

Interrelação entre os Turnos na Educação (em Tempo) Integral: Estudo de Caso¹

Interrelationship between Regular and Extended Teaching Period: a Case Study

Sheila Cristina Monteiro Matos^{a*}

^aUniversidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, RJ, Brasil

*E-mail: sheilammatos@uol.com.br

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar a interrelação turno e contraturno nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias, a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, técnicas de observação e pesquisas em registros. Para análise, discutem-se os resultados com a epistemologia dos saberes docentes de Tardif. Em síntese, verificou-se que a interrelação dos turnos é um dos maiores obstáculos para efetividade das práticas educativas. Assinalam-se ainda avanços e desafios. Como avanços, percebemos que as atividades do contraturno melhoram a autoestima desses alunos que os encorajam a persistir no aprendizado, refletindo em seus processos educativos. Como desafios, destacamos a limitação do Programa em não atender todos os alunos matriculados na escola e a necessidade de se fomentar momentos para planejamento e para trocas de experiências entre professores e monitores.

Palavras-chave: Educação Integral. Práticas Educativas. Programa Mais Educação.

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between regular and extended teaching period in the school Visconde de Itaboraí in Duque de Caxias, by the implementation of the Program Mais Educação/ Mais Escola. Thus, we performed a case study. During the fieldwork, semi-structured interviews, observation techniques, and research records were conducted. For analysis, we discuss the results with the epistemology of teaching knowledge by Tardif. In summary, it was found that the interrelationship of the extended time is a major obstacle to effective educational practices. There are still advances and challenges. As advances, the activities of the second period in school may improve the self-esteem of those students that encourage them to persist in learning, reflecting on their educational processes. As challenges, the limitation of the Program does not meet all students enrolled in the school and, besides the necessity for planning and exchanging of experiences between teachers and monitors.

Keywords: Integral Education. Educational Practices. Extended Time.

1 Introdução

A relevância da educação (em tempo) integral vem sendo corroborada pelas políticas públicas, tornando-se presente nas mais recentes legislações educacionais que, por meio de suas determinações, ampliam a jornada escolar e o espaço educativo nas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, vale destacar o Programa Mais Educação - PME, estratégia do governo para induzir a política de educação integral no Brasil, fomenta a formação integral (aspectos biopsicossociais, morais e cognitivos) de crianças e adolescentes, com base na oferta de atividades no contraturno escolar.

Um dos princípios do Programa é a Articulação das disciplinas curriculares (BRASIL, 2010a), que está ligada à possibilidade de interdisciplinaridade² do currículo formal da escola, da inter-relação entre os dois turnos, e ainda da interlocução entre os educadores. Levando-se em conta as ponderações de Gallo (2000), tal articulação é relevante, pois a fragmentação dos saberes em

disciplinas seria uma forma de legitimação do exercício do poder, favorecendo interesses que não convergem a uma educação de qualidade. O Programa referenda, portanto atividades para a consecução da interdisciplinaridade, recomendando trocas entre os diversos saberes e disciplinas.

Como isso vem sendo implementado? Como tem sido essa articulação na escola de forma a garantir uma educação de qualidade. Há relação entre turno e contraturno?

Partindo dessas reflexões e delimitando o estudo, esta investigação teve como objetivo geral analisar a inter-relação entre turno e contraturno nas práticas educativas da Escola Municipal Visconde de Itaboraí, em Duque de Caxias, a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola.

Antes de trazer à baila os resultados do estudo propriamente dito, apresentaremos conceitos sobre educação integral e o Programa em si, abordaremos procedimentos metodológicos e realizaremos achegamentos aos estudos de Tardif sobre os saberes

1 Este artigo é um recorte, ampliado e adaptado da Dissertação orientada pela Profa. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

2 A interdisciplinaridade potencializa romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares (BRASIL, 2008a).

docentes, que entende que as práticas educativas são oriundas de um saber plural, composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

2 Desenvolvimento

2.1 Educação Integral e o Programa Mais Educação/ Mais Escola

Para contextualizar o Programa Mais Educação, cabe ressaltar nossas premissas sobre educação integral. Partindo de uma concepção de sociedade igualitária, não diferenciando a educação emanada para a burguesia ou para a classe dos trabalhadores, Bakunin (2003) sinaliza que o aluno deve receber uma educação física, manual e intelectual. Em sua visão, o ensino integral seria o grande aliado na busca da consolidação da liberdade das classes trabalhadoras.

