



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



GABRIELE DAIANA THIECKER

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA
EDUCAÇÃO SOCIAL**

CANOAS, 2014

GABRIELE DAIANA THIECKER

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA
EDUCAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes

CANOAS, 2014

GABRIELE DAIANA THIECKER

**UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA
EDUCAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 07 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Angela Mattar Yunes
Orientadora - UNILASALLE

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Narjara Mendes Garcia
FURG

“Não basta expor a criança a mais tempo na escola, mas sim pensar sua multiplicidade. Não só os aspectos cognitivos, mas também afetivos, de ética e moral, pois quando se fala em Educação Integral estamos falando em desenvolvimento humano” (JOSÉ PACHECO).

AGRADECIMENTO

A Deus, pelas graças alcançadas.

Agradeço a todos os profissionais do Curso de Mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle, por participarem da minha construção de conhecimentos acadêmicos, profissionais e históricos.

Aos meus familiares, que estiveram ao longo deste curso ao meu lado, apesar da distância, sempre me apoiando e me incentivando durante todos os momentos.

A todos os colegas que fizeram parte, de uma forma ou de outra, das trocas de experiências e das dificuldades vividas, que nos permitiram crescer juntos a cada aula ou encontro.

Aos participantes, professores comunitários e oficinairos, desta pesquisa acadêmica, pela recepção, atenção e disponibilidade para as entrevistas e acompanhamento de seu trabalho.

Em especial à Professora Doutora Maria Angela Mattar Yunes, orientadora deste trabalho, pelas considerações, incentivo e orientação durante a construção do mesmo.

Meu muito obrigado a todos que contribuíram para a elaboração desta dissertação. Eternamente grata.

RESUMO

A Educação Integral no Brasil vem se configurando através de programas federais. O Programa Mais Educação é um dos exemplos dessas iniciativas, que opera no contraturno do ensino escolar público. As diretrizes do Programa evidenciam que entre outros elementos pedagógicos, esse intenciona envolver a comunidade e os responsáveis pelos educandos e, portanto, sugere a necessidade de identificar e compreender como se dá (ou não) o trabalho educativo com as famílias. O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle e tem por objetivo investigar as práticas dos educadores com famílias na perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano e dos princípios da Educação Social no contexto do cotidiano do Programa Mais Educação. A pesquisa possui como base teórica e metodológica os princípios de Urie Bronfenbrenner e os preceitos da Pedagogia Social. Os dados foram coletados em duas escolas municipais de duas cidades da Grande Porto Alegre/RS. A metodologia do estudo é qualitativa, com as seguintes estratégias metodológicas: observações de campo sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com educadores. Os resultados têm por base a análise das observações realizadas e as percepções dos educadores. Ficou evidenciado o distanciamento dos responsáveis pelos educandos no cotidiano das atividades do Programa Mais Educação. Tal fato ressalta que as diretrizes do Programa não são cumpridas na íntegra e podem refletir no desenvolvimento dos educandos. A Educação Social embasa as práticas socioeducativas dos educadores nesta estratégia de Educação Integral no Brasil a partir do estabelecimento de vínculos e de um olhar social para os participantes dos programas de complemento educativo.

Palavras-chave: Políticas públicas, Programa Mais Educação, Famílias, Trabalho educativo em tempo integral, Educação Social.

ABSTRACT

Full Time Schooling in Brazil has been developed by federal programs. The program intitled “Mais Educação” is one of the examples of these initiatives which operates in “counter shift” of public school teaching. The guidelines of the Program evidence that among other pedagogical elements, this one intends to involve the community and the care takers responsible for the students, and therefore, it suggests the need to identify and understand how the educational work with families operates. This study is inserted in the line of Management, Education and Public Policy Research, the Postgraduate Education Program Unilasalle and the objective to investigate the educators’ practices with families in the perspective of bioecology of human development and the principles of Social Education in the context of the Program “Mais Educação” and its routines. The research has as theoretical and methodological basis the principles of Urie Bronfenbrenner and Social Pedagogy. The data were collected in two municipal schools of two cities from the metropolitan city of Porto Alegre-RS. The methodology of the study was qualitative with the following strategies: systematic field observation and semi-structured interviews with educators. The results have as basis the observations made and the analysis of teachers’ perception. It was evident the distance of the student’s responsables at the routine of the activities of the Program Mais Educação. Such fact highlights that the guidelines of the Program are not followed and can have effects in the development of the students. Social Education serves as a basis to the social and educational practices of teachers at the strategy of Full Time Education in Brazil and establishes links and a sociallook towards the participants of these programs of compensatory education.

Key words: Program Mais Educação, Families, Full time Educational Work, Social Education.

LISTA DE SIGLAS

BPC – Programa Benefício de Prestação Continuada

CC1 – Coordenador Canoas 1

CC2 – Coordenador Canoas 2

CP1 – Coordenador Porto Alegre 1

CP2 – Coordenador Porto Alegre 2

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OC – Oficineiro Canoas

OP – Oficineiro Porto Alegre

PBF – Programa Bolsa Família

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	14
2.1	Educadores e teóricos da educação popular no Brasil: os seus reflexos das concepções no Programa Mais Educação.....	19
2.2	O Programa Mais Educação em números nacionais.....	23
2.3	Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul.....	25
<i>2.3.1</i>	<i>Rede Estadual de Educação.....</i>	<i>25</i>
<i>2.3.2</i>	<i>Sistema Municipal de Educação.....</i>	<i>25</i>
<i>2.3.3</i>	<i>Porto Alegre/RS.....</i>	<i>26</i>
<i>2.3.4</i>	<i>Canoas/RS.....</i>	<i>27</i>
<i>2.3.5</i>	<i>Cidade educadora.....</i>	<i>28</i>
<i>2.3.6</i>	<i>Escola Aberta.....</i>	<i>30</i>
3	A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA COMO UM MESOSSISTEMA NA VIDA DE EDUCANDOS QUE INTEGRAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.	31
3.1	O Programa Mais Educação como Política Pública: Educação compensatória ou programa compensatório?.....	37
3.2	Pedagogia Social.....	40
3.3	Professor Comunitário e o Monitor.....	43
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Inserção ecológica.....	47
4.2	Diário de Campo.....	47
4.3	Contexto de pesquisa: instituições educativas de ensino.....	48
<i>4.3.1</i>	<i>Escola “A”.....</i>	<i>48</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Escola “B”.....</i>	<i>49</i>
4.4	Entrevistas semiestruturadas e os participantes.....	49
4.5	Análise dos dados.....	50
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
5.1	Caracterizando a Presença dos alunos no Programa Mais Educação das escolas A e B.....	55

5.2	As diferenças percebidas entre o Mais Educação e a sala de aula regular.....	56
5.2.1	<i>Disciplina.....</i>	56
5.2.2	<i>Rotina das atividades.....</i>	57
5.2.3	<i>O envolvimento do educador.....</i>	59
5.2.4	<i>Indicadores do olhar socioeducativo.....</i>	60
5.2.5	<i>O Mais Educação como Resgate.....</i>	63
5.2.6	<i>Dificuldades na execução do Programa Mais Educação.....</i>	68
5.3	A família nas escolas pesquisadas.....	69
5.3.1	<i>A relação entre educadores e a família dos educandos.....</i>	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	84
	APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com a coordenador/educador do Programa Mais Educação.....	92
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura e concordância de todos participantes.....	93

1 INTRODUÇÃO

Minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação se define a partir de minha trajetória acadêmica. Meus estudos na graduação em História são da área sociocultural, com temas da Educação na Ditadura Militar, Cultura Social e Cultura alemã, os quais foram alguns dos meus interesses¹. No curso de Especialização em História Contemporânea da FAPA (2006), pesquisei as questões sociais que se fizeram presentes na Queda do Muro de Berlin². O segundo curso de Especialização (2011-2012) que realizei foi em Educação Social, pela Faculdade EST e busquei compreender o relacionamento entre escola e família na pauta da agenda de educação na contemporaneidade³. Consciente de que a Educação no Brasil precisa de olhares críticos e de novas posturas elaboradas por políticas públicas com a responsabilidade de todos os segmentos escolares, venho delinear e apresentar os resultados desta nova pesquisa, na qual foi elencada, novamente, a dimensão social e cultural para o aprofundamento de aspectos socioeducativos. Esta pesquisa visa a entender a Educação Social, no panorama da escola pública, e se a mesma é atendida pelo Programa Mais Educação, além de investigar o trabalho educativo com famílias, levando em conta os princípios da ecologia do desenvolvimento humano. Pretende-se, com isso, contribuir para o debate da Educação Integral no Brasil, identificando alternativas positivas e de melhoramento desta forma de trabalho no sistema escolar.

A dúvida motivadora estabelecida foi verificar se o Programa Mais Educação, através de seus educadores, cumpre suas diretrizes, e se trabalha com famílias? A hipótese era que sim, e por isso seria interessante verificar como se dá este trabalho. Dessa forma, o atual estudo tem como objetivo apresentar as percepções dos educadores sobre o trabalho com as famílias atendidas por esta política pública educativa, verificando as semelhanças e diferenças entre suas representações e vivências, no âmbito da relação com a escola. Os resultados apontam para uma análise do programa e o papel do educador nesta política pública brasileira.

Para dar início às reflexões, serão apresentadas algumas ideias fundamentais sobre a política do Programa Mais Educação no Brasil, bem como, seu histórico e os mecanismos de implementação no Rio Grande do Sul. Observa-se que, no Brasil, diversas ações vêm sendo

¹O TCC foi intitulado: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL ALEMÃ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE HORIZONTALIDADE, orientado pelo professor Dr. Ivo dos Santos Canabarro. Unijuí. 2006.

²A REUNIFICAÇÃO ALEMÃ A PARTIR DA DIMENSÃO SOCIAL: A ADAPTAÇÃO DA ALEMANHA ORIENTAL AOS PADRÕES OCIDENTAIS (1989-1991), orientado pela professora M^a. Analúcia Danilevicz Pereira.

³ EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR: UMA AÇÃO COMPLEMENTAR E RECÍPROCA, orientado pela professora Dr.^a Márcia Paixão.

desenvolvidas com o intuito de implantar uma educação em tempo integral, ciente de que isso não seja garantia de Educação integral. Sabe-se que as atividades ligadas ao esporte, às artes e cultura podem contribuir significativamente nesse sentido. O que crianças e adolescentes fazem fora da escola ou como utilizam o seu tempo livre tem sido objeto de estudo para diversos pesquisadores, tais como: Sarriera (2014), Câmara (2003) e Casas (2005). Discussões dessa natureza poderão ser úteis para planejar e executar políticas públicas para crianças e adolescentes fora do contexto educacional ou para a ampliação da jornada escolar e implantação de escolas de tempo integral que fomentem impactos positivos na aprendizagem de estudantes das escolas brasileiras.

Recentemente, e em ano eleitoral, a educação está sendo discutida. A Rede de televisão brasileira está acompanhando e mostrando exemplos de educação que estão repercutindo questões de Educação Integral, quando observa que seria importante o contraturno escolar para que os educandos não cometam infrações sociais neste período, entre eles: *Educar é tudo* (RBS), *Um bom exemplo* (Rede Globo), *A educação começa em casa* (Governo Federal). Comentaristas e jornalistas reconhecidos apontam repetidamente a importância da educação integral e citam a Lei estadual da Educação Integral, sob o número 14.461, de 16 de janeiro de 2014, que regulamenta como dever do Estado prover os meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral a alunos do Ensino Fundamental. De acordo com a nova legislação, o Governo do Estado tem dez anos de prazo para implementar o tempo integral em 50% das escolas estaduais com Ensino Fundamental.

