

OS SABERES EXPERIENCIAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS TURMAS DE JORNADA AMPLIADA ATENDIDAS PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO EM DUQUE DE CAXIAS/RJ

Sheila Cristina Monteiro Matos¹
Janaína Specht da Silva Menezes²

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar como estão sendo desenvolvidos os saberes experienciais nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraí no município de Duque de Caxias, a partir da implantação do Programa Mais Educação/Mais Escola. O Programa Mais Educação é a estratégia nacional para fomento da educação integral no país, sendo regulado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O Programa Mais Escola é a versão do Programa Mais Educação em Duque de Caxias, município do Estado do Rio de Janeiro. Em 2010, o Programa Mais Escola atendeu 18.000 alunos do Ensino Fundamental no município. Para consecução deste trabalho, utilizou-se a metodologia dialética apresentada por Frigotto, tendo como método de organização e análise o estudo de caso. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registro. A análise dos dados foi realizada de acordo com Bardin, análise de conteúdo. O estudo das práticas educativas e dos saberes experienciais teve como referencial central os pressupostos de Tardif sobre saberes docentes. Em síntese, podemos afirmar que os saberes experienciais nas práticas educativas fomentam a formação integral, proporcionando 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.

Palavras-chave: Jornada Ampliada; Práticas Educativas; Programa Mais Educação; Programa Mais Escola; Saberes Experienciais

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Urbanización Cerro Gemelo, casa 5, Av Costanera esq. Calle 21 de Calacoto. Los Pinos. La Paz. Bolívia. Tel 00XX591 65532357. e-mail: sheilamatos@uol.com.br. Integrante do NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral.

² Doutora em Educação pela PUC-RS. Avenida Pasteur, 458, sala 309, Urca, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22290-240. Tel (21) 25422461. e-mail: janainamenezes@hotmail.com. Atualmente é professora-adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Foi orientadora deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países que possui o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. De acordo com o documento final da Conferência Nacional de Educação 2010, uma das ações públicas demandadas que objetiva garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), que vem se tornando presente nos programas educacionais.

Nesse ínterim, 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 educativas diversificadas, que contemplem temáticas como direitos humanos, consciência ambiental, saúde e consciência corporal, segurança alimentar, convivência e democracia etc.

Sabe-se, conforme Freire (1996), 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. Assim, 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 ter o aluno como mero receptor passivo 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.

Partindo dessa perspectiva, 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: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Delimitando esses saberes ao pensamento de Dewey (1952), de que educar é reconstruir e reorganizar as experiências adquiridas na vida, abordaremos, neste trabalho, os saberes experienciais, ou seja, aqueles que são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor em relação com o conhecimento advindo do seu meio, de sua realidade, brotando da vivência e sendo, por ela, validados (TARDIF, 2002).

Portanto, este estudo vê como objetivo geral analisar como estão sendo desenvolvidos os saberes experienciais 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.

Para tal, o método da investigação foi o dialético, pois procuramos seguir a perspectiva materialista histórica (FRIGOTTO, 2008). 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	Perfil
Diretora	DVI	Pedagoga.
Coordenadora do Projeto Mais Escola na Escola	CVI	Pedagoga. Coordena o Programa Mais Escola desde junho de 2009.
Professora 1	P1	Professora da Escola desde 2007. Pedagoga e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
Professora 2	P2	Professora da Escola desde 2007. Concluiu o Curso Normal e atualmente está estudando Direito.
Monitora de Matemática do contraturno	MM	Monitora desde setembro de 2009. Concluiu o Curso Normal e atualmente está estudando Pedagogia.
Monitora de Letramento do contraturno	ML	Monitora desde março de 2010. Concluiu Curso Normal, e é Pedagoga.

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977).

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O PROGRAMA MAIS ESCOLA

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 integral³ (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 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.

Em Duque de Caxias, o Programa Mais Educação é conhecido como Programa Mais Escola. 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. O número de escolas que incorporou o Programa Mais Escola aumentou 145,2%, enquanto o número de alunos atendidos pelo Programa cresceu 300%.

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).

³Considera-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).

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 monitores, coordenadores e diretores (DUQUE DE CAXIAS, 2010).

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.

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.

3 OS 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 seu turno, 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.

4 A ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORÁ E OS SABERES EXPERIENCIAIS NO PROGRAMA MAIS ESCOLA: ESTUDO DE CASO

A Escola Municipal Visconde de Itaboraí foi fundada em 1947, com o nome de Escola Doutor Manhães (ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORÁ – EMVI, 2008), ganhando seu espaço atual em 17 de agosto de 2007, na Rua Valença, nº 73, Bairro dos Cavaleiros/Parque Lafaiete, Duque de Caxias. A escola possui 365 alunos, todos no 1º segmento do Ensino Fundamental.

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).

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>							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
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.

A EMVI aderiu ao Programa Mais Escola desde sua implantação 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 primeiro semestre de 2010, o Programa atendeu a três turmas, somando cerca de 150 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

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 plural a esses alunos, ajudando-os a melhorar a autoestima e o desempenho escolar, entre outros.

A pluralidade dos saberes deve ser, portanto, um alicerce do Programa Mais Escola, formulando 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 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

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

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.