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

Tal ideia se aproxima daquela atualmente conceituada como educação integral, que se entende como um processo de formação humana que abrange desenvolver as capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais do indivíduo (COELHO; MENEZES, 2007).

Cavaliere (2002, p.268) aborda que a educação integral é uma “fonte a mais de inspiração coletiva de uma escola pública que possa ter [...] um papel relevante na instauração de uma sociedade democrática”. Nesse contexto, as práticas educativas são um meio significativo para a implementação de uma práxis política que conduz o indivíduo a potencializar sua aprendizagem e inserir na sociedade.

Por seu turno, o Programa Mais Educação - PME é normatizado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes matriculados em escola pública, mediante a educação básica em tempo integral² (art. 1º) (BRASIL, 2010a).

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

Pressupostos do PME advêm de conceitos ligados à Cidade Educadora, cuja proposta:

Combina, pues, una perspectiva de ciudad (marco donde se concretan actividades educativas) y una perspectiva educativa,

entendida en el sentido más amplio del término, que va mucho más allá del ámbito propio del sistema educativo (ANDER-EGG, 2008, p.19).

Assim, admitem-se novos espaços educativos a partir do estabelecimento de parcerias em atividades do contraturno escolar.

Nesse contexto, alguns conceitos se destacam: rede social, escola-comunidade, protagonismo de todos pela educação e, ainda, a busca pela coesão social (SUBIRATS, 2003). Outros pressupostos se agregam a essas ideias, como territorialidade, comunidade educativa, intersetorialidade, compartilhamento de tarefas, teia social, rede educativa, desenvolvimento harmônico, diversidade de culturas e saberes, voluntarismo e atores sociais.

Logo, todos passam a educar, todos passam à categoria de educadores - o espaço escolar não é mais o local privilegiado do saber. Porém, devemos revisitar esses pressupostos de forma permanente, pois, conforme alerta Frigotto (1989), vem ganhando força, em diversos meios, a tese de que a escola é improdutivo.

Em acordo com Coelho, Marques e Branco (2010, p.8-11):

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

Nesse sentido, interpretamos como essencial que a centralidade das ações pedagógicas deva ser garantida pela escola.

Em relação à inter-relação entre os turnos, ratificando o pensamento de Coelho, Marques e Branco (2010), vemos a importância de essas atividades constarem no projeto político-pedagógico - PPP. O Documento Oficial da Conferência Nacional de Educação de 2010 também corrobora essa afirmação.

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/ duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que [...] conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa (BRASIL, 2010b, p.73).

O “Mais Educação” também contempla essa ideia, ao afirmar que é “somente a partir do PPP, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva de educação integral” (BRASIL, 2008b, p.36).

² Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias (Art. 1º) (BRASIL, 2010a).

Porquanto, Tilton *et al.* (2010) afirmam a importância de se revisitar o PPP da escola e organizar as atividades do contraturno. Nesse sentido, as autoras sugerem a elaboração de projetos de trabalho que busquem evitar a fragmentação de atividade e conteúdos.

Nessa direção, cabe destacar as recomendações de Toledo *et al.* (2009, p.239)

É importante promover a inter-relação das diversas atividades oferecidas nas escolas [...] para potencializar as aprendizagens das crianças e adolescentes [...] Sem isso, construímos uma educação de tempo integral, mas não uma educação integral.

De acordo com o Ministério da Educação:

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

Portanto, caso a escola consiga gerar a transposição para o real do que é discursivamente referendado pelo Programa, poderá consolidar uma educação com qualidade.