Revistas de educação também vêm contemplando o tema família e escola e sobre a importância desse vínculo, por exemplo, *Educatix* (maio, 2012), *Revista Educação* (janeiro, 2010), além do tema Educação Integral, como é o caso da profissão Mestre (fevereiro, 2013), *Revista Linha Direta* (março, 2014), entre inúmeras outras.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho insere-se na discussão da década da educação (2011-2021) e aborda o Programa Mais Educação no campo das políticas educacionais, tais como, o Programa Escola de Tempo Integral e Escola Integrada. De acordo com MOLL (2012), uma das principais referências sobre o assunto nestas políticas contemporâneas, está sendo discutido o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. Por exemplo, o Programa Escola Integrada, que institui novas formas de pertencimento comunitário. Assim, a Educação Integral procura promover a articulação família, escola e comunidade e revitaliza espaços de convivência para favorecer relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo sob um prisma contextual, ou seja, tanto na cidade como no campo.

Soma-se a isso, o atual Plano Nacional de Educação, em vigor desde 2011 e com vigência de dez anos, traz uma série de diretrizes para as políticas públicas de educação, buscando a universalização do acesso à escola, da permanência do aluno, da garantia da qualidade da educação e da instituição de sistemas de avaliação. Muitas políticas públicas em andamento são resultado das discussões que levaram à construção desse plano. Uma das mais recentes é a implementação do ensino fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino até os 17 anos. Dentre as 28 Diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, até o ano de 2021, duas delas sinalizam a ampliação do tempo na escola.

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

[...]

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Essas diretrizes foram observadas na presente dissertação e, no primeiro momento, para constituição do projeto de pesquisa. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada em publicações de livros e revistas especializadas em educação, além de artigos disponíveis na base de dados científicos. Materiais disponíveis para acesso ao site do Ministério da Educação foram encontrados, especialmente as informações sobre os programas e legislações mais recentes ligadas ao tema. Na segunda etapa da dissertação, a parte empírica e apresentação da metodologia, é abordada, com detalhes, a coleta de dados, análises e interpretação dos mesmos.

Justifica-se a presente dissertação pela importância do desenvolver da Educação a partir da investigação da existência de um trabalho educativo conjunto e cooperativo entre a família e a escola no Programa Mais Educação. Essa discussão parece essencial para o entendimento de um momento político-educacional de repercussão nacional que configura-se como política pública de governo almejando, inclusive, obter o status de política pública de estado.

No Brasil, o Ministério da Educação oferece aos estados e municípios alguns programas e recursos para promover a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a Educação Integral tem recebido o apreço e a prioridade das políticas públicas. Deve-se ressaltar que o modelo educacional de Educação Integral tem o Programa Mais Educação como a tática de incentivo à educação mais renomada e inovadora no momento, juntamente com outros programas e recursos a exemplo destes: Programa Caminho da Escola, Programa

Nacional Biblioteca da Escola, Quadras, Programa Dinheiro Direto na Escola, Proinfância e Proinfo. Esses poderão ser vistos em: www.mec.gov.br.

A metodologia apresenta inspiração etnográfica e ecológica, para as quais é fundamental conhecer o contexto mais amplo onde se inserem os participantes da pesquisa, buscando obter uma compreensão aprofundada sobre a visão que eles constroem acerca de si mesmos e do meio social que os circunda (André, 1994). No corpo do texto esclarecemos a metodologia utilizada, bem como os pontos percorridos para chegar aos dados levantados. A inserção ecológica foi fundamental para subsidiar as observações acerca do Programa Mais Educação e as entrevistas com os seus participantes.

A definição do programa abordado, e sua contextualização na segunda parte, foi de real importância por situar o leitor pesquisador sobre o assunto educativo estudado como política pública brasileira e experienciada em duas cidades da grande Porto Alegre, no sistema municipal de ensino.

Na maior parte desta dissertação, discutimos o Programa Mais Educação como um microsistema na vida de educandos e de suas famílias, objetivando analisar os dados coletados na pesquisa sob a égide das perspectivas bioecológica de Desenvolvimento Humano e da Pedagogia Social. O olhar social do educador social será interpretado a partir da observação do modelo ecológico PPCT Pessoas: crianças e adolescentes e família atendida; Processos: educativo; contextos: escola pública brasileira e tempo: turno extra do ensino regular e tempo histórico de construção do Programa.

2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL

Atualmente, há um amplo debate sobre as formas de implementação das políticas educacionais. Exemplo disso são as políticas de Educação Universal, distribuição de Cotas nas Universidades, as tecnologias em educação, Educação em turno integral, Formação Continuada, entre outras. O que se pretende é atingir um grau máximo de qualidade na educação que objetiva ser para todos. Ampliar o tempo dos educandos na escola pode ser uma estratégia eficiente para melhorar a qualidade do ensino no país, o que pode, por consequência, melhorar a qualidade social do atendimento à população. Em seu artigo, Foroni (2006) apresenta alguns exemplos de programas de educação complementar ao horário escolar no Estado e na Prefeitura de São Paulo. Para ela:

Esses programas possuem caráter educativo e assistencial e são oferecidos em horários alternativos à escola, às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos provenientes da população de baixa renda. Aparecem nos documentos oficiais com outras denominações: **programas de educação complementar**, **programas de educação integral** ou programas de desenvolvimento social. Além da acolhida, esses programas possuem outros objetivos: suprir as necessidades de carência alimentar e assistência à saúde e segurança, oferecer um espaço propício ao desenvolvimento social e melhorar o desempenho escolar das crianças através de atividades de apoio à escolaridade (FORONI, 2006, p. 2) (grifo nosso).

Para Paro et al. (1988, p. 192) a discussão se abre quando em uma perspectiva de atendimento escolar:

[...] é pertinente perguntar em que medida a escola pública de tempo integral como forma alternativa de encarar os problemas de ensino, se coloca como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também ou alternativamente como um fortalecimento da universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termos de quantidade da escolaridade já conseguida.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), desde 2007 oportuniza, a cada ano com mais frequência, que escolas brasileiras façam sua adesão ao funcionamento em turno integral. Klein (2012, p. 15) estudou esta perspectiva e afirma:

A proposta do programa é ampliar o *tempo* e o *espaço* da educação, ou seja, que os estudantes passem pelo menos mais três horas diárias com atividades educativas, e que possam ser usados espaços no entorno da escola, para resolver as questões de infraestrutura e propor uma articulação entre escola e comunidade, onde vários educadores se responsabilizem pelo processo educacional (grifo nosso).

Em abril de 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém ações para a educação brasileira. A partir dele, a proposta de educação integral vai ganhando força e fôlego. O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), por exemplo, associa valores maiores na distribuição de recursos, levando em consideração a implementação da educação em tempo integral⁴.

O Programa Mais Educação faz parte de um programa cujo âmbito é regido por um pacto maior: **Compromisso Todos pela Educação**, o qual tem vinte e oito diretrizes. Nos documentos, os professores são responsáveis pela aprendizagem no processo. O Programa Mais Educação nasce com o objetivo de implementar ações de tempo integral que compõem o PDE. Para Moll (2013), as possibilidades da formação completa e de qualidade é disponibilizada em Escola de Educação Integral em tempo integral, sendo o tempo como condição indispensável em relação aos direitos encurtados historicamente em relação à escolarização, sobretudo, das crianças das camadas populares. Ele é instituído pela portaria Normativa Interministerial nº. 17/07, com o objetivo de “fomentar a Educação Integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009, p. 24). A proposta do Programa é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral⁵.

Muitas vezes, nesse sentido, os termos “mais educação” e “educação integral” poderão se equivaler. Um depende do outro e, por isso, pode-se tratar desses dois temas concomitantemente. É incomum encontrar trabalhos que contemplem apenas um deles. É possível ter Educação Integral sem que seja em tempo integral? Essa é uma pergunta intrigante em se tratando do debate que estamos levantando sobre a Educação no Brasil contemporâneo. LECLERC & MOLL (2012) compartilham parte dos debates sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral no ensino fundamental. A Política Pública do Programa Mais Educação para a Diretora de Currículos e Educação Integral da secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação brasileiro, Jaqueline Moll, corrobora o “direito a outros tempos” e este tempo deve ser seguido de outros espaços educativos. A referida diretora reflete, juntamente com a pesquisadora e educadora

⁴ O desenvolvimento da Educação Integral no país pode ser acompanhado no material: Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011.

⁵ BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>

Leclerc (2012), sobre a obrigação do Estado como indutor de políticas públicas da Educação Integral e em tempo integral. No referido artigo, em conjunto, as autoras trataram os caminhos percorridos até o presente momento da conjuntura educacional, através dos movimentos realizados pelo Ministério da Educação. Entre eles destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e o (2011-2021), o FUNDEB, todos visualizando mais tempo para a educação.

Uma estratégia indutora de políticas sociais e educativas, papel inequívoco do governo federal, auxilia a criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates. Esta estratégia também impõe a tarefa de sua institucionalização como política pública educacional (LECLERC; MOLL, 2012, p. 98).

A escola pública é desafiada atualmente pela realidade de um aluno diferente e em maior número e, assim, o professor também necessita ser (re)formado. Essa nova realidade está mostrando que é preciso que esse professor, tal como o educador social, também subverta a lógica predominante no ensino escolar. E, assim, “o perfil desse professor vai se aproximar do perfil do educador social” (FERREIRA & CALDEIRA, 2007, p. 15⁶).

Neste mesmo assunto, Moura e Zucchetti (2010) nos ajudam a pensar que a introdução desses novos sujeitos, em novos espaços de intervenção e metodologias diversas tem merecido atenção por parte de educadores, pesquisadores e gestores, quer no âmbito das políticas públicas, quer por parte das universidades e suas propostas de ensino, pesquisa e extensão. Os termos utilizados para definir essas práticas, contudo, são diversos: educação informal, educação não formal, educação não escolar, **atividade extraclasse** e/ou apoio socioeducativo – esses últimos quando voltados especificamente a crianças e jovens, sendo este em destaque e aprofundado nesta dissertação.

A discussão é recente, tanto quanto os Programas que vêm sendo implantados no Brasil, por isso listaremos alguns precursores desses diálogos. Muitos autores contemporâneos vêm somando esforços para discutir a importância do Programa Mais Educação. Por exemplo, o trabalho de Cavaliere (2002) sobre a nova identidade da educação integral no Brasil questiona e principia o debate desta dimensão de educação para a escola pública básica e contemporânea através do Programa Mais Educação, que foi proposto no ano de 2007. O trabalho desta mesma autora, em 2010, discute a noção da defesa da educação integral marcada na obra de Anísio Teixeira e desenvolve o pensamento em relação a temas como alfabetização das massas, fim do dualismo escolar e qualidade da educação popular.

⁶ A dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social. Acesso em: 10 de fev. de 2014. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3640--Int.pdf>>

Outra autora, Tavares (2009), explorou o processo educativo sobre o qual se fundamenta a formação humana, foco do Programa Mais Educação, acentuando que mais tempo e mais espaços educativos tornam a educação pública mais democrática para a nação brasileira.

Uma das primeiras pesquisas com centralidade na educação integral no Brasil foi desenvolvida por Pinheiro (2009). A autora analisou a Portaria Normativa Interministerial nº 17, que institui o Programa Mais Educação, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Pinheiro (2009) trabalhou com categorias de análises a partir do texto normativo, são elas: tempo escolar, ações socioeducativas, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, assistência social, diversidade e formação integral, ao passo que:

A análise do corpo do texto legal possibilitou a compreensão dos aspectos considerados pelo governo federal para que a educação integral seja implementada nas escolas públicas brasileiras. Por sua vez, o conceito de educação integral no Brasil configura-se como um processo que vem sendo construído desde as décadas iniciais do século XX, apontando para a necessidade de se intensificar reflexões, debates, estudos e pesquisas sobre o tema (PINHEIRO, 2009, p. 114).

Na verdade, a autora defende que o Programa Mais Educação é recente e carece de discussões que atendam aos anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político, pois todos estão aprendendo com o desenvolvimento a cada ano. As leis, LDB, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Plano Nacional da Educação (PNE), Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), Constituição/ 88, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de cunho educativo e político-social estabelecem, positivamente, o desenvolvimento integral do sujeito como sendo condição fundamental para que se desenvolva a educação integral.

