

## Práticas Educativas e a Pluralidade dos Saberes Docentes no Contexto do Programa mais Educação: Pressupostos e Condicionantes para a Ppráxis Social

*Educational Practices and Plurality of Knowledge in the Context of the more Education Program: Assumptions and Restrictions for Social Praxis*

Sheila Cristina Monteiro Matos

Mestre em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora-Tutora da Disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia da UNIRIO. Técnica de campo do monitoramento do Plano de Ações Articuladas do MEC (K).  
E-mail: sheilammatos@uol.com.br

As práticas educativas relacionadas à pluralidade dos saberes docentes, conforme Tardif (2002), têm sido objeto relativamente novo de análise para pesquisadores que pretendem entender o fenômeno educativo na sua diversidade de concepções e representações.

Por seu turno, o discurso sobre educação (em tempo) integral está, atualmente, em voga na agenda das políticas educacionais no Brasil. Sua implementação é relevante, por também ser, conforme Coelho e Menezes (2007), uma temática que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais.

Nas atuais políticas de educação integral, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), uma das 40 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentado em 2007 (Portaria Interministerial nº 17, de 2007) e institucionalizado em 2010 (Decreto 7.083, de 2010), o Programa é compreendido como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nessa perspectiva da educação (em tempo) integral.

Por ser uma política intersetorial, as escolas passam a ter a possibilidade de congregarem ações conjuntas dos vários ministérios, com vistas a atender os alunos que estejam em vulnerabilidade social. A escola passa a ter, portanto,

a presença e os investimentos de outras políticas, como cultura, esporte, meio ambiente, entre outras. Segundo Carvalho (2006), ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social. Assim, a política busca fomentar práticas educativas que dinamizem as diversas necessidades dos indivíduos.

Mais especificamente, entendemos que a ampliação da jornada escolar a partir da implantação do Programa pode favorecer a implementação de práticas educativas que colaboram para o avanço de qualidade na educação pautada, entre outros aspectos, na relação primordial entre os diversos saberes mobilizados pelos professores e sua práxis<sup>1</sup> propriamente dita.

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

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

Nesse sentido, o autor afirma:

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

---

1. Entendemos práxis, consoante Schimdt, Ribas e Carvalho (2003), como uma atividade humana consciente e intencional que transforma a realidade natural e humana, o que equivale dizer, conforme Ribeiro (1991), que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produzidas da consciência.

...ia, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 50).

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

Sob essa perspectiva, Aguiar e Melo (2005) observam que:

(...) escapando aos reductionismos da visão teorista (aplicação tal teoria na prática), e do pragmatismo (prioridade ao saber tácita, construído na prática, construído na prática imediata cotidiana; na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fruto de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se fortaleceu internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Nesse sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação *docência-pesquisa* é um princípio epistemológico da prática (p. 5/N. grifas nossas).

A proposição da relação docência-pesquisa nas práticas educativas deve ser compreendida na articulação do trabalho docente. Imersa em um contexto mais amplo, verificamos que as práticas educativas são gestadas e mediadas por relações socioculturais, políticas e econômicas desse contexto em que se constroem e reconstróem o conhecimento, buscando sempre o alicerce da ação-reflexão no cotidiano escolar.

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

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

[...] é através de sua atuação que se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa. [...] Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (p. 77).

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

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

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

Ao respaldarmos o ato educativo em uma perspectiva dialógica, balizamos um processo de ensino-aprendizagem com elementos que transitam na esfera de formação do indivíduo para além do capital, conforme Mézaros (2002).

Branco (2009), por sua vez, ao refletir sobre esses pressupostos de Freire e com os de Tardif (2002), sinaliza que o processo de ensinar exige uma atitude

receptiva em que o educador deve se apresentar aberto a mudanças. A autora também evidencia que esse profissional deve trabalhar no coletivo, pois o magistério é uma profissão social.

Partindo da perspectiva da profissão social, Tardif (2002) defende a tese de que as práticas educativas devem ser entendidas de forma relacionada aos saberes docentes, isto é, os professores em suas turmas, mobilizam saberes de diversas naturezas, congregando aquilo que o autor classifica, para efeitos didáticos, em saberes *profissionais*, saberes *disciplinares*, saberes *curriculares* e saberes *experenciais*.

