

EM RESUMO

Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias

Sheila Cristina Monteiro Matos¹
Mestre em Educação pela UNIRIO

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 dissertação. O Programa Mais Educação é a estratégia de indução de uma política de educação integral² pelo governo federal, tendo por base a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, desenvolvidas tanto no interior escolar, quanto em outros espaços educativos. Ou seja, o Programa amplia a jornada escolar. Sua versão em Duque de Caxias, município que responde pelo segundo maior produto interno bruto do estado do Rio de Janeiro, é conhecida como Programa Mais Escola.

Durante a investigação, 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

¹MATOS, Sheila Cristina Monteiro. MENEZES, Janaína Specht da Silva (orientadora). Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. Rio de Janeiro, 2011, 141 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO

²Aquela que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (COELHO e MENEZES, 2007).

do *ethos* educacional³ 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 Conferência Nacional de 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.

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

³*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.

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 intersetorialidade das políticas são elementos que devem ser agregados à análise das práticas educativas, pois essas sofrem os reflexos advindos de tais modelos.

Nesse contexto, nossa problemática foi o questionamento sobre 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. Para tal, utilizou-se a metodologia dialética apresentada por Frigotto (2008), 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 com os profissionais da Escola, foi feita a observação de práticas educativas e ainda pesquisas em registros. A análise dos dados foi a de Bardin (1977) - análise de conteúdo.

Em síntese, 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, entre outras, acabam por melhorar a

autoestima desses alunos e os encorajam a persistir no aprendizado, refletindo em seus processos educativos.

Observamos, pelas entrevistas e observações em sala de aula, que o lúdico nas práticas educativas do contraturno incentiva esses alunos, 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 Acompanhamento Pedagógico. Há a presença de um trabalho interdisciplinar entre a professora de Artes com a monitora de Letramento, sedimentando um trabalho mais 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 Acompanhamento pedagógico estão compatíveis com suas funções no magistério. Todos os docentes e os monitores desse macrocampo da Escola estudada 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 Programa em

não atender todos os alunos matriculados na escola⁴. 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.

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 Acompanhamento Pedagógico forneceria aos alunos melhores condições educativas. A recondução, amparada no projeto político-pedagógico, de práticas

⁴ O Programa atende, prioritariamente, 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.

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.

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.

Notas bibliográficas

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009. (Professora-doutora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. (Professora-assistente na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de Conteúdo no estudo das comunicações de massas).

COELHO, L. M.; 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. (Professoras-doutoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO).

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Professor-doutor do

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os Intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000 (Cientista político italiano comunista e antifascista).

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. (Pós-doutora pela Universidade de Nottingham e Professora-Associada da UFSC).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Professor-titular da Universidade de Montreal, onde dirige centro de pesquisa sobre profissão docente).