A pesquisa de Matos (2011), realizada na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, apresenta a proposta de dois programas de ampliação da carga horária escolar e dos espaços educativos. Esse estudo buscou realizar uma análise das práticas educativas e relacionais dos educadores para com os atendidos pelo Programa Mais Educação, por meio de entrevistas, análises de documentos e práticas da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados evidenciaram que a comunicação entre os profissionais do turno e contraturno ainda é um obstáculo para o programa alcançar sua efetividade. No que se refere às questões vinculadas à Educação Integral, Gadotti (2003, p. 7) afirma que “o debate atual sobre a

questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica”.

Numa análise sobre a ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral, Santos (2009) considera o início do Mais Educação no seu Estado, Goiás, e afirma que a mudança na compreensão e organização do tempo é parte constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral, sendo, portanto, bastante desafiadora.

Recentemente, o Ministério da Educação, com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e seu Conselho Deliberativo publicou a Resolução nº 14, de 9 de junho de 2014, cuja decisão destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação, ou seja, o Programa Escola Aberta.

Assim, a presente pesquisa tem como foco identificar e compreender o trabalho educativo com as famílias no cotidiano do Programa Mais Educação. Além disso, busca compreender a figura e o papel do profissional da educação no contexto ecológico do referido Programa sob a perspectiva da Educação Social, como âmbito de intervenção da ciência dita Pedagogia Social. Sabe-se que uma das ideias fundamentais do programa seria caminhar para reestruturar as relações da comunidade educacional, ou seja, contextualizá-la como mais um dos sistemas da rede de apoio social e, assim, situá-la no panorama dos sistemas ecológicos (BRONFENBRENNER, 1979/1996).

Considerando o trabalho socioeducativo com famílias como uma dimensão essencial a ser oferecida por instituições de ensino, é fato que deveria ser atendida no Programa Mais Educação, cuja proposta é claramente de um programa de educação integral. Reforçando as ideias já expostas acima, este trabalho de mestrado investiga e analisa as práticas sociais e educacionais dos coordenadores e educadores inseridos nesta política pública intitulada Mais Educação nas escolas públicas. Fica, portanto, implícita, a intenção de colaborar com a discussão educacional sobre os profissionais sociais responsáveis pela execução do Programa Mais Educação, através da análise de percepções, ações e das relações com os educandos e suas famílias. Em última instância foram investigadas e interpretadas as conexões/desconexões entre a escola e família no Programa Mais Educação por meio de aproximações teóricas com os pressupostos da Bioecologia do Desenvolvimento Humano e da Educação Social.

2.1 Educadores e teóricos da educação popular no Brasil: os seus reflexos das concepções no Programa Mais Educação

O programa Mais Educação é a consolidação de uma ideia democrática, na qual as leis da educação já declaram a ampliação do tempo escolar. Esse Programa foi inspirado em experiências dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Na década de 30, Teixeira desenvolveu a Educação integral na Bahia, e na década de 60 criou o modelo de Escola-Classe (para aulas regulares) e Escola-Parque (para atividades extraclasse) em Brasília. Além desses dois renomados nomes da educação, outro educador de apoio ao Programa Mais Educação foi e sempre será Paulo Freire, cujas contribuições são destacadas nos verbetes do Dicionário de Educadores no Brasil, apresentado por Beisiegel (1999). A seguir, apresentar-se-á brevemente o perfil e algumas experiências daqueles que nos parecem ser os inspiradores do Programa Mais Educação.

O baiano Anísio Spínola Teixeira (1990-1971), formado em Direito, foi Inspetor-Geral do ensino na Bahia, onde realizou a reforma da instrução pública naquele estado. Formado também como professor, suas ideias foram embasadas em John Dewey. Muitas foram suas obras no campo educacional e nos cargos públicos, abaixo elenca-se as ações que dizem respeito à educação integral.

Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução desta pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, geralmente denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-se internacionalmente (FÁVERO & BRITTO, 1999, p. 57).

Gestor na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Anísio participou do debate da LDB/ 1961, deixando clara a sua luta pela escola pública. Suas publicações demonstravam este comprometimento. Fávero & Britto (1999) destacam que sua trajetória foi admirável na persistência em defesa da democracia. Para esses autores:

A leitura de John Dewey, iniciada durante a década de 20, proporcionou a Anísio a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar respostas programáticas para as questões educacionais com as quais estava lidando e elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo (FÁVERO & BRITTO, 1999, p. 58).

Seu lema era: educação como um direito de todos. A cultura da sociedade brasileira foi sempre considerada por Teixeira. A meta era a maioria do povo brasileiro, não só pela valorização da cultura popular, mas também por sua transformação em instrumento efetivo de construção de autonomia, ou seja, empoderados de direitos e deveres como cidadãos plenos. Sua luta foi por educação universal, pública em todos os níveis, do básico ao superior. A melhoria da qualidade docente era o cerne da concepção em Anísio Teixeira, que com um misto de ciência e arte, com a prática reuniu a investigação e a transmissão dos conhecimentos produzidos (NUNES, 2000).

Anísio Teixeira (apud Branco et al., 2011), em sua proposta, tinha como foco a modificação do contexto escolar para centro cultural e de convivência social. Foram imaginadas pelo autor as escolas-classes e escolas-parques, mas com uma sociedade e grupos sociais complexos, alguns prediziam que a escola se constituiria de múltiplas funções e que sendo assim, essa perspectiva se tornaria cada vez mais intensa na educação. O autor ainda afirma que:

Em cada nível de ensino, desde o primário até o superior [...] – num conjunto de edifícios, com funções diversas e consideráveis variedades de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Em 2008, inspirada nas inovações pedagógicas propostas por Anísio Teixeira, a Secretaria de Estado Extraordinária para a Educação Integral do Distrito Federal, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, inicia a implantação da Educação Integral na rede pública de ensino (BRANCO et al., 2011).

Sobre o mineiro Darcy Ribeiro (1922-1997), Maurício (1999) o apresenta no Dicionário dos Educadores no Brasil, marcando a trajetória educativa que esse autor desenvolveu. Sociólogo, trabalhou com índios no Brasil e se consagrou pelos ensaios antropológicos e da civilização. Participou, junto com Anísio Teixeira, da luta pela escola pública, procurando influir na elaboração da LDB da Educação Nacional. Em 1962 foi Ministro da Educação e colocou em ação o I Plano Nacional de Educação. Inserido no contexto histórico que o Brasil vivia durante a ditadura militar, Teixeira foi para o Uruguai entre 1966 e 1976. Empreendeu um ambicioso programa de Educação, implantando 117 Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), destinados a dar, cada um deles, educação durante um dia completo para cerca de 600 crianças e a receber cerca de 400 alunos à noite em programa de educação juvenil. Em 1987, como Secretário do Desenvolvimento Social do

Estado de Minas Gerais tentou, sem sucesso, implantar o programa de escolas de tempo integral. Como professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e senador, sempre se preocupou com o povo brasileiro, defendeu causas da Educação, reforma agrária, trânsito etc. A LDB, da qual foi relator, passou a ser conhecida como lei Darcy Ribeiro.

O terceiro educador de apoio à criação do Programa Mais Educação é o pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1969). Beisiegel (1999) justifica sua importância para a educação brasileira iniciando com sua formação em magistério da Língua Portuguesa. Seu intenso comprometimento com a vida educacional, cultural e política da cidade, do Estado e do País, o induziu a ocupar distintas posições neste cenário. O principal marco educativo foi seu método de alfabetização de adultos. Freire substituiu expressões empregadas no ensino por outras de sua autoria e definição, não corrompidas pelo autoritarismo e pelos rumos ideológicos. De acordo com Beisiegel (1999), para Freire a Educação era entendida fundamentalmente como um processo de conscientização. O educador defendeu o contingente menos favorecido da população, objetivando a formação da consciência de classe. A cultura, na qual o educando estava inserido, apoiava a prática educativa no método Paulo Freire.

O tema da escola em tempo integral esteve associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps de Darcy Ribeiro. Também na visão integral de educação defendida por Paulo Freire, há uma visão popular e transformadora associada à escola cidadã e à cidade educadora. Assim, as políticas públicas, no caso o Programa Mais Educação, quer do âmbito social, quer do urbano, são chamadas para uma gestão social comprometida com a educação cidadã.

Paulo Freire indica a educação integral, com ou sem tempo integral, porque, *a priori*, toda educação deveria ser integral. Na sua concepção de educação, de fato, há processos que educam as nossas crianças, jovens, adultos e idosos, de forma a torná-los pessoas emancipadas, cidadãs, autônomas, empoderadas dos seus direitos, assim como a Educação Social nos remete. No ensino municipal, Freire procurou criar condições para melhorar a autonomia das escolas e para um maior envolvimento dos alunos, dos pais e da comunidade na gestão escolar.

No contexto histórico-político da época, a Ditadura militar no Brasil em 1964 abortou o seu método de alfabetização. Freire foi então exilado, ficando no Chile até 1969. Quando retornou para o Brasil, em 1980, residiu em São Paulo e, como político, foi Secretário da Educação do Município de 1989-1991, dedicando-se à intensa atividade intelectual. Paulo Freire esteve frente à Secretaria da Educação e mostrava-se muito coerente com relação à

teoria e à prática, ou melhor, evidenciava toda sua experiência como educador associada à sua filosofia sobre Educação. Sua capacidade administrativa estava embasada na maneira de governar democraticamente. Para Gadotti (1996) ele tinha autoridade, mas exercia seu trabalho de forma democrática. Afirmava que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica, pois a educação é um processo de longo prazo. Uma das suas propostas de mudanças estruturais para as escolas de rede municipal de ensino paulista incidiram sobre a autonomia da escola. Para Freire, elas deveriam gestar-se sozinhas, disponibilizando independência para criar projetos pedagógicos próprios que, com apoio da administração, pudessem acelerar mudanças na escola pública. O processo de mudança estrutural também deu-se nos exemplos do programa de formação permanente, no programa de alfabetização de jovens e adultos e na prática da interdisciplinaridade. Para Gadotti, que reiterava as ideias de Freire, “O educador, sujeito de sua ação pedagógica, é capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem, sendo competente para inserir a sua escola numa comunidade” (GADOTTI, 1996, p. 102). Paulo Freire influenciou muitas ideias e práticas educativas em quase todos os setores da atividade educacional nacional e internacionalmente. A obra que resultou de seu tempo de Secretário “A Cidade na Educação”, traz reflexões que nos conduzem a refletir também sobre os *déficits* da educação brasileira; como mudar “a cara” da escola; os desafios da administração municipal; alfabetização de jovens e adultos e a história como possibilidade.

Quando em 1991, Freire sugeriu criar o Instituto Paulo Freire, seu desejo era encontrar uma forma de reunir pessoas e instituições do mundo todo, movidas pela mesma utopia de uma educação que tivesse a prática da liberdade como lema. A ideia era que todas pudessem refletir, trocar experiências, desenvolver práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, que contribuíssem para a construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade⁷. Paulo Freire foi professor universitário na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) até seus últimos dias, no ano de 1997, quando faleceu de infarto. Em 13 de abril de 2012 teve seu nome e sua prática reconhecida na Lei nº 12.612, que o condecorou Patrono da educação brasileira.

Paulo Freire tem inspirado ações de **Educação Popular**, com compromisso social junto às classes populares, além de deixar um legado sócio pedagógico inestimável para os educadores desenvolverem seus trabalhos de atenção e atendimento às camadas mais carentes do país. Neste ato socioeducativo, o professor, com sua postura, serve de modelo com suas

⁷ Extraído do site do Instituto Paulo Freire: www.paulofreire.org.

ações na comunidade escolar, demonstrando com seus exemplos de solidariedade, participação, justiça social e cuidado, os resultados eficientes e realizáveis no desempenho de suas funções como professor e como educador. Em síntese, esses dinamizadores realizam a intervenção socioeducativa, a fim de potencializar a emancipação para acesso aos direitos, por meio da conscientização elaborada por Freire e debatida na teoria da Educação Popular no Brasil, levando em consideração que o acesso aos direitos passa pela via da educação, investido no poder de mudar o espaço, no qual o contexto da Educação Social intervém: a população desassistida, vulnerável.

