavras-chave: Educação integral. Programa Mais Educação. Saberes diferenciados.

Abstract

This study aimed to analyze how different knowledge in the educational practices of the Municipal School Viscount Itaboraá in Duque de Caxias is being developed, based on the implementation of the More Education Program / More School. Thus, we performed a case study. During the fieldwork, semi-structured interviews, observation and research records were made. The data analysis was to Bardin (content analysis). The theoretical bases were developed by the study of More Education Program normative publications. Then it was reported the case study, showcasing the school studied and differentiated knowledge in the educational practices. The results were discussed from the epistemology of teaching knowledge of Tardif. In summary, it was found that, although the differentiated knowledge has been explored in the educational practices of school hours, this knowledge is not yet worked significantly in the regular part of education, requiring that work be supported in the educational project. As advances, there is work in classrooms full time with different knowledge. Accordingly, the gain of such content and values is immeasurable for the affirmation of human rights culture and promoting the culture of peace. As challenges, it is noteworthy, first, limiting the program not answering all students enrolled in the school. Another challenge is related to fear to address some issues about promoting racial-ethnic, religious, cultural equity, sexual orientation and gender.

Keywords: Integral Education. More Education Program. Differentiated knowledge.

Introdução

Estudos e pesquisas do campo educacional vêm demonstrando que o Brasil é um dos países que possui o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. Uma das ações públicas demandadas que objetiva garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária (CONAE, 2010), que vem se tornando presente nos programas educacionais.

Nesse íterim, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), que fomenta a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, com base na oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar (Decreto 7.083, 2010).

Além disso, o PME traz uma proposta de ampliação da jornada escolar associada à oferta de novos métodos, *saberes*, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2008b), evidenciando nova maneira de (re)pensar a educação por meio de práticas e de currículos diversificados, que contemplem temáticas como direitos humanos, consciência ambiental, saúde e consciência corporal, segurança alimentar, convivência e democracia etc.

Partindo dessa proposta, este estudo tem como objetivo geral *analisar como estão sendo desenvolvidos os saberes diferenciados nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraí no município de Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola.*

Metodologia

O método da investigação foi o dialético, pois procuramos seguir a perspectiva materialista histórica (FRIGOTTO, 2008). Nesta pesquisa, essa perspectiva foi delineada a partir do “ideal” apregoado pelo PME, e o “real” identificado nas práticas educativas na escola.

O método de análise foi o estudo de caso, seguindo os passos de Chizzotti (2006): (a) seleção dos casos e negociação do acesso; (b) o trabalho de campo; (c) a organização dos registros.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação, foi escolhida como *locus* para o estudo de caso a Escola Municipal Visconde de Itaboraí (EMVI), que além de ser uma escola atendida pelo PME no município de Duque de Caxias,

possui atividades do contraturno realizadas em parcerias com outros espaços educativos em seu entorno. As observações e entrevistas foram realizadas no período de março de 2010 a fevereiro de 2011. As entrevistas foram semiestruturadas, com os seguintes profissionais:

QUADRO 1 - Entrevistados

Função	Código
Diretora	DVI
Coordenadora do Programa	CVI
Professora 1	P1
Professora 2	P2
Monitora de Matemática	MM
Monitora de Letramento	ML

Considerando que os saberes diferenciados “pressupõem 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, 2008a, p. 37), desenvolvemos o estudo em duas categorias: (1) a *promoção da equidade* e (2) a *inter-relação com a sociedade, cidadania, meio ambiente e mundo do trabalho*. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

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. Sua implantação é compreendida como uma estratégia do governo federal para a indução da política de educação integral no Brasil (BRASIL, 2007). 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 integral¹ (Decreto 7.083, 2010).

Os princípios do Programa Mais Educação são, em suma:

- a *articulação das disciplinas curriculares*;
- a *constituição de territórios educativos*, por meio da integração dos espaços

¹ Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo (art. 1º).

escolares com outros sítios;

- a *integração entre as políticas* educacionais e sociais;

- a valorização das *experiências* de tempo integral;

- a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na *diversidade* e na promoção da equidade; e

- a *articulação entre os sistemas de ensino* (Id.).

O processo de operacionalização do PME na escola se faz pela seleção de macrocampos do saber, que são os seguintes (BRASIL, 2008a): *Acompanhamento pedagógico; Educação ambiental; Esporte e lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e artes; Cultura digital; Promoção da saúde; Comunicação e uso das mídias; Investigação no campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.*

De acordo com o sítio do MEC², 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, atendeu 10.000 escolas nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 163 mil habitantes, beneficiando aproximadamente 2,3 milhões de estudantes.