Sabendo que os pressupostos para projetos pedagógicos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2008b) referem-se aos saberes como “propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma *práxis diferenciada para estudantes em formação*” (p. 43, grifos nossos), desenvolveremos, ao longo deste ensaio, os saberes docentes citados por Tardif (2002).

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

Logo, este estudo apresentará as categorias elencadas por Tardif (2002) problematizando-as e pontuando possíveis contradições geradas no interior das práticas educativas, destacando, sempre que possível, as relações entre seus pressupostos e representações que pautam as práticas educativas no cotidiano escolar do Programa Mais Educação.

## Saberes profissionais

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

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

inicial, burilando progressivamente seus conhecimentos por meio da possibilidade de formação continuada.

Nesse sentido, a prática docente torna-se um local de múltiplas aprendizagens, tanto “do” e “para” o professor quanto “do” e “para” o aluno, que vão trocando experiências e conhecimentos ao longo da trajetória escolar. Vale ressaltar que, embora estejamos problematizando sobre as práticas educativas, não devemos considerá-las apenas como um objeto de saber das Ciências da Educação (TARDIF, 2002). Ela se constitui também em uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

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

Um exemplo específico para tal situação de entendimento seria as concepções ou doutrinas centradas na Escola Nova de 1932. Essas concepções foram relevantes para as atuais configurações de educação integral.

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

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

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

Os saberes profissionais dos professores se assemelham, portanto, aos saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio

exercício do trabalho docente, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. Os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas, planejamentos, baseando-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, “fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 64).

No que concerne à trílogia<sup>2</sup> da política de Educação em tempo Integral apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, podemos evidenciar que os saberes profissionais estão de certa forma referenciados ao se destacar a necessidade de realizar processos de *formação continuada* para os profissionais de educação que fazem parte do Programa (BRASIL, 2008c). As questões recorrentes ligadas ao ensino, referentes tanto aos saberes que o professor adquiriu ao longo de sua formação profissional, quanto à possibilidade de troca de experiências entre monitores e professores que participam do aprendizado dos alunos, nas diversas áreas, constituem-se atitudes previstas e enriquecedoras que contribuem para o desenrolar de uma prática educativa efetiva na jornada ampliada.

Por sua vez, vale evidenciar que o artigo 2º do Decreto Nº 7.083, que dispõe sobre os princípios do Programa Mais Educação, aponta diretrizes sobre os saberes profissionais mobilizados na prática educativa e que estão ligados à formação de professores. Nos incisos seguintes, é possível observar a interseção da temática com os saberes profissionais:

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

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

---

2. A trílogia compreende as seguintes publicações: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2006a), Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2008b) e o texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2008c).

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

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

## Os Saberes disciplinares<sup>3</sup>

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

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.

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

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

---

3. Parte desta seção foi apresentada no III Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, da UFF, em 2010.

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

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

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

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

Assim, por meio desse redirecionamento, surge uma nova configuração para os saberes disciplinares:

Línguas, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.

Ciências da natureza e Matemática, comportando as matemáticas e as Ciências, Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia (BRASIL, 2008b, p. 44).

Logo, observamos como o Programa delinea esses saberes de forma interdisciplinar, o que abraça a práxis interativa do turno e do contraturno escolar.

Apesar desses pressupostos, conforme Pacheco (2009), existem problemas referentes à relação entre turno e contraturno na implementação da educação integral. Sobre essa relação, Toledo et al (2009) recomenda que:

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

Nesta mesma direção, a SECAD, por meio de sua trilogia, orienta que:

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

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

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

## Os Saberes curriculares

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

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

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

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

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

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

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

Deixando-nos levar pelas tendências que emanam dos traços desse tipo de saber para essa sociedade da informação, resta pouca esperança para um currículo estável, centrado em núcleos essenciais, selecionados por consensos, que sejam a base de experiências continuadas pelas quais se forja um eu, assentado em formação sólida. A própria ideia de conteúdos – assim como a de um currículo, desvanecem-se diante da dispersão da oferta de informações que podem ser escuchadas. Sob a revolução da informação, a velha ideia da aprendizagem formal – o aprender a aprender – destacará não a formação, nem a apropriação da cultura, mas as habilidades flexíveis, as habilidades gerais, esvaziadas de conteúdos concretos e aquelas necessárias para a aquisição e a revisão de informação mutável (p. 188-189, grifos nossos).