Em outras palavras, o agente, no papel de educador comunitário, viabiliza a qualidade social da educação, objetivando a convivência social e fraterna de crianças e adolescentes em meio educativo que, neste caso, é a instituição educativa de turno inverso ao do ensino regular. Portanto, o caráter da educação, com a qual tratamos nesta pesquisa, direciona-se ao afeto, desenvolvimento humano e social.

Apoiadas em autores como Paulo Freire (1987) e Maria da Gloria Gohn (2005), entre outros, afirmamos nossa compreensão de que a educação está para além dos muros da escola e, nessa perspectiva, a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar, configurada neste estudo como o turno extraclasse com o Programa Mais Educação. Para Gohn, nas últimas décadas, as transformações ocorridas no campo social inauguraram um novo paradigma, que parece apontar para um necessário movimento de profissionalização dos educadores sociais.

A seguir, serão apresentadas algumas ideias quantitativas acerca da inserção do Programa no Brasil e no Rio Grande do Sul para que se possa ter uma noção da atual conjuntura e da dimensão do mesmo.

2.2 O Programa Mais Educação em números nacionais

Carvalho e Azevedo (2004) apontam que os projetos socioeducativos são ações complementares à escola e que conjugam educação e proteção social, baseadas em legislações afirmativas que atendem, preferencialmente, crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar.

Na fase inicial de implementação do Programa Mais Educação foram contemplados 55 municípios que atenderam requisitos previamente traçados pelo Ministério da Educação, por exemplo, só eleger capitais de estados brasileiros; ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes e ter escolas

municipais ou estaduais com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo de 2,9.

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para cinco mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhões de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Elaboramos um quadro comparativo de anos e números de escolas participantes:

Tabela 1 – O número anual de escolas participantes do Mais Educação

Ano	Escolas
2008	1.380
2009	5 mil
2010	10 mil
2011	14.995
2012	18 mil
2013	49,6 mil
Meta para 2014	60 mil

Fonte: Produzido pela autora, 2014.

As notícias já indicavam: “em 2010, a meta é atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas - definidas pelo IBGE - e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes (Portal do MEC, 2010)”. No ano de 2012 foram 18 mil escolas participantes do Programa Mais Educação. E mais recentemente: “Para 2013, 35.503 escolas da rede pública brasileira podem fazer a adesão, pela internet. Pelas previsões, serão incorporadas ao programa do Ministério da Educação mais 15 mil escolas⁸”. Segundo o portal do Ministério da Educação, esse número foi maior. Como podemos observar, há um crescimento considerável a cada ano no ingresso de escolas participantes do programa.

Em virtude das inscrições se estenderem até o final de junho do presente ano, a pesquisa não conseguiu confirmar se a meta de 60 mil escolas foi alcançada, todavia, se observarmos o número das escolas na lista divulgada pelo MEC, que podem aderir ao Programa Mais Educação em 2014, somamos o total de 82.288 (PORTAL DO MEC).

⁸ Portal do MEC, publicada em 05/10/2012 pela Assessoria de Comunicação Social.

2.3 O Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul

2.3.1 Rede Estadual de Educação

Conforme a Secretaria Estadual de Educação do RS, no ano de 2008 84 escolas estaduais da Região Metropolitana de Porto Alegre participaram da primeira fase do projeto. Essas escolas foram selecionadas pelo MEC por apresentarem o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por estarem situadas em municípios com mais de 200 mil habitantes e localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Com o Programa Mais Educação, que teve e tem como proposta ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública, a iniciativa promove ações sociais e educativas em escolas e outros espaços socioculturais. Assim, os alunos participam das atividades no turno contrário ao das aulas regulares. O Mais Educação, junto ao programa Escola de Tempo Integral, constitui a base para a escola de tempo integral e, atualmente, está sendo desenvolvido no turno inverso em 1.195 escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, conforme dado da Secretaria de Educação do Estado.

2.3.2 Rede Municipal de Educação

A dissertação de Cella (2010), intitulada “Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios, perspectivas” realizou a contextualização do sistema municipal de educação no Rio Grande do Sul e no Brasil. Essa autora realizou um resgate histórico das experiências brasileiras em educação de tempo integral até a concepção do Programa Mais Educação. Discussões acerca da qualidade da educação também perpassam este trabalho. Cella (2010) refere que muitas pesquisas e investimentos na área educacional ainda são necessários, pois a garantia da aprendizagem não é regra nas escolas. Sua pesquisa frisou as percepções dos dirigentes municipais de educação sobre a implementação da educação de tempo integral. Os resultados desse estudo evidenciam que o Programa Mais Educação é uma das Propostas construídas por pessoas que acreditaram nessa possibilidade como resposta a um novo tipo de escola necessária e especialmente construída para atender às numerosas demandas que tradicionalmente a escola tem tentado responder. A educação em tempo integral mostrou-se uma proposta vista com simpatia pelos dirigentes municipais, mas sua implantação tem pela frente à superação de diversos desafios.

De acordo com a pesquisa, a insuficiência de recursos é uma questão que preocupa os dirigentes e a falta de espaços e instalações são os fatores mais relevantes no sentido de inviabilizar a implantação da educação de tempo integral em seus municípios. O número de respondentes que afirmaram entender que o tempo integral não é uma boa opção pedagógica foi pouco expressivo, o que denotou concordância nesse aspecto. Importante destacar que os dirigentes dos municípios que já implantaram a educação de tempo integral de maneira parcial ou total, revelaram a satisfação em relação à melhoria do aprendizado dos alunos, evidenciando que esse investimento pode representar uma grande possibilidade para ser ampliada pelo país inteiro e assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Nesse sentido, tudo leva a crer que o Programa Mais Educação pode ser a “alavanca” para a Educação integral no Brasil e ou, então, um dos passos concomitantes ao fortalecimento da rede de sistemas educativos. A seguir, abordamos a experiência na Rede Municipal de Porto Alegre.

2.3.3 Porto Alegre/RS

A Secretaria da Educação de Porto Alegre (SMED) implantou, em 2006, uma proposta de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME), contemplando atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. O Projeto Cidade Escola está vinculado à proposta de Educação Integral. As atividades também acontecem no contraturno dentro de Núcleos de Atendimento gerenciados por professores da rede municipal e os enfoques dos Núcleos são determinados avaliando-se interesses e vontades da comunidade escolar. Em atividade há: Núcleos de Letramento, Música, Teatro, Artes Plásticas, Informática e Esporte (Portal Prefeitura de Porto Alegre).

Além dos convênios, a Smed intensificou parceria com diversas instituições por meio de convênios. Porto Alegre aderiu, em 2008, ao programa Mais Educação do MEC/SECAD, inicialmente com a participação de nove escolas e, atualmente, com o cadastramento de 43 escolas da RME, numa interface com o projeto Cidade Escola.

O **Relatório Nacional** mostra o Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Estudo Qualitativo e está disponível no site do MEC. Os projetos Mais Educação e Projeto Cidade Escola estão incluídos neste relatório e são desenvolvidos em escolas do município de Porto Alegre localizadas na periferia da cidade. De acordo com o relatório, nessas escolas há muitos alunos em situação de vulnerabilidade social com pouca

atenção familiar. A clientela dessas escolas reside nas cercanias, em habitações muito pequenas - conjuntos habitacionais - e famílias numerosas, o que faz com que as crianças fiquem pelas ruas no tempo em que não estão na escola, muitas vezes, até porque os pais não estão em casa para acompanhar seus filhos.

O Espaço físico da escola é também lembrado neste mapeamento como queixa e reivindicação. O testemunho de uma diretora no mencionado relatório esclarece:

Uma das diretoras de escola disse ter um sonho, o de que a prefeitura construísse uma nova escola, no terreno em frente para ofertar o tempo integral com qualidade, uma escola com espaço ideal para o desenvolvimento de todas as atividades. A diretora também informou que graças aos recursos dos diferentes projetos que a escola desenvolve hoje não é mais necessário que os pais ajudem à escola como antigamente. Hoje o que ela gostaria que os pais fizessem é dar atenção aos filhos e com isso as escolas conseguiriam dar conta do seu trabalho educativo, sem ter que ser enfermeira e assistente social (BRANCO et al., 2011, p. 138).

O que chama atenção sobre este trabalho é a avaliação de desenvolvimento positiva para com os participantes dos projetos apontados, como por exemplo: a diferença entre um educando participante do programa Mais Educação está na sua avaliação positiva em comparação ao que não participa do Programa. Com relação ao comportamento dos alunos que participam dos projetos, os professores coordenadores revelaram para a referida pesquisa mapeadora, que recebem comentários sobre a agitação dos alunos em aulas de conteúdos curriculares, o que não é percebido nas oficinas dos Programas complementares, nos quais os alunos denotam mais motivação, o que provoca algum desconforto entre os professores. Por fim, o mapeamento revela a falta de integração entre os professores dos projetos e os dos conteúdos curriculares formais, resultado esse que também observaremos nesta pesquisa.

2.3.4 Canoas/RS

A Rede Municipal de Educação do Município de Canoas aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2009. O programa é uma parceria entre o município de Canoas e o Ministério da Educação, que tem por objetivo a extensão da jornada escolar dos alunos para um período integral. A atividade é realizada em todas as quarenta e duas escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Canoas e oferece aos alunos atividades optativas para seu desenvolvimento.

O programa ainda é, relativamente, novo no país inteiro, mas a proposta é dar suporte aos professores e atenção especial aos alunos com dificuldade de aprendizado, “baixo

desempenho” escolar e vulnerabilidade social. Busca ainda, fornecer assistência aos pais trabalhadores, que precisam da segurança de saber que seus filhos estão seguros e em boas mãos (Extraído do site da Prefeitura Municipal de Canoas)⁹.

Em geral, o programa é coordenado em cada escola por um(a) professor(a) comunitário(a) e orientado, ministrado por monitores/educadores, que desenvolvem atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção de saúde, comunicação e uso da mídia, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Para o desenvolvimento de cada atividade são repassados recursos para o ressarcimento de educadores, aquisição de kits de materiais e contratação de pequenos serviços.

Ainda referente às informações sobre esta proposta de contraturno escolar, observa-se que o programa tem por objetivo fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do "Índice de Efeito Escola - IEE", indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. O Programa Mais Educação aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, já citadas acima.

A seguir, abordaremos dois fenômenos: Cidade Educadora e Escola Aberta, os quais serão úteis em nossa discussão de educação integral com o Programa Mais Educação.

2.3.5 Cidade Educadora

O conceito de Cidade Educadora deveria ser contemplado nas escolas pesquisadas neste trabalho e que aderem ao Programa Mais Educação, pois a sugestão do Ministério da Educação contempla a estratégia de territorialização das políticas educativas, as quais se articulam ao ideário do Movimento de Cidades Educadoras, lançado em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona. Sobre essa concepção, os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de territórios de aprendizagem, contando com parceiras na tarefa de ampliar a jornada escolar. Além disso, o próprio manual “Passo a Passo”, do governo federal, refere-se aos espaços extras fora da

⁹ <http://www.canoas.rs.gov.br/>, link da Secretaria da Educação.

escola, que podem ser utilizados para a realização do programa. “O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 18).

Uma análise do que está por trás dos manuais deve ser realizada. Um olhar sobre o porquê de não se relacionar comunidade-escola-programa, ou sobre como os documentos oficiais propõem a interligação desses. Ele busca integrar, mas há separação da comunidade dentro do mesmo espaço educativo.