Segundo Pinheiro (2009), o Programa Mais Educação abarca que a proteção integral se apresenta como condição necessária à efetivação de uma educação integral. Assim, a fim de minimizar possíveis situações de vulnerabilidade social, torna-se importante pensar o desenvolvimento integral do aluno por meio da promoção de ações socioeducativas no contraturno.

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 evasão escolar, deduz-se que a garantia de proteção social deve ter como base as ações estabelecidas pela integração da escola a instituições como família, igreja, comunidade e sociedade civil.

Outrossim, em termos históricos, destacamos que as experiências sobre educação (em tempo) integral realizadas após o Manifesto Escolanovista de 1932 e antes do PME foram concentradas e fomentadas especialmente nas esferas municipais e estaduais, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs. De forma distinta, observamos que o PME se constitui em uma proposta na esfera

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

federal da educação pública brasileira.

Em relação às práticas educativas incentivadas por esse Programa, podemos evidenciar a relação entre conteúdo e contexto dentro de uma visão interdisciplinar do trabalho educativo (BRASIL, 2008b). Ao agregar nessa visão os saberes disciplinares (traduzidos pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física), o Programa orienta 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, 2008a, p. 22).

Assim, a Rede de Saberes do PME 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, 2008a, p. 44).

Observa-se, portanto, que ao propor um planejamento curricular que leve em conta os saberes diferenciados, o PME potencializa um currículo que valoriza a diversidade.

Ademais, o Programa também orienta que haja um professor comunitário para ser o articulador entre as ações do turno e do contraturno, bem como mediar relações entre os saberes da comunidade e os da escola (BRASIL, 2008a).

Cabe destacar que, de acordo com Tardif (2002), o entendimento do fenômeno educativo na sua diversidade de concepções e representações é pautado pela pluralidade dos saberes docentes nas práticas educativas. Assim, 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*. Sabendo que os pressupostos para projetos pedagógicos do PME 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, 2008a, p. 43), problematizaremos os saberes docentes citados por Tardif (2002) com os resultados da pesquisa.

O estudo de caso

O programa Mais Escola

O Programa Mais Escola é a versão do PME em Duque de Caxias. Ele iniciou em setembro de 2009, com o nome de Programa de Extensão do Horário.

A seguir, evidencia-se o avanço do atendimento do Programa, no período de 2009 a 2010.

TABELA 1 – Atendimento do Programa Mais Escola

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

Fonte: Duque de Caxias (2010).

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 das duas fases do ensino fundamental; e
- estudantes de séries em que são detectados altos índices de evasão/repetência.

O Mais Escola apresenta perfis e atribuições funcionais para os seguintes atores no processo educativo: monitores, coordenadores e diretores (DUQUE DE CAXIAS, 2010).

Quanto 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.

O coordenador do Programa Mais Escola deve ser um profissional com matrícula na rede. Deve ser um professor com forte inserção na comunidade, pois

deve articular a escola ao seu entorno (BRASIL, 2008b). Entre suas atribuições, destaca-se a de promover a articulação das atividades desenvolvidas nas oficinas com as atividades da educação formal por meio das mais diversas estratégias.

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.

Em relação ao diálogo com a família, o Programa convida a família a se tornar corresponsável pela vida escolar de seus filhos. Não traça estratégias, 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, 2010, p. 14).

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

A atual estrutura física demanda a busca de parcerias junto à comunidade para melhoria da qualidade de educação. O próprio texto do Programa Mais Escola traz em seu bojo a problemática do espaço dessa escola, evidenciando soluções emergenciais:

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. (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ apud DUQUE DE CAXIAS, 2010, p. 9, grifos nossos).

O espaço está inserido em uma comunidade carente. De acordo com o projeto político-pedagógico (PPP), 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 2 - Número de alunos na EMVI.

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

Fonte: observação na escola e sítio Todos pela educação³.

O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) da escola é resumido na tabela a seguir:

TABELA 3 - 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: Sítio do INEP⁴.

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.

A EMVI aderiu ao Programa Mais Escola desde sua implementação no Município, 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; Matemática; Pintura; Recreação; Natação; Futsal; Judô; Horta; Direitos Humanos em Educação e Promoção da Saúde.