3 Estudo de Caso

3.1 Metodologia

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

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

Após autorização da Secretaria de Educação, foi escolhida a Escola Municipal Visconde de Itaboraí - EMVI, por ser uma escola atendida pelo Mais Educação/Mais Escola, que possui parcerias nas atividades do contraturno e por estar localizada em uma região de vulnerabilidade social. Além disso, a Escola se localiza em um galpão, espaço improvisado que dificulta o desenvolvimento de uma educação integral.

No trabalho de campo, segunda fase do estudo de caso, fizemos a coleta sistemática de informações sobre a implementação do macrocampo Acompanhamento Pedagógico³ do PME/Mais Escola nas práticas educativas

da EMVI. Para tal, recorremos às múltiplas fontes de coletas citadas por Yin (2005), ou seja, documentos⁴, registros em arquivos⁵, entrevistas e observação direta.

Nessa moldura, entre março de 2010 até fevereiro de 2011, tivemos contato com documentos, observamos atividades e realizamos entrevistas semiestruturadas na Escola elegida. A técnica de amostragem foi por tipicidade⁶, selecionando-se os seguintes indivíduos.

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Função	Código	Perfil
Diretora	DVI	Pedagoga.
Coordenadora do Programa na Escola	CVI	Orientadora educacional da rede.
Professora 1	P1	Especialista em Psicopedagogia Clínica.
Professora 2	P2	Concluiu o Curso Normal.
Monitora de Matemática	MM	Concluiu o Curso Normal e é aluna de Pedagogia.
Monitora de Letramento	ML	Pedagoga.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, de forma qualitativa, consoante Bardin (1977). Essa análise passou pela descrição dos textos de entrevistas e documentos, interpretação dos fatos e a inferência. Os principais elementos-descretores que permitiram a análise foram: currículo, PPP, programa, novas atividades, planejamento, plano, COC, reuniões, encontro, acompanhamento, grupos de estudo, tempo, lúdico, horário e frequência.

3.2 As práticas educativas e os saberes docentes de Tardif⁷

As práticas educativas possuem uma dimensão da prática social que é conduzida por objetivos, finalidades e saberes diversificados, vinculados a uma prática político-social ampliada. Portanto, teoria e ação coadunam-se de forma intencional e reflexiva. Rios (2005, p. 95) evidencia que “é importante que se associe a ideia de *techne* às de *poiésis* e *práxis*”.

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

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

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

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

6 Consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo (GIL, 1999). No caso, atingiu-se a saturação dos objetivos propostos com os indivíduos entrevistados.

7 Essa leitura pode ser complementada em Matos (2011).

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.

Tardif, enfim, 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, congregando aquilo que o autor classifica, para efeitos didáticos, em saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes profissionais são oriundos daqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, isto é, compreendem a formação realizada pelas escolas normais de magistério, faculdades/centros/departamentos de Educação ou em cursos normais superiores.

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

Os saberes disciplinares também são saberes sociais oriundos de instituições de ensino superior, tais quais os saberes profissionais. Eles são compreendidos como o conjunto de saberes que se integram às práticas docentes por meio da formação inicial e/ou continuada dos educadores nas diversas áreas e ou disciplinas ofertadas pela universidade.

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

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

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).

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.

3.3 Discussão

A EMVI funciona, desde 2007, na Rua Valença, nº 73, Parque Lafaiete. A atual estrutura física da escola demanda a busca de parcerias junto à comunidade para melhoria da qualidade de educação.

No que se refere ao Programa Mais Escola, ele é a contextualização do Mais Educação em Duque de Caxias. Faz parte da estratégia municipal de divulgar e diferenciar o Programa.

A EMVI aderiu ao Programa Mais Escola em setembro de 2009, com seis macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Promoção da saúde e Cultura e Artes.

No segundo semestre de 2010, os macrocampos foram diminuídos, permanecendo quatro: Acompanhamento Pedagógico, Esporte e Lazer, Educação Ambiental e Cultura e Artes.