No artigo de Barbosa (2013, p. 2) encontramos uma discussão sobre as cidades educadoras com parceiras do governo no plano maior da Educação integral, apresentando um olhar crítico face às “ideias que tentam mascarar a recusa do governo em investir na infraestrutura das escolas, adequando-as às necessidades da Educação Integral em Tempo Integral”. O autor complementa com os exemplos do Escolas-Parque e dos Cieps:

O debate sobre o espaço escolar começa a ganhar relevância nesse momento histórico quando traduz as novas finalidades à educação e o espírito de um Estado provedor. Assim, a partir da atribuição dessa função sócio-integralizadora à escola surgiram várias iniciativas, podendo serem destacadas duas experiências mais significativas: as Escolas-Parque, construídas em Brasília, entre 1960 e 1964, sob a orientação de Anísio Teixeira, durante o governo de Juscelino Kubitschek e os Centros Integrados de Educação Popular (CIEP's), implementados no estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, nos dois de governo de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994) (BARBOSA, 2013, p. 4).

Quanto à visão sistêmica estabelecida nas diretrizes do embasamento do programa e demais atividades nele envolvidas, convém dizer que sua possibilidade é grandiosa. Basta saber se ela está sendo posta em prática e aí desenvolver Educação Integral. As observações mostram que não, apesar das propostas mostrarem sua importância no desenvolvimento desses indivíduos. Seguindo a pesquisa qualitativa realizada na visão sistêmica, ecológica e de desenvolvimento, neste aspecto analisamos os sistemas que compõem o tema de pesquisa: escola-educador-programa-sistema de ensino-MEC, família-indivíduo-educando, sistema trabalhista dos pais, entre outros, nos quais todos fazem parte por serem segmentos da Educação com um instrumento de ensino: a escola. Esses segmentos nos fazem pensar os vínculos afetivos do sujeito humano ao longo do ciclo de vida educativo, seja no turno regular de aula, seja no extra, permeado pelos sistemas influentes direta ou indiretamente. Urie Bronfenbrenner (1979/1996) explicita seus pressupostos justamente no modelo bioecológico, conceituando o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e contexto. Tal metodologia é de importância para as pesquisas na área da educação, na medida em que consideram aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como

aspectos relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa ao longo da vida. Esse modelo, também denominado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), é o molde de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento do indivíduo, assim como as questões do tempo, neste caso o tempo do educando em idade escolar e que participa do turno extra no Programa Mais Educação. Mais adiante, abordaremos esse molde com afinco.

2.3.6 Escola Aberta

Em parceria com o Programa Mais Educação, o Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a aproximação entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno (MEC).

Nas escolas pesquisadas, essas atividades acontecem aos sábados durante o dia e na forma de utilizar os espaços da escola para práticas esportivas, lazer, cultura, trabalhos artesanais, entre outras. Trataremos desta proposta extra socioeducativa posteriormente, quando relacionada com o Programa Mais Educação.

3 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA COMO UM MESOSSISTEMA NA VIDA DE EDUCANDOS QUE INTEGRAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Abordamos o Programa Mais Educação na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, sendo que o modelo teórico-metodológico do autor Urie Bronfenbrenner, também denominado modelo bioecológico, conceitua o desenvolvimento enquanto uma relação entre pessoa e os seus contextos. Essa relação está compreendida no cotidiano escolar, sistemicamente vinculado a outros espaços que iremos atentar, pois neles ocorrem as relações e atividades das pessoas com reflexos diretos e indiretos nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de todos ao longo da formação educativa.

Assim, a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano procura compreender e explicar o comportamento a partir das relações e interações que os seres humanos estabelecem em múltiplos contextos de suas vidas. Essa teoria é adequada para estudos de pessoas em seu contexto natural, privilegiando aspectos saudáveis do desenvolvimento. Para Bronfenbrenner:

[...] a ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, durante todo o curso da vida, entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nas quais a pessoa vive, e como este processo é afetado pelas relações entre estes ambientes e pelos contextos mais amplos nos quais os ambientes imediatos estão inseridos (1989, p. 188).

A discussão de educação integral oportuniza o envolvimento de muitos eixos contextuais, os quais podem ser identificados através da abordagem bioecológica e o seu suporte teórico e metodológico. (BRONFENBRENNER, 1979/1996; BRONFENBRENNER & MORRIS, 1998). Esta tem sido uma referência para a compreensão das complexidades do tema, pois privilegia compreender os processos proximais, ou seja, as propriedades das relações/interações das pessoas em desenvolvimento em seus diferentes ambientes imediatos e distais. O modelo bioecológico estuda quatro dimensões: pessoas, processos, contexto e tempo e, por isso, intitula-se modelo PPCT. A pessoa, neste caso, é apontada nos processos e interações dos profissionais educadores do Programa Mais Educação, assim como as famílias dos educandos envolvidos. Os processos referem-se ao engajamento constante e em complexidade cada vez maior por longos períodos de tempo nas atividades dos sujeitos envolvidos: “para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo” (KOLLER; NARVAZ, 2004, p. 54). No que se refere ao tempo, Bronfenbrenner afirma que esse pode ser entendido no sentido histórico ou,

ainda, como as mudanças nos eventos no decorrer dos tempos, devido às pressões sofridas pela pessoa em desenvolvimento que a pesquisa irá perceber. Importante ressaltar que os processos proximais, formas particulares de interação entre organismo e contexto, são considerados por Bronfenbrenner e Morris (1998) como os motores primários para o desenvolvimento.

Cada papel social no contexto da educação tem seu poder. Para Bronfenbrenner (1974,1996) o conceito de papel é compreendido a partir de Sarbin (apud Bronfenbrenner, 1974,1996), sendo definido o comportamento esperado do ocupante de uma dada posição ou *status*. Bronfenbrenner (1974,1996, 67-68) aponta para a atribuição de papéis: “de que colocar as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, pode influenciar radicalmente os tipos de atividade e relacionamento nos quais elas se empenham, e assim presumivelmente alterar o curso de seu desenvolvimento”.

Já o contexto que o modelo bioecológico sugere, compreende a interação de quatro níveis ambientais, com estruturas inseridas umas nas outras, formando o ambiente ecológico. São eles: o *microssistema*, que neste trabalho será representado por escolas que oferecem o Programa Mais Educação. Nos microssistemas, “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 18). O *mesossistema* refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa. Neste trabalho, este corresponde às afinidades/ interações das famílias, responsáveis dos estudantes participantes do Programa Mais Educação com a instituição de ensino da qual faz parte. Portanto, mesossistema define-se por um conjunto de microssistemas inter-relacionados. Já no *exossistema*, a pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas é afetada por eventos que ocorrem e a atingem. Neste estudo, o exossistema é representado por políticas públicas, a metodologia imposta pelo Estado ao sistema educacional etc. O quarto contexto do mapa ecológico, conforme Bronfenbrenner (1979/1996), consiste no *macrossistema*, que envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexão que possibilita diferenciarmos uma cultura da outra. No nosso objeto de pesquisa, o macrossistema corresponde à estrutura política da Educação Integral no Brasil, da escola pública municipal no estado do Rio Grande do Sul, valores e tradições dos Sistemas de Ensino, concepções e crenças sobre as famílias de baixa renda, a estrutura política e cultural das famílias atendidas. No entanto, algumas escolas da Rede Estadual de Ensino também oferecem este programa.

Se o primeiro sistema ao qual a criança pertence é a família, conforme os postulados de Bronfenbrenner (1979), então não podemos deixar de valorizar, em nosso estudo, a qualidade da interação que existe entre escola e família. Para tanto, desde já ressaltamos o foco do estudo.

Antes de se abordar aspectos sobre a relação família e escola é preciso entender essas duas dimensões e compreender a que elas se referem no que tange à educação. E mais, é preciso entender como essa relação é evidenciada e proposta no Programa Mais Educação.

Paro (2010, p. 20) tece considerações sobre educação, afirmando que há um modo diferenciado de se entender educação e ensino. A primeira é geralmente imputada ao lar ou à família, e o segundo é atribuído à escola. Realmente, precisamos definir a questão do ensino científico no papel da instituição formal, bem como o das bases sociais dos responsáveis de forma articulada. Na conversa com pais de alunos, ou mesmo com professores, costuma-se ouvir que a educação se dá em casa e que a escola é o lugar da instrução, do ensino. A família de que estamos falando compreende àquela instituição que as sociedades humanas, do passado e presente, tiveram como a unidade central da organização social. Oscilam em tipos e formas variadas, assumindo funções sociais essenciais para a existência da vida coletiva, tais como o desenvolvimento de atitudes, referenciais, hábitos, estilos de vida, crenças. Como consta a pagina onde é a citação direta?

Na compreensão sociológica de Ariès (1978) “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança.” (p. 154) Seus estudos iconográfico-sociológicos foram sobre a história da família em tempos medieval e moderno. O autor mostra também a escola na Idade Média, apontando que a mesma era exceção, pois destinava-se apenas aos clérigos. Ainda nos dias atuais, há muita discussão sobre a presença e participação da família na escola, assim, podemos utilizar os estudos de Szymanski (2004), THIN (2006), WITTER (2011).

As interações de Escola e família continuam sendo um desafio para a agenda educacional no Brasil, pois o envolvimento da comunidade escolar depende de muitos aspectos. Nosso, já citado, exemplo de educador com social, Paulo Freire, faz menção ao tema das relações família e escola quando convoca os que vivem em torno da escola e dentro da escola a participarem, a tomarem o destino da escola em suas mãos, com comprometimento e senso de pertença. Afirma que tudo o que se puder fazer nesse sentido será sempre pouco, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é assumir esse país democraticamente e valorizando as vidas das comunidades, priorizando as singularidades das suas necessidades (FÁVERO; BRITTO, 1999).

A referência para este debate encontra-se em documentos do MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e em uma série de artigos de autores contemporâneos que vêm abordando esta questão, enfocando o planejamento da década seguinte no Brasil. Ressaltamos, desde já, que estes estudos apontam para o estreitamento da relação família e escola, considerando-se a importância de ambas e de sua interconexão para a educação de qualidade. Para Oliveira e Marinho-Araujo (2010), família e escola têm suas especificidades e suas complementaridades. Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali; Tancredi, apud Oileira; Marinho-Araujo, 2010, p.101). Para os autores:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OILEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Os textos considerados referências do Programa Mais Educação indicam como foco o trabalho da escola com a comunidade, ou seja, com as famílias e abordam a “responsabilidade compartilhada com a família e a comunidade”, (Brasil, Programa Mais Educação: Passo a Passo, 2009). Portanto, o diálogo com as famílias é proposto na medida em que alianças são instituídas, sempre considerando a educação integral. Este regime de colaboração entre família e escola deve respeitar a delimitação dos papéis e responsabilidades de cada instituição educativa. Essas alianças têm o diálogo como viés determinante, além do esforço da escola em atrair a presença das famílias, trabalhar as relações entre estudante, escola e familiares, no entanto, a ação é mútua. Entretanto, detalhes teóricos e metodológicos sobre o trabalho a ser realizado com as famílias atendidas não são aprofundados ou esclarecidos. Assim, pouco se sabe sobre como os educadores ou as escolas que se comprometem com o Programa Mais Educação oficializam e defendem suas práticas e atividades com famílias. Isso difere das práticas educativas familiares que são as ações educativas das próprias famílias na perspectiva de serem contextos de desenvolvimento para seus filhos e membros.

Para Szymanski (2004), as Instituições educacionais como escolas e creches aproveitam-se da ideologia do modelo de família ideal para culpar a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que crianças e jovens apresentam e, também, para encobrir suas

próprias deficiências. Isso significa que o foco das escolas fica no âmbito das práticas educativas das famílias e pouco se trabalha nessas práticas.

Dentre tantos elementos que devem estar acoplados para que se dê a relação família e escola, destaca-se a dimensão cognitiva nas práticas familiares.