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

É preciso dispor de uma forte seleção de conteúdos, representativa dos grandes campos de saber codificados e da tradição cultural, com grande densidade significativa potencial, que facilite a decodificação do mundo, da natureza, da sociedade e da própria cultura, mas respeitosa com a pluralidade de tradições culturais, pontos de vista e interesses intelectuais presentes e desejáveis em uma sociedade aberta. O currículo que respeite esse princípio terá de ser um currículo publicamente discutido, dialogado entre aqueles que tenham voz para poder argumentar racionalmente, porque só de razão dialogada podem derivar-se compromissos aceitos por todos, ainda que sempre provisoriamente (SACRISTÁN, 2001, p. 103).

Ainda nesse contexto, o autor apresenta um contraponto no que concerne à discussão sobre a falta de autonomia dos professores em gerar os saberes curriculares. Segundo ele, podemos provocar novos espaços de discussão em que o educador passa a dar a sua contribuição na elaboração desses saberes. A condição é propor alternativas diferenciadas a partir de fóruns, deflagrando o

debate coletivamente, em vez de negá-lo à sociedade. Cabe aos professores lutarem para adentrar nessa esfera de debate, contrapondo-se a política que lhes delega posições de coadjuvantes na concepção e elaboração do currículo, possibilitando empreender práticas educativas que irão de encontro ao instituído, ao pré-estabelecido pelas hegemonias.

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

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

Reportando-nos a Freire, não o vemos retratar claramente sobre a temática do currículo. Segundo Silva (2007), a crítica de Freire ao currículo estabelecido pode ser sintetizada a partir da teorização do conceito de “educação bancária”, que expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento meramente como algo a ser transmitido em que o aluno, passivo diante do conhecimento, seria uma espécie de depósito bancário. A “educação problematizadora” de Freire, ou seja, a educação como ato político, consistiria então, em uma alternativa para se contrapor a tal tradição historicamente arraigada em nossas práticas educativas.

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

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

Assim, verificamos que o Programa Mais Educação, ao propor que os planejamentos apresentem práticas diversificadas na jornada ampliada, tratu-

das por atividades que incluam artes, dança, pintura, esporte, horta e meio ambiente, entre outras, acaba por priorizar um currículo abrangente que almeja a formação integral para alunos da escola pública.

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

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

Não se trata simplesmente de fazer 'passeios', de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostos 'saídas' ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escolares e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precise haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos (p. 124).

Toledo et al (2009), afirma que "é fundamental, a existência de um projeto político pedagógico que oriente as diretrizes e as atividades de aprendizagem no turno e contraturno" (p. 239). O Mais Educação contempla essa ideia, ao afirmar que é necessário uma nova organização do currículo escolar e que é "somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva de educação integral" (BRASIL, 2008c, p. 36). Essa proposta além de não excluir o professor, convida a comunidade.

Cavaliéri (1999) por sua vez, reflete sobre a escola fundamental, destacando a importância dos sujeitos do ato educativo exercer a experiência cultural comunitária onde exista a oportunidade de os indivíduos situarem e expressarem as diferentes facetas de suas subjetividades. Nesse sentido, se contrapor a um currículo dissociado da bagagem cultural dos alunos e professores, torna-se tarefa primordial a ser balizada por meio do Programa Mais Educação.

O Programa também orienta que haja um professor comunitário para além de mediar as relações entre comunidade e escola, constituindo-se importante articulador entre as ações do turno e do contraturno. Assim, esse professor comunitário passa a ser o articulador para "transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas" (BRASIL, 2008b, p. 73).

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

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

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

## 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, Tardif (2008) assevera 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 de organização escolar em que eles construíam a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível (p. 63, grifos nossos).