No segundo semestre de 2010, permaneceram somente quatro macrocampos, que foram: Acompanhamento Escolar, Esporte e Lazer, Educação Ambiental e Cultura e Artes.

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

³ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil>>. Acesso em 10 fev. 2011.

⁴ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

desempenho escolar, entre outros.

Saberes diferenciados nas práticas educativas na escola municipal Visconde de Itaboraí

Sacristán (2001) afirma que a escola é um lugar privilegiado em que a cultura é dissecada, analisada e construída. Nessa mesma direção, o PME 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).

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, 2008a), 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 PPP da escola, há objetivos que 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).

Atendendo a tais pressupostos, 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, o seu *habitus*, proporcionados pelos saberes experienciais, conforme Tardif (2002).

Na tentativa de respeitar as diferenças no espaço escolar, verificamos que alguns planejamentos bimestrais e planos de aula de professores do turno regular de ensino contemplam tais temáticas. Em uma das observações realizadas, uma das professoras estava trabalhando com o tema de Africanidade, fazendo a relação com os costumes, crenças e religião adotadas 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.

Nas entrevistas, 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. 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 nascerem 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.

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 recordo 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. 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 locos*, 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.

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 nas áreas configuradas como *Sociedade e Cidadania, Meio Ambiente e Mundo do trabalho* (BRASIL, 2008a).

São em contextos como esses 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 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.

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 fazem *parte da vida* deles, no caso, saber as horas em um relógio analógico.

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 entrevista 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*. [...] 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.

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”. Observamos ainda as interfaces do conhecimento apontando para os aspectos do *Mundo do trabalho*. Nesses aspectos, também verificamos os saberes heterogêneos de Tardif (2002) 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.

Verificamos que o PPP também sinaliza preocupações com as demandas de conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, pois 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). 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: Justamente essas 4 que foram retiradas 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*, acaba gerando essa

responsabilidade para a escola. Então a gente acredita que essas duas atividades que foram retiradas eram de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. *Foi uma perda muito grande.*

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 Programa, favorecendo um ensino mais voltado à realidade dos alunos e conduzindo-os a exercer seus direitos com mais dignidade. Isso deve ocorrer não só no contraturno, mas no turno regular. Outro desafio seria estender essas práticas a todos os alunos da escola, e não apenas aos 150 alunos do Projeto.

Conclusão

A análise de como estão sendo desenvolvidos os saberes diferenciados nas práticas educativas da EMVI em Duque de Caxias, a partir da implementação do PME/Mais Escola, foi o objetivo desta investigação.

No PME/Mais Escola, novas demandas 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 esses entes.

Em síntese, verificamos que, embora os saberes diferenciados tenham sido explorados nas práticas educativas do contraturno escolar, esses saberes ainda não são trabalhados de forma significativa no turno regular de ensino, havendo a

necessidade de esse trabalho ser respaldado no PPP e, ainda, de haver cursos de formação continuada para os professores e monitores que trabalham na escola. A prática educativa da P1 e dos monitores demonstra a exequibilidade do trabalho docente com os saberes diferenciados. Os avanços e desafios, baseados em Tardif, corroboram essas assertivas.

Como *avanços*, podemos destacar o trabalho nas turmas de tempo integral com os saberes diferenciados. Tanto P1 quanto os 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.

Como *desafios*, destacamos, primeiramente, a limitação do PME em não atender todos os alunos matriculados na escola. 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 ao receio em abordar alguns assuntos sobre promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, na orientação sexual e no gênero. Podemos inferir 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 Cidade, pode mitigar os efeitos dessa perda.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. *Portaria Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.
- _____. Ministério da Educação. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2008a.
- _____. *Texto Referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008b.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010. *Documento final*. Brasília: MEC, 2010.
- DUQUE DE CAXIAS. Secretaria de Educação. *Mais Escola: Manual 2010*. Duque de Caxias, 2010.
- ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ. *Projeto Político Pedagógico*. Duque de Caxias, 2008.
- _____. *Relatório [do] Projeto Mais Escola*. Duque de Caxias, 2010.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologias da Pesquisa Educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Escola cidadã, cidade educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo. In: _____; _____; CABEZUDO, A. *Cidade educadora*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUARÁ, I. M. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- PINHEIRO, F. P. S. Z. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto

Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITTON, M. B. P.; XAVIER, M. L. M. F.; PACHECO, S. M. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. In: *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

Submetido em 26 de novembro de 2013, aprovado em 02-03-2015