É preciso lembrar que a condição de desenvolvimento cognitivo, proporcionado pelo ambiente familiar por meio de suas práticas educativas, é não-formal e que deve relacionar-se com a realização escolar durante a vida das crianças e adolescentes. A escola, tanto ou mais que a família, tem um papel preponderante na constituição identitária das pessoas em sua inserção futura na sociedade e quanto maior a sincronia entre escola e família, tanto melhor para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Assim, Dessen e Polonia (2007) pensam a escola e a família como dois contextos, dois microsistemas cujas funções sociais são de promoção de bem-estar e desenvolvimento humano, dado pela integração entre estes dois contextos educativos, formando um mesossistema de proteção. Dessa forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola. É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Com isso, a educação não pode fragmentar-se, a família e a escola não são entidades paralelas, mas complementares neste processo. Por isso, a educação não terá êxito se não houver coerência e comunicação integral nos dois âmbitos. Um exemplo propulsor das relações família e escola são apontados por Carvalho (2004) quando esse articula o dever de casa como estratégia de inclusão das famílias para com as atividades escolares. Por outro lado, as contribuições de Oliveira e Marinho-Araujo (2010) indicam um decréscimo da participação dos pais nas atividades da educação formal à medida que o filho avança nos anos escolares.

Ainda, para Ribeiro e Andrade (2006), a escola também deve parar e analisar o que está funcionando bem e o que não está contribuindo para uma relação positiva com as famílias de seus educandos. A ativação da relação entre família e escola se expressa no seguinte texto dos autores citados:

Assim, cabe questionar se as prescrições contidas nos documentos oficiais da escola, acerca das funções dos pais, estão verdadeiramente contribuindo com os alunos ou com uma maior eficiência do ensino. Cada uma delas será apresentada e discutida a seguir. A saber, os pais devem (1) passar para os filhos o valor da aquisição de conhecimentos, (2) participar das reuniões, (3) ajudar nas tarefas escolares e (4)

apoiar a escola quando houver problema disciplinar (Proposta Pedagógica) (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p. 389).

Considera-se que esta listagem de ações, um tanto autoritária, poderia fazer parte de sugestões para uma proposta de educação não-formal e formal, com vistas a ações complementares e recíprocas no processo ensino-aprendizagem formal e informal. A aproximação família e escola também é debatida por Borsato (2008) quando o autor enfatiza que essa “parceria” corresponde somente a relacionamentos burocráticos para informação do desempenho do educando e é uma participação passiva. A literatura utilizada pelo autor indica que, na atualidade, escola e família são parceiros não assumidos, um passa para o outro a responsabilidade educativa. No entanto, as experiências podem ser de sucesso se houver uma parceria real entre escola e família, de forma colaborativa, ou seja, nenhuma das duas instituições educativas é independente da outra nesta árdua tarefa que é a educação.

A necessidade de uma integração mais efetiva entre a família e a escola é ressaltada por Dessen & Polonia (2007) quando ressaltam que deve-se respeitar as peculiaridades de cada segmento. As autoras registram a família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família pode provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas. Antes disso, salientam que a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social. Sendo assim, os dois contextos, familiar e escolar influenciam muito no desenvolvimento e aprendizagem humana e merecem ser foco de estudos, separadamente ou na sua inter-relação.

Esta parceria deve ser realizada com a presença e participação da família junto à escola, de forma que a família possa colaborar e apoiar no processo educativo de seus filhos. Outra forma de colaboração da família na escola pode ser o incentivo dos estudos dia a dia, além de envolver-se no Conselho Escolar, bem como na gestão democrática da escola. Por isso, configura-se tão importante o regime de colaboração entre os dois ambientes. Dessa maneira, a família faz parte do conjunto de ações e forças que atuam de forma integrada e exercem forte influência no andamento da educação formal, pois é inegável que há complementariedade entre as duas entidades educativas (BRONFENBRENNER, 1979/1996) e sistemas que precisam trabalhar em sintonia em prol do desenvolvimento humano.

Nas transformações sociais que contribuíram para as mudanças na instituição escolar, estão a inserção da matriarca da família no mundo do trabalho.

No atual contexto político-social a escola está mudando e o aumento da carga horária é um dos exemplos de transformação, sendo uma meta universal, através da qual o Programa Mais Educação se configura. De acordo com Oliveira e Marinho-Araujo (2010) a escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola.

3.1 O Programa Mais Educação como Política Pública: Educação compensatória ou programa compensatório?

Ao abordar o tema de uma Política Pública deparamo-nos com o caráter assistencialista que o programa vinculado a esta política pode conter, neste caso, este caráter no Programa Mais Educação não é o principal objeto de discussão, mas precisamos levá-lo em conta por se tratar de uma categoria assinalada pelos participantes, assim faremos um paralelo entre eles.

Kramer (2011) faz críticas ao sistema educacional brasileiro, enfatizando o nível pré-escolar e a falta de integração entre os diferentes ministérios que desenvolvem trabalhos de caráter médico, assistencial ou educacional. A autora expressa, ainda, que há uma tendência compensatória datada da década de 70 no Brasil, cujo significado ideológico explica, em grande parte, a inclusão de projetos como o Mais Educação. Educadores do final do século XIX analisavam a pré-escola como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Parece-nos apropriado relacionar a análise de Kramer (2011) sobre programas educacionais para a pré-escola, os quais visavam, para ela, transformar a sociedade no futuro, como forma de culpar o passado pela situação do presente e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança, com a política pública do Programa Mais Educação. A autora afirma: “Propor a educação compensatória a fim de transformar um quadro que é determinado pelo contexto socioeconômico representa escamotear as verdadeiras causas que determinam o fracasso” (KRAMER, 2011, p. 25).

Moll (2013)¹⁰ discorre que não é a ideia do Programa Mais Educação que deve ser reduzida a uma política compensatória, pois esta estratégia de Educação Integral visa uma política plena de educação, garantidora da ampliação de direitos e ampliação de espaços educativos. Por outro lado, reflete que as classes média e alta conseguem oferecer para seus filhos, além das horas de aula da escola, tempos e espaços com atividades de língua

¹⁰ 38ª Videoconferência do Programa Mais Educação.

estrangeira, esportes etc. Isso é complemento, já os alunos de condições financeiras menos favorecidas contam desde 2007 com o programa em estudo.

Barbosa (2013) sugere um olhar para a educação compensatória advinda das desigualdades resultantes da estrutura socioeconômica brasileira profundamente injusta, que se mantém e, mais uma vez, apresenta-se como elemento de democratização, como no caso dos CIEPs¹¹, proposto por Anísio Teixeira. Dessa maneira, conclama o espaço da cidade e, para a cidade, a responsabilidade de educar. Esta estratégia dos territórios educativos no Programa Mais Educação tem nos princípios do movimento de cidades educadoras, a promessa de devolver à escola sua importância social. Nas palavras do autor:

[...] o Mais Educação utiliza o paradigma das Cidades Educadoras se apropriando da crítica foucaultiana à escola “autoritária” da modernidade, para justificar a economia de investimento na construção de espaços adequados para a realização das atividades do turno ampliado, os quais custariam caro à União. Por outro lado, descentralizam para as escolas esta tarefa de construir os “territórios educativos”, fazendo com que gestores escolares e professores passem a garimpar espaços que possam ser utilizados, com o auxílio da comunidade, das entidades de bairro, instituições privadas, etc. (BARBOSA, 2013, p. 10).

No Brasil dos anos 80 e 90, a questão do atendimento das necessidades sociais se definiu como assistencialista, sendo que no final da década de 1990 houve a introdução de política pública como forma de intervenção, oferecendo-se dinheiro para a população menos favorecida para melhora das condições de vida. Por exemplo, o projeto governamental “Fome Zero” e vários outros tipos de programas de Bolsas. O contexto social capitalista, impregnado pela cultura individual e determinado, muitas vezes, pela globalização, modifica as relações culturais e, conseqüentemente, posturas, valores e princípios os quais têm refletido no âmbito familiar, escolar e social. Como sugeriu BAUMAN (2007), pode ser chamada de *vida líquida*. Dentre as competências do profissional da educação social está, principalmente, o conceito de *Empoderamento* que já fora defendido por Paulo Freire, juntamente com o conceito de educação popular, o processo de instrumentalização e acesso ao conhecimento social e cidadão. No site dos Direitos Humanos (www.dhnet.org.br) encontramos uma definição deste conceito: “O “Empoderamento” é este processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir seus destinos”.

Nesta conjuntura, a *Emancipação* para acesso dos direitos passa pela via da educação e consolidação dos caminhos construídos com conhecimento. Configura-se como modo de

¹¹ Centros Integrados de Educação Pública.

enxergar formas de solucionar os problemas, sair da dependência, assim como tendo atitudes, ou melhor, agindo de maneira que ele saia da dependência de dentro para fora.

Ao falarmos de educação social, empoderamento e emancipação, devemos acrescentar o conceito de *Resiliência*, ou seja, os processos e possibilidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades sobreviverem a traumas e situações de adversidade e sofrimento, sem adoecimento, ao contrário, com transformações positivas e sinais de desenvolvimento e fortalecimento (YUNES, 2003). Construir esses processos sociais, empoderamento, emancipação e resiliência, não é tarefa fácil, mas há que pensar que tais processos são relacionais, ou seja, podem ser promovidos por relações interpessoais de proteção. Assim, a pedagogia social, praticada pelo educador de cunho social, ajuda na intervenção em situações de risco, o que contribui para o exercício da cidadania. Os contextos e campos de intervenções ou atuação apresentam-se diversos, alguns mais conhecidos (crianças e adolescentes de rua; deficientes físicos, prisões, acolhimento institucional etc.) e outros incipientes (idosos e ricos), mas tendo como foco a população carente, desassistida e vulnerável. Com a evolução das políticas públicas as demandas mudam.

Na pesquisa realizada por Santos e Pinheiro (2011), destacam-se suas pouco favoráveis conclusões. Os autores alegam que, infelizmente, numa perspectiva de “apagar incêndio” os Programas sociais do governo em vigência como, por exemplo, o BPC¹², o PROUNI e o PBF, não avançam em nada. Esses não apresentam características emancipatórias e não contribuem para a autonomia dos seus beneficiários. Dessa forma, o grande objetivo da educação social também é rejeitar o assistencialismo e priorizar a conquista da autonomia e não amenizar apenas a situação socioeconômica, despertando a cidadania e empoderamento, refletindo mudanças nas relações pessoais e familiares.

Consideramos a política pública refletida no programa estudado como proposta de uma educação compensatória contrapesar o déficit cultural e social da realidade sociofamiliar dos atendidos no contra turno escolar. Todavia, o discurso do Programa Mais Educação é embasado na educação emancipatória com a construção de saberes para o acesso aos direitos, promoção do empoderamento e resiliência.

Compreende-se que Educador é agente de mudança, transformador, e que a escuta sensível para mediar o tripé: Ação; Reflexão; Ação são condições fundamentais para o exercício da profissão. A seguir serão discutidos alguns elementos para a reflexão do

¹² O Programa BPC na escola é o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Tem como prioridade as pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, até 18 anos de idade.

Programa Mais Educação sob o escopo dos princípios da Pedagogia Social e seus desdobramentos em Educação Social.

3.2 Pedagogia Social

A presente pesquisa é construída em um momento de profundas discussões a respeito da educação no nosso país. Portanto, cabe inserir este Programa sob o panorama da Educação Social. A Educação Social pode ser definida como uma educação que tem como objetivo o desenvolvimento social do indivíduo.

No Brasil, os principais autores de Pedagogia Social são: Machado, Caliman e Freire, os quais serão utilizados também neste trabalho. Caliman (2009) em *Diccionario de Ciencias de la Educación* explica que o termo Pedagogia social constitui uma ciência prática, social e educativa, não formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa de socialização. A Pedagogia Social trata de um conhecimento que ultrapassa fronteiras disciplinares e transversais práticas de educação não escolar, porém com instâncias educativas. Moura e Zucchetti (2006, p. 235) questionam se teria a “pedagogia social o poder de agregar diferentes áreas do conhecimento e, sem que se perca o caráter necessariamente compensatório das práticas sócio educativas, resgatar a tradição da Educação Popular e seu enfoque ético-político?” Percebemos, positivamente, que desde que se reflita sobre a Pedagogia Social como uma solução que, “ultrapassando as cantilenas das ‘melhorias na’ educação da população ‘vulnerabilizada’, onde há ‘déficit de humanização’, transversalize o direito de cidadania, indistintamente, a todos os sujeitos independentemente de sua posição socioeconômica” (BAPTISTA; CARVALHO apud MOURA; ZUCCHETTI, 2006, p. 235).