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

Ao serem incorporados à experiência individual e coletiva, esses conhecimentos passam a ter uma espécie de certificação que possibilita aos professores uma 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 do 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 à 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, base da epistemologia liberal de educação integral, 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 Gaiótti (2008), que assevera que, quando o educador aprende, o aluno aprende. Quanto mais o educador busca novas experiências, mais aprende e, por conseguinte, a prática educativa com qualidade é concretizada em um tipo de ciclo virtuoso. Com isso, o docente também favorece a consolidação de um novo *habitus* para a validação da prática educativa.

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, bocos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias etc.

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

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

## Considerações finais

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

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

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

Em síntese, os pressupostos e as condicionantes dos saberes docentes fomentados pelo Programa Mais Educação evidenciam práticas educativas significativas para a práxis social dos alunos envolvidos. À guisa de reflexão final, cabe indagar se esse Programa terá continuidade e ou ampliará seu alcance na totalidade dos educandos da rede pública.

---

**Resumo:** Este texto tem por objetivo apresentar as categorias de saberes elencadas por Tardif, ou seja, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, destacando as relações entre seus pressupostos e as representações que balizam as práticas educativas no contraturno escolar no Programa Mais Educação. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico Paulo Freire, Sacristán, o próprio Tardif e o que referencia a trílogia de pressupostos do Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial do Território, Rede de Saberes e Texto Referência Nacional. Verificamos que os pressupostos e as condicionantes dos saberes docentes fomentados pelo Programa Mais Educação evidenciam práticas educativas significativas para a práxis social dos alunos envolvidos.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, Programa Mais Educação, Saberes Docentes.

**Abstract:** This text aims to present the categories of knowledge listed by Tardif, emphasizing the relationships between its assumptions and representations that govern educational practice in second time of schools those take part in More Education Program. Thus, we have performed a bibliographic and documentary research, having as a theoretical support: Paulo Freire, Sacristán, Tardif and that evaluates the trilogy of presupposes from More Education Program: Intersectoral Management Planning, Knowledge Network and National Reference Text of Integral Education. We note that presupposes and constraints of teachers' knowledge fostered by the Program More Education show significant educational practices for the social praxis.

**Keywords:** Educational Practice, More Education Program, Teachers knowledge.

## Referências

- ACQUIAR, Márcia A. S.; MELLO, Márcia M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polémicas e controvérsias. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogia.html>>. Acesso em: 03 jul. 2010.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privação e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004.

BARREROS, Cláudia H. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisdição pedagógica. In: CANDAU, V. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

BARROS, Rildo N. *Escola Pública: da autonomia "concedida" à autonomia possível*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Texto Referência para o debate nacional*. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008c.

BRANCO, Verônica. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores no município de Porcari – Paraná*. 2009. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

CARVALHO, Maria C. B. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral*. Ano 1, n. 2. São Paulo: CENPEC, 29 sem. 2005.

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 29, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERI, A. M. Uma Escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Moreira, Antônio R. B. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COLLHO, L. M. C. C.; 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.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (orgs.). *Identidade social e a constituição do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

FRFIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

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

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

CAIHO, Sílvia. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-180.

CONÇALVES, 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, Loucação Integral**, Ano 1, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2ª 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 do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lury Migalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Afice C.; LÓPEZ, Sílvia, B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 69-110, abril 2010.

LOURENCETTI, Gisela C.; MIZUKAMI, Maria C. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. C. N.; REALI, A. M. M. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. RJ: EDUERJ, 2002.

MÉSZAROS, Imvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 280 f.

RIBEIRO, Maria I. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCITIMEDT, Leide M.; RIBAS, Marina H.; CARVALHO, Marlene A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Katharine N. B.; SILVA, Jamerson A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro da Política e Administração da Educação (I. : 2010 : 3 dias e 3 cidades). Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/ibero-luso-bras/ibero2010/cdrom/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STIVAL, Maria C. E. E.; MIRA, Maria M.; WITHERS, Simone W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et alii, 2009. p. 145-164.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAJAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1997.

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

TOLEDO, Alex E. 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 alii, 2009. p. 279-247.

TURA, Maria L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C.; LITE, A. L. C.; TURA, M. L. R. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

Recebido em fevereiro de 2011

Aprovado em novembro de 2011