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

DVI: Ocorreram muitas mudanças, principalmente na aceitação dos professores junto a essa questão inovadora que é o PME. Porque o projeto veio, [...] mas os professores achavam que o projeto não fazia parte do trabalho realizado na escola, era algo a parte. Então, foi muito difícil ficar buscando essa parceria na integração dos turnos e fazer com que eles entendessem que o trabalho, o projeto tinha que caminhar junto com o planejamento feito pela escola. As mudanças ocorreram devido à situação nossa de adequar os nossos horários [...], toda essa rotina que a escola precisou ser mudada para atender o programa.

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

Considerando que, conforme Tardif (2002), os saberes curriculares são traduzidos concretamente sob a forma de programas escolares que os educadores devem aprender a aplicar, vimos, pelo conteúdo do discurso de DVI, que um ponto de inflexão para a implementação do PME é a importância do lúdico no trabalho do contraturno. A coordenadora também ratifica essa relevância:

CVI: A proposta é que todos esses conhecimentos sejam trabalhados de uma forma diferente daquele conteúdo mais

tradicional trabalhado em sala de aula. Então, isso é trabalhado de uma forma mais lúdica.

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

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

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

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

Por outro lado, conforme o Relatório do Programa Mais Escola (EMVI, 2010), as oficinas de Letramento e Matemática estão caminhando para uma maior integração com o trabalho dos professores.

Nos excertos a seguir, a ML tece algumas considerações sobre sua prática educativa, evidenciando um trabalho interdisciplinar com a professora de Artes do turno regular.

ML: No começo não havia nada de interdisciplinaridade entre os professores e os conteúdos de várias disciplinas. Comecei a trabalhar com o Letramento e aí conheci a professora de Artes [...] passamos a trabalhar juntas. Eu discutia um texto com os alunos, depois fazia o resumo do texto e ela participava com a parte de artes fazendo pintura ou recorte e colagem.

ML: Nós unimos as turmas e discutíamos textos os mais diversos possíveis, depois eu trabalhava a leitura oral de todas as crianças. O trabalho se desdobrava no outro dia porque o tempo passava muito rápido e tínhamos que trabalhar a oralidade, pontuação o vocabulário novo, era muita coisa para pouco tempo de interdisciplinaridade. Nós também fazíamos teatro quando era final de mês, para recordar alguns conhecimentos.

Embora a monitora ainda não tenha estabelecido um contato interdisciplinar com a professora que ministra Língua Portuguesa, a proposta do Letramento com Artes já potencializa um novo desdobramento da ação curricular na jornada ampliada.

Essa comunicação entre os profissionais do turno e

contraturno é relevante para sua inter-relação. Nas entrevistas a seguir, observamos que a comunicação ainda é obstáculo, prejudicando a articulação das disciplinas curriculares.

MM: Olha não é possível sempre, mas o que eu posso, eu faço [...] sempre procuro vir para [...] estar conversando sobre as dificuldades dos alunos em Matemática, procurando saber quem é a professora e oferecendo um apoio para trabalharmos em conjunto. Mas não é sempre que isso é possível. É muito difícil, porque o horário de trabalho não bate [...]. Então, é durante as reuniões em que eu posso participar é que a gente se encontra [...] para falar sobre a aprendizagem dos alunos, o que eles estão ministrando em sala, o que os professores gostariam de apoio do Mais Escola.

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

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

Nesse íterim, observamos respostas que tratam da existência de momentos ou reuniões que envolvam o planejamento, os quais buscam articular turno e contraturno. Nas entrevistas a seguir, evidencia-se a importância de tais reuniões.

P1: Bom, no início do PME, nós tivemos reuniões aqui na escola, onde cada monitor falava como iria trabalhar, como seria o seu planejamento. A partir de então, durante o Projeto, os monitores passaram a vir nas nossas reuniões pedagógicas, no Conselho de Classe, nos grupos de estudos [...] Os monitores de Letramento e Matemática pediam sugestões para a gente, davam sugestões para gente e assim foi feito.

CVI: Logo no início do ano, 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 [...] Depois, em alguns outros momentos também, uma vez por mês. Normalmente, tem o grupo de estudos aqui na escola.