A intermediação entre a dimensão sociopedagógica e os processos de ensino-aprendizagem é, portanto, abordada pela Pedagogia Social. De acordo com Caliman (2010), a pedagogia social no Brasil orienta para o empoderamento por meio da solidariedade social e cidadã. Esse caráter pedagógico tem suas reflexões descendentes em países como: Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia, que evoluíram nesse aspecto como consequência de demandas de guerra.

Em se tratando de educação pública, subentende-se que o atendimento seja prestado prioritariamente aos educandos de baixa renda. Vários são os programas socioeducativos que vêm dando atenção a este público, com propostas para a melhoria quantitativa e qualitativa de educação. Um dos projetos na área pública e que representa um bom exemplo de integração da educação social dentro da área escolar é o Programa em foco neste estudo, qual seja, o

Mais Educação. As demandas que chamamos de socioeducacionais na atualidade, exigem um olhar mais abrangente sobre a Educação. Esse novo olhar que discute educação em suas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais inclui a escola como parte fundamental do processo, mas vai além. Trata-se da educação do ser integral, em todas as suas relações com a sociedade, incluindo a diversidade individual e social, abrangendo as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida.

Nas últimas décadas, no Brasil, constatou-se uma crescente atenção à área social, e os registros de projetos socioeducacionais se multiplicaram continuamente. As iniciativas transitam entre o setor público e o privado, entre assistencialismo e Educação, entre militância, voluntariado e profissionalismo. Como definição, temos que a Pedagogia Social poderia ser a base dessas iniciativas, pois é a teoria que embasa a prática pedagógica da Educação Social.

O aporte teórico reflexivo exige que a prática cotidiana seja alimentada constantemente, na tentativa de encontrar respostas para tantas demandas. E não é somente para dar respostas aos desafios da prática, mas, também, para alimentar o encantamento, a curiosidade e o projeto de vida de cada agente envolvido no processo.

Graciani (2006) afirma que a Pedagogia Social caracteriza-se como um projeto radical de transformação política e social. Essa autora apresenta um panorama fundamentado na Educação Popular. Para Eggert (2006, p. 69-70) “o movimento da Educação Popular no Brasil e na América Latina lutou contra uma sociedade autoritária e injusta. Assim, este constituiu-se como um campo de ações pedagógicas democratizadas, politizadora das interfaces do movimento popular nas décadas de 1970 e 1980”. Nesse contexto, a Pedagogia Social surgiu como instrumento de fundamentação da Educação para atender às novas demandas da sociedade e formar o Educador Social como o seu agente transformador.

Por conseguinte, a intervenção socioeducativa visando à emancipação para acesso aos direitos, refletem na conscientização recomendada por Paulo Freire, que na Teoria da Educação Popular no Brasil, lembra que o acesso aos direitos passa pela via da educação. O poder de mudar o seu espaço¹³.

A intervenção da educação social, com base na Pedagogia Social, poderia ser contextualizada com a vocação educativa das crianças e suas famílias, radicada na emergência do serviço social ao final do século XIX, quando foi-se cruzando historicamente com

¹³ Sobre Educação Popular tendo Freire como mentor ver o artigo PEREIRA, D; PEREIRA, E.. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010.

paradigmas da educação e da ação social. Assim, o objetivo comum dos profissionais que exercem a intervenção socioeducativa é potencializar a construção de saberes, saber-fazer e atitudes aos sujeitos ou grupos.

Caliman (2010) sugere uma sucinta contextualização da Pedagogia Social a serviço das práticas de Educação Social:

[...] realidade dos nossos alunos, marcada pela desigualdade social, e por problemas de diversos gêneros como a violência, drogas, etc. que atingem a escola por dentro e por fora. É uma realidade que exige uma nova sensibilidade pedagógica que se traduz em boas práticas de prevenção específica ou secundária para as quais a Pedagogia Social poderia contribuir enquanto Pedagogia para situações de conflito e ajuda (p. 365).

Daí a importância da implementação de práticas que se movem mais no terreno das relações do que nos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Nisso, a Pedagogia Social tem a contribuir. Ainda parafraseando Caliman, consideremos que se os problemas sociais insistem em aparecer é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes, em sua maioria, da educação não formal, porém institucionalizada, e derivadas da pedagogia social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir com soluções. Da escola brasileira se espera que não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, mas que se abram a experiências educativas que ultrapassam seus muros. O Programa Mais Educação apresenta diretrizes que parecem seguir essas direções.

A Educação Social, realizada no ambiente escolar, é amparada por Esteban (2005), abordando a Pedagogia Social, que para ela canaliza a afluência de energias da escola, da família e outros microssistemas comunitários na tarefa de mediador entre a família e a sociedade em situações de vulnerabilidade social e de conflito. Esse autor tenta definir esta instância educativa:

La educación social es una forma de educación, que, a su vez, es el objeto y ámbito de la Pedagogía Social. La educación social sería el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción, y la Pedagogía Social la reflexión científica, la disciplina científica, que considera, conceptúa e investiga esa educación social (ESTEBAN, 2005, p. 114).

Contudo, discorreremos sobre a necessidade de dispormos de uma escola que não somente se interesse por transmitir conhecimentos, mas escolas que preocupem-se pela educação social que possibilite a convivência fraterna e global no âmbito de uma nova sociedade de comunicação e informação. Na instituição escolar, a Educação Social deve,

através da mediação do Educador, abarcar múltiplas demandas, desempenhando um importante trabalho socioeducativo, facilitando a integração de diferentes entornos educativos, os quais a pedagogia promove.

Dessa maneira, acreditamos que cada instituição educativa de ensino regular já está abordando, em seu currículo, algumas formas de Educação Social, com seus princípios de relações e convivência social. Porém, as características conteudistas ainda prevalecem nas escolas de turno único. Portanto, espera-se que o Programa Mais Educação venha ao encontro desta educação ampliada e de características relativas ao social. Foi com a intenção de investigar essas questões que foi proposta a metodologia desta pesquisa, que pretende investigar o papel e as percepções dos educadores do Programa.

3.3 Professor Comunitário e o Monitor

Quando se pensa em educadores-professores e Educadores Sociais, sabe-se que todos educam, mas há uma diferença reiterada pelo senso comum: o primeiro visa à educação no seu desenho mais formal, com matérias escolares, e os Educadores Sociais atuam em espaços informais, mesmo dentro da instituição educativa, escola, e como se fossem “eternos aprendizes”, ensinando e aprendendo todos os dias através de uma leitura de e da vida, com um olhar mais micro e macro, conforme a história de cada indivíduo. Conforme o documento oficial do MEC para a Educação Integral sobre este ator educativo, professor social, citamos o Texto referência para o debate nacional:

[...] educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão (BRASIL, 2009, p. 36-37).

As escolas denominam os educadores de oficinairos, porém, o MEC os chama de Monitores. De acordo com o documento Mais Educação Passo a Passo (2009), não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Sendo assim, a Educação Integral abre espaço ao trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos).

Definimos esse profissional como sendo a pessoa que exerce um papel de orientador socioeducativo no turno extra do regime regular da escola. Observando-se a Lei nº

9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, não há nos documentos do Programa Mais Educação quais estratégias, comunicação, ações e atividades os educadores devem utilizar em seu trabalho com famílias (BRASIL, 2009).

Os jovens educadores, em um contexto de educação integral, abordados por DAYRELL; CARVALHO & GEBER in MOLL (2012, p. 157) são apresentados como novos docentes educativos, contratados pelas escolas para desenvolver ações educativas, na sua maioria, de caráter cultural ou esportivo, que atuam desenvolvendo oficinas no contraturno escolar. Porém, seria um jovem educador não preparado, formado oficialmente. Para esses autores a juventude é entendida como categoria socialmente construída. Ela apresenta-se dinâmica, modifica-se conforme as transformações sociais e, diversas, conforme seu grupo social. Melhor, precisamos falar em jovens, ou juventudes, no plural, porque são muitas faces e facetas que as constituem. Os autores citados identificam os jovens educadores como sendo um dos perfis a consciência de que, por terem sido alunos de um programa, querem ser também, “voluntários” ativos, contribuir para que outras crianças também possam fazer parte de um projeto social. “A entrada de jovens nessa escola integral que se inaugura na contemporaneidade vem responder a outro desafio, que é o de aproximação da escola às comunidades”, MOLL (2012, p. 169). Assim, por eles serem da comunidade, já há conhecimento do público participante do Programa.

No Manual Operacional de Educação Integral do MEC, encontramos orientações a respeito dos “monitores” ou educadores sociais:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL/MEC, 2012, p. 10).

Os educadores que trabalham com o Programa Mais Educação também são chamados de Pedagogos Comunitários e, como já mencionado, de monitores, sendo coordenados por um Professor Comunitário, vinculado à Escola. Para Klein (2012, p. 34), os monitores do Mais

Educação estão regulamentados pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998¹⁴. Neste trabalho dissertativo, Tiago Klein não aborda a relação do Programa Mais Educação com as famílias atendidas e contempladas, mesmo que o Mais Educação afirme ter as famílias e a comunidade como foco de sua ação. Da mesma forma, Klein observa a situação dos monitores deste programa, resumida, infelizmente, pela rotatividade e baixa remuneração. Porém, para ele a participação dos estudantes universitários “abre um novo leque de perspectivas”.

Partimos do campo de atuação da Educação Social, aqui entendida como intervenção socioeducativa, com um conjunto de programas, de atividades ou de ações que, pelo aparato educativo, intervêm para a mudança de um contexto social. Por sua vez, o espírito de educador tem a mudança em seu cerne.

Não podemos deixar de falar da Pedagogia Social calcada em Paulo Freire, cujas obras refletem suas experiências com uma educação emancipatória e transformadora. A literatura avalia o papel do educador social, uma mediação socioeducativa e que vai além do ensino-aprendizagem, formação e desenvolvimento humano, pois o papel do educador social ainda está em construção, mas poucos artigos o definem, talvez pela não profissionalização no Brasil (Machado e Moura, 2011; Carvalho & Batista, 2004; Graciani, 2006; Romans, Petrus & Trilha, 2003). A Pedagogia Social ainda está em construção no Brasil, e os autores Machado & Moura (2011, p. 7) comentam sobre a função do educador social que:

[...] emergiu no cenário brasileiro nas últimas décadas com o objetivo de entender a uma demanda real da sociedade. [...] em todos os cantos do Brasil, a partir de organizações não governamentais, instituições públicas e privadas, instituições públicas e privadas, instituições religiosas ou mesmo iniciativas individuais, pessoas vocacionadas para a educação, com os mais variados tipos de formação profissional, lançam-se ao desafio de oferecer alternativas para esse enorme contingente, mas ao qual nosso sistema educacional mostra-se refratário.

Esse fenômeno inserido na educação social, que preza pelo resgate da cidadania plena, através do ato político pedagógico e somado à ação faz com que a Pedagogia Social seja uma matriz cultural dos sujeitos, projeto de pessoas, de mundo e de sociedade, portanto: desenvolvimento humano. Freire (1993, p. 23) aborda a necessidade de termos uma postura contra todas as práticas desumanas. Esperança, possibilidade, sujeito. Educação sugere a construção do conhecimento para mudar a realidade, sendo que o conhecimento é a

¹⁴ Art 1: “considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade”. Porém, pode haver ressarcimento para despesas de alimentação e transporte.

ferramenta para intervir, intervenção no mundo. Não basta estar na escola, é preciso educar para a transformação, para a emancipação. Trabalhadores pertencentes a uma classe social dentro da sociedade capitalista possuem direitos humanitários e sociais¹⁵.