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.*⁵

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. Trabalhei as gírias do filme. Pedi para eles escreverem e desenhar a parte que eles mais gostaram do filme. Foi bem interessante!*

⁵ Utilizaremos para transcrição de relatos fonte Comic Sans Ms, corpo 11 e itálico. (Nota dos editores)

O relato anterior evidencia como a educadora ainda possui uma dúvida que permeia 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.

Podemos sinalizar, destarte, 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.

Esses cursos de formação continuada devem 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.

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.*

Ademais, 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. Essa comunicação é importante para a configuração dos saberes experienciais de Tardif (2002), que certifica segurança para o professor deslanchar sua aula com maior eficiência. Essa interlocução ainda pode se tornar uma grande aliada para articular as disciplinas e 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.*

Na entrevista a seguir, evidencia-se a importância de tais reuniões para partilha de experiências entre os profissionais.

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.*

Apesar disso, 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 articular 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.

Observa-se, portanto, que essa articulação ainda deve ser mais fomentada e coordenada.

Além disso, como foi abordado na introdução, as práticas educativas devem legitimar na inter-relação do educador com o educando. Assim, deve-se considerar o saber experiencial do aluno. Nesse sentido, a professora do turno regular 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.

O professor utiliza esses saberes 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 reprodutor. Isso lhe proporciona oportunidades interessantes para o ensino de aspectos sobre cidadania, moral e direitos.

CVI: O professor trabalha com essas questões de cidadania, do direito e do dever do aluno [...] 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.

Essas aulas, assim, vão 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 Titton, Xavier e Pacheco “o ler, o escrever, o pensar, a escrita compõem a vida, narram a vida” (2010, p. 02). Observamos isso também 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.

As questões do meio ambiente e suas relações com a efetivação de novos hábitos são também contempladas nas atividades 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. 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.

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 – IMVI, 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, pelos quais o conhecimento deve ser a reconstrução para a vida.

A seguir, um relato que retrata tal interface:

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*, ao amparar a metodologia de ensino ao “construir o relógio” ou “exercitar a compra e venda num mercadinho”, o professor intercala seu planejamento de ensino a uma técnica pedagógica que valida tais conhecimentos. Seria o seu saber-fazer de 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).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes experienciais 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, foram analisados neste trabalho.

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.

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*.

No Programa Mais Educação/Mais Escola, novas demandas ligadas à jornada ampliada, aos novos espaços educativos, bem como novas oportunidades educativas têm contribuído para a transformação das 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.

Em síntese, podemos afirmar que, na escola estudada, os saberes experienciais nas práticas educativas fomentam a formação integral (aspectos biopsicossociais, morais e cognitivos), proporcionando 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 que, tanto professores do turno regular quanto monitores de Letramento e Matemática, valorizando suas experiências e as dos alunos, têm discutido sobre a promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de gênero e da diversidade regional, bem como sobre a preservação do meio ambiente e conquista da cidadania.

Como desafios, destacamos, primeiramente, a 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.

No que concerne aos saberes docentes mobilizados na prática educativa, verificamos que persiste 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 desse educador, que ainda precisa vivenciar atividades, truques e macetes que irão consolidar uma prática educativa intencional e propositiva. Assim, cresce de importância da participação de todos – diretor, coordenador, professores e monitores nas atividades de educação continuada.

A interlocução efetiva, coordenada e supervisionada 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.

Por fim, destacamos o pensamento de que se a educação é o que capacita o homem a ajudar a modificar a sociedade para melhor, o saber-fazer isso vem com a experiência. Tal experiência, de até ganhar experiência com o discente, faz diferença para o trabalho do educador.

LOS CONOCIMIENTOS EXPERIMENTALES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS PARALELOS CON TIEMPO EXTENDIDO BAJO EL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO EN DUQUE DE CAXIAS/RJ

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo se está desarrollando el conocimiento experimental en las prácticas educativas de la Escuela Municipal Visconde de Itaboraí, en el municipio de Duque de Caxias, desde la aplicación del Programa “Más Educación/Más Escuela”. Para ello, se utilizó el método dialéctico impartido por Frigotto, teniendo como método de análisis 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. El estudio de la práctica educativa y del conocimiento experimental tuvo como referencia las enseñanzas de Tardif sobre el conocimiento docente. En síntesis, podemos decir que los conocimientos experimentales en las prácticas educativas promueven la formación integral, proporcionando un mejor rendimiento académico de los estudiantes, aunque tímidamente, pues la articulación de las

materias entre los turnos es un obstáculo importante para la efectividad de las prácticas educativas.

Palabras-claves: Extensión del día escolar; Prácticas Educativas; Programa Más Educación; Programa Más Escuela; Conocimiento Experimental

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

_____. Ministério da Educação. 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.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 3. ed. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Esportes Educacionais e Programas Comunitários. **Mais Escola**: Manual 2010. Duque de Caxias, 2010.

ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ. **Projeto Político Pedagógico**. Duque de Caxias, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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, Moacir. **Inovações educacionais**: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

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.

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.

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.

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.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (orgs.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

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.

Data de recebimento: 24/06/2011

Data de aceite: 19/07/2011