MM demonstra o interesse em participar das reuniões organizadas tanto pela Secretaria de Educação como também em reuniões pedagógicas que acontecem na escola. Tal atitude reforça a consolidação e a melhoria do Programa:

MM: E sempre que posso participo de reuniões na secretaria de educação, aqui na escola. Sempre tem reuniões com todos os professores e eu procuro sempre participar para estar juntamente

com a equipe pedagógica e tentar entender a realidade dos alunos.

A coordenadora corrobora tal assertiva:

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

Foi possível evidenciar, em relatórios escolares, o sucesso advindo do encontro entre monitores e professores, destacando a importância desses momentos para que fossem estabelecidos diálogos sobre as práticas educativas e em especial no que se refere à prática de leitura e da escrita e problemas disciplinares que interferem no aprendizado (EMVI, 2010).

Apesar disso, MM declarou ter um horário limitado para participar dessas reuniões. Em nossa reflexão, o seu horário deveria contemplar, obrigatoriamente, tempo disponível para reuniões de planejamento com os outros educadores.

P2 ratifica esse problema:

P2: Não tenho muito contato com o planejamento da monitora de Matemática e nem de Letramento [...] O fator tempo tem sido muito prejudicial porque eu chego às 13:00 e saio da escola às 17:00 e não dá para interdisciplinar direito as ações pedagógicas.

Ademais, as professoras e ML sinalizam seus descontentamentos em relação às reuniões de planejamento, pois consideram que foram incipientes para haver troca de experiências ou para discutirem orientações pedagógicas em conjunto para agregar os turnos.

P1: Bom, embora tenham acontecido essas reuniões, elas foram [...] uma no final do ano e outra agora no início. Nós sentimos falta [...] 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 [...] Ficávamos sem bagagem de informações para levar para sala de aula. O começo, não vou negar, foi muito difícil.

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.

A diretora corrobora tal situação, evidenciando que, no início do Programa, foram escassas as reuniões que fomentassem a articulação das disciplinas. Porém, ela manifestou o interesse em resgatar o sentido dessas reuniões para que o Programa vá ao encontro da construção de um planejamento pedagógico integrado, intuito fomentado nas normas (DUQUE DE CAXIAS, 2010).

DVI: No começo, não foi possível. Como a gente vem falando, a escola está envolvida em muitos projetos [...] Então hoje a gente vê a necessidade de que elas tenham esse encontro para que haja essa troca [...] Hoje, a gente já procura fazer sempre essa articulação, [...] já permite o encontro dos monitores junto ao

encontro dos professores, que são os grupos de estudo, os cursos de capacitação, que a Secretaria tanto propõe e que, às vezes, a gente prepara e faz aqui junto com os professores.

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

DVI: O nosso conselho de classe está aberto para os monitores [...] participarem para ouvir os professores sobre os alunos. Hoje, a gente vê essa importância [...] proporcionando esses encontros para que melhore essa rotina e os interesses escolares.

MM, ao participar dos Conselhos Escolares - COC, demonstra o desejo de articular seu macrocampo com os professores.

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

Além disso, observamos que, embora o PME defenda uma proposta curricular diferenciada, ainda há professores que não entendem essa proposta. Destacamos a fala de P1 que vai de encontro à proposta de não tornar as aulas do contraturno como mero reforço escolar.

P1: Bom, duas coisas eu acho que deveriam integrar o Projeto Mais Educação. A primeira seria alguém que lidasse realmente com o reforço escolar, que olhasse o trabalho de casa principalmente de Português, porque as crianças que participam do projeto têm pouco tempo para fazer as tarefas quando chegam em casa. Seria muito produtivo se os monitores ajudassem os alunos a fazer esse trabalho de casa, para que, no dia seguinte, eles tragam o trabalho de casa feito.

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.

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

No aspecto inter-relação entre turnos, ressaltamos como avanço, o início de um diálogo entre monitores e professores para que se potencialize a intersecção de conteúdos. Verificamos, ainda, que as práticas educativas no contraturno, sob pressupostos da ludicidade, vêm trazendo melhorias no desempenho e na motivação dos alunos, impactando positivamente no turno regular.

Em relação aos desafios, podemos destacar que o planejamento dos monitores precisa estar respaldado no PPP da instituição, pois, do contrário, esses monitores estarão somente realizando ações desconectadas do planejamento maior da escola - a jornada ampliada estará ampliando o tempo apenas quantitativamente, e não em qualidade. Ademais,

observamos que, embora tenham sido realizadas reuniões com o intuito de desenvolver uma articulação das disciplinas nos dois turnos, entendemos que ainda falta encontrar caminhos de caráter pedagógico que tornem o Programa Mais Escola mais incisivo e adequado a uma educação com qualidade.

4 Conclusão

A ampliação da jornada escolar, realizada de maneira qualitativa e planejada, 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.

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. Sem embargo, acreditamos que a centralidade das ações pedagógicas deve ser garantida pela escola, em seu PPP.

Em síntese, podemos afirmar que a inter-relação dos turnos é um dos maiores obstáculos para efetividade das práticas educativas. Apesar disso, essas práticas educativas são indutoras de atividades que potencializam uma educação de qualidade. As atividades que fomentam a formação integral, desenvolvidos no contraturno, têm proporcionado a melhoria do desempenho escolar dos alunos no turno regular, conquanto timidamente, devido aos óbices de inter-relação. Os avanços e desafios corroboram essas assertivas, em seus sentidos e medidas.

Como avanços, percebemos que as atividades do contraturno acabam por melhorar a autoestima desses alunos que os encorajam a persistir no aprendizado, refletindo em seus processos educativos. Observamos que os alunos demonstraram comportamentos de interesse e motivação em sala de aula, o que foi incentivado por práticas baseadas na ludicidade.

Ressaltamos ainda como avanço o início do diálogo entre os dois turnos. Há a presença de um trabalho interdisciplinar entre a professora de Artes com a monitora de Letramento, sedimentando um trabalho coeso em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos que participam da jornada ampliada.

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.

Outro desafio 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, configurando um avançar nos saberes docentes citados por Tardif. Além disso, o PPP deve respaldar, de forma mais objetiva, as atividades do contraturno. À medida que

houver momentos para troca de informações sobre conteúdos, metodologias, entre outras, a inter-relação entre os dois turnos será mais eficaz.

Por fim, recomendamos que a coordenadora do Programa promova debates com todos os atores do processo educativo, para garantir um currículo formal e oculto que abranja novas experiências e conteúdos adaptados à realidade do aluno.

Referências

- ANDER-EGG, E. *La ciudad educadora*. Córdoba: Brujas, 2008.
- BAKUNIN, M. *A Instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- 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, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação 2010. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento final. Brasília: MEC, 2010b.
- BRASIL. Texto Referência para o debate nacional. Série Mais Educação. *Educação Integral*. Brasília: MEC, 2008b.
- CAVALIERE, A. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, v.23, n.81, p.247-271, 2002.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COELHO, L.; MARQUES, L.P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. In: ENDIPE, CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15. Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte 2010.
- COELHO, L.; MENEZES, J. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: ANPED. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2007.
- DUQUE DE CAXIAS. Secretaria de Educação. *Mais Escola*. Duque de Caxias, 2010.
- ESCOLA MUNICIPAL VISCONDE DE ITABORAÍ (EMVI). *Relatório [do] Projeto Mais Escola*. Duque de Caxias, 2010.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, V.M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.165-180.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MATOS, S.C.M. Práticas educativas e a pluralidade dos saberes docentes no contexto do Programa Mais Educação: pressupostos e condicionantes para a Práxis Social. *Intermeio*, v.17, n.36, p.46-66, 2011.
- RIOS, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GOMEZ-GRANELL, C; VILA, I. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, v.1, n.4, p.215-233, 1991.

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

TITTON, M.B.P. *et al.* Macrocampo acompanhamento pedagógico. *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais*

Educação. Brasília: MEC, 2010.

TOLEDO, A.F. *et al.* Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. *In: COELHO, L.M.C.C. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP *et alli*, 2009, p.219-240.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.