Silva (2009) aborda a formação dos educadores sociais utilizando Paulo Freire para contextualizar:

No início dos anos 80 eram poucas as oportunidades ou reflexões que pudessem ajudar os educadores sociais a refletirem suas práticas e construir uma proposta educativa centrada na necessidade dos educandos e educandas. Foi aí que em meados de 1983, Paulo Freire se encontrava com Educadores e Educadoras Sociais que atuam no atendimento a crianças e adolescentes em situação de pobreza no Brasil; o momento era o de refletir e construir com o educador (que tanto influenciou as propostas alternativas de atendimento à criança e ao adolescente), novas possibilidades de enfrentamento da situação de marginalização na qual as crianças, adolescentes e jovens se encontravam. Naquela ocasião ele chamava atenção para a construção de uma nova postura educativa dos educadores e educadoras sociais no trabalho junto as crianças, adolescentes e jovens que pouco a pouco se descobriam enquanto sujeitos sociais e protagonistas na ação socioeducativas (SILVA, 2009, p. 9).

Dentro dessa mesma reflexão, é possível incluir as palavras do Patrono da Educação Brasileira, eleito no ano de 2012. Paulo Freire, ciente da difícil tarefa do educador enquanto facilitador do processo educativo:

Demanda sensibilidade social e histórica [...] ao lado do entendimento cientificamente rigoroso da realidade que ensina ao educador a compreender certas formas de comportamento de pura rebeldia ou de outro fatalismo entre os oprimidos para, com eles, tentar a sua superação [...], pois o nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente (FREIRE, 1985, p. 13).

Após essas considerações conceituais e reflexivas, apresentamos a parte empírica deste trabalho de investigação através dos esclarecimentos sobre a metodologia utilizada.

¹⁵ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Parecer CNE/CEB nº16/2005. Aprovado em 03/08/2005. **UNIDADE 10** – Identidade profissional e o Projeto Político Pedagógico. P. 92-93.

4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser de cunho qualitativo e exploratório descritivo, concentrando-se em experiências e percepções dos educadores que participaram das entrevistas. Teve como estudos a relação entre família e escola, bem como os aspectos da Pedagogia Social embasada pela Política Pública Federal do Programa Mais Educação.

A metodologia de Inserção Ecológica proporcionou um contato direto e frequente com o contexto investigado. Neste contato foi possível realizar observações sobre as interações e o processo vivenciado pelos grupos em seu ambiente natural, ou seja, durante as atividades do Programa em prática e movimento.

Para este estudo foram sendo construídas algumas estratégias de pesquisa e são elas:

4.1 Inserção ecológica

A pesquisa teve como base a Inserção Ecológica, (CECCONELLO; KOLLER, 2004), uma metodologia que requer a imersão do pesquisador no ambiente investigado e está referendada na teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano.

Foram realizadas visitas sistemáticas e de permanência com observações por tempo planejado e em turnos alternados nos contextos pesquisados. O tempo total de atividades de observação nas escolas foi de quatro meses. O diário de campo de cada visita compõe o registro analisado. A metodologia de inserção ecológica propõe um olhar cuidadoso, dirigido para as pessoas, para os processos, para os contextos em questão em tempo estudado e analisado, conforme as concepções teóricas da abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1996, 2005). Essa metodologia de investigação em ambientes naturais busca compreender e avaliar os processos de interação das pessoas com os contextos nos quais estão se desenvolvendo.

4.2 Diário de campo

O diário de campo de cada visita de observação organizou o registro a ser analisado posteriormente. A coleta de dados através do diário de campo aconteceu em todos os momentos da pesquisa a partir da inserção da pesquisadora nos ambientes investigados. Muito utilizado nos estudos etnográficos, o diário de campo contribui para a identificação de processos presentes em conversas informais, descrições do ambiente e das situações de pesquisa que fazem parte da inserção ecológica do estudo.

O diário de campo foi um instrumento utilizado para expressar as observações do cotidiano e as percepções sobre o ambiente em foco. Ao final de cada encontro o diário era preenchido com relatos e avaliações das ações e registros dos discursos dos participantes nas atividades de pesquisa. Essa estratégia de pesquisa também foi utilizada nas observações do Programa Escola Aberta, programa que ocorria paralelamente ao Mais Educação nas mesmas instituições de ensino pesquisadas. Essa forma de pesquisa mostrou-se imprescindível, visto que foram muitos dias de encontros de observações, aproximadamente vinte e dois dias, alternados, ou seja, vinte e dois relatos, fichamento da descrição das observações e reflexões do trabalho de campo, durante quatro meses de inserção ecológica.

4.3 Contexto de pesquisa: instituições educativas de ensino

Foram pesquisadas duas escolas públicas, de duas cidades na região metropolitana de Porto Alegre. Os critérios de escolha foram por conveniência, ou seja, por proximidade, aceitação das instituições educativas e, ou, conhecimento. As escolas incluídas são as que aderiram ao programa Mais Educação há mais de dois anos e pertenciam à Rede Pública Municipal. As escolas estaduais não fizeram parte desta pesquisa.

4.3.1 Escola “A”

Abordaremos a escola “A” como pertencente à Rede Municipal de Educação da capital de Estado do Rio Grande do Sul, endereçada em uma periferia da cidade de Porto Alegre. É uma instituição de Ensino Básico que atende a Modalidade EJA e funciona nos três turnos. A situação socioeconômica das famílias é de desvantagem social, com destaque para situação de drogas na comunidade e de violência.

Nesta escola, o Programa Mais Educação iniciou no ano de 2011 e estavam inscritos, em 2013, aproximadamente 125 (cento e vinte e cinco) crianças e adolescentes, divididos em cinco turmas. As dependências da escola são usadas em horário alternativo para a execução do projeto. O espaço tem se apresentado como um fator problemático em algumas escolas.

Alguns educadores, da instituição, são da comunidade e outros não. Recebem uma ajuda de custo mensal para alimentação e transporte, elaboram planejamentos e relatórios de presenças, conforme serão analisados ainda nesta dissertação.

4.3.2 Escola “B”

A segunda escola em questão é da Rede Municipal de Canoas, que será identificada como escola “B”. Situada em um bairro de classe baixa, contempla famílias trabalhadoras, caracterizadas por estar em risco social.

A escola oferece séries do Ensino Fundamental em dois turnos, assim, o programa Mais Educação é realizado todos os dias, manhã e tarde, para alunos do turno inverso da aula na escola. Iniciou a adesão ao Programa Mais Educação em 2009. Esse programa funciona em um “*puxadinho*”, ou seja, para oferecer o Programa Mais Educação a escola ampliou o espaço, de forma improvisada, com doações de material de construção e organizou cinco salas, onde são realizadas as atividades de oficinas. Estão inscritos mais de 200 (duzentos) alunos e só não atende mais por falta de espaço físico, porque necessidade há.

4.4 Entrevistas semiestruturadas e os participantes

Conforme já mencionado, para melhor compreensão, foram atribuídas siglas às escolas: “A” para Escola de Porto Alegre e “B” para Escola de Canoas. Nessas instituições de ensino o trabalho de pesquisa foi desenvolvido com a participação de seis profissionais que atuam junto à Rede Municipal de Ensino das escolas convidadas, ou seja, três participantes são de Porto Alegre e outros três de Canoas. Mais especificamente foram contatados: quatro coordenadores do Programa Mais Educação e dois educadores (oficineiro, monitor, pedagogo comunitário) do Programa em cada contexto escolar.

Para os participantes, foram atribuídas siglas: Coordenador de Porto Alegre: CP1, CP2 e Coordenador de Canoas: CC1 e CC2; Oficineiro de Porto Alegre: OP e Oficineiro de Canoas: OC. Inicialmente, o projeto previa realizar entrevistas com quatro participantes, no entanto, os coordenadores adjuntos de cada escola se dispuseram a contribuir também e acabamos por contar com seis entrevistas.

A função do coordenador do programa é realizada na área administrativa-pedagógica, por exemplo, inscrição, secretaria, planejamento junto aosicineiros das atividades de microcampo. Prontamente, os educadores-monitores exercem a função junto aos alunos com as atividades das oficinas. Essas atividades são realizadas nas dependências de cada escola, conforme observado na pesquisa. São salas de aula, laboratório de informática, pátio da escola, local recreativo e de esportes, quadras e praças.

Neste trabalho não iremos distinguir os participantes entre professor comunitário e monitores ou, ainda, coordenador e oficinairos. Todos os trabalhadores serão denominados **educadores**. A categoria educador social e suas aproximações com a Pedagogia Social serão discutidas ao longo deste trabalho.

Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas abertas e individuais. As entrevistas abertas são métodos dinâmicos e interativos para obtenção de informações. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

O roteiro final da entrevista foi definido após a realização de três entrevistas pilotos com educadores, uma gravada e realizada individualmente, uma por troca de e-mails e outra preenchida de próprio punho pelo respondente. A estratégia que se mostrou mais eficaz foi a de contato pessoal, por ter oferecido oportunidade de aprofundar os temas por meio de diálogo.

Além das anotações no diário de campo, foram realizadas as entrevistas individuais. As perguntas de base das entrevistas com os agentes educativos do Programa Mais Educação estão no anexo deste trabalho (ANEXO A). Foram divididas em cinco blocos de assuntos: dados pessoais dos participantes, educação pública, o trabalho socioeducativo, família e avaliação do programa.

O percurso investigativo deu-se com a indicação por parte dos coordenadores dos educadores com mais tempo de experiência para participar da entrevista. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho dos educadores, através de uma conversa gravada. Estas tiveram a duração média de uma hora, sendo gravadas e transcritas na íntegra, além de analisadas como instrumentos do conjunto da coleta de dados para a pesquisa.

4.5 Análise dos dados

Foram utilizados os princípios da teoria fundamentada nos dados ou grounded-theory (Strauss & Corbin, 2008) para a análise dos dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas e observações. A grounded-theory foi escolhida por oferecer condições de descoberta de uma teoria a partir dos dados coletados (YUNES, 2001a; YUNES & SZYMANSKI, 2005). Após a transcrição literal da entrevista gravada, conforme se explicará abaixo, e da leitura atenta dos diários de campo, foram selecionadas as falas significativas para a codificação, análise e definição de categorias, as quais identificam as percepções dos educadores sobre o trabalho educativo no Programa Mais Educação em conformidade com as perspectivas escolhidas. Assim, passamos a explicar como chegamos às categorias:

Procurou-se perceber se os educadores concebem a família como contexto de desenvolvimento e compreendem as relações interpessoais como parte de um sistema mais complexo e sujeito a influências sociais, culturais e históricas.

A *Grounded-Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados, foi utilizada na medida em que durante a etapa de pré-análise, ou da análise propriamente dita, das entrevistas com os educadores, é preciso optar por diferentes formas ou procedimentos de interpretação para se chegar às categorias. Para Yunes & Szymanski (2005), a *grounded-theory* é um método de análise de dados, particularmente sensível a contextos, que permite a compreensão do sentido de determinadas situações, o que parecia ir ao encontro dos objetivos da referida pesquisa. A *grounded-theory* é definida como a teoria indutivamente derivada do estudo do fenômeno que ela representa. Dessa forma, a teoria é descoberta, desenvolvida e verificada através da coleta e análise de dados referentes ao fenômeno propriamente dito, ou seja, nesta pesquisa a percepção do trabalho educativo com famílias no Programa Mais Educação, (Strauss & Corbin, 1990). Nesse sentido, os conceitos teóricos emergem dos dados e não são impostos a eles, como já dito. A sugestão desta forma de análise é construir uma teoria confiável que seja capaz de iluminar a área de estudo.

A seguir, apresentamos um roteiro dos passos que devem ser seguidos no decorrer da análise dos dados:

1) Após a coleta dos dados qualitativos, através do diário de bordo e das entrevistas, o primeiro momento do processo de análise, segundo a *grounded-theory*, é o de “interação com os dados” propriamente ditos, de maneira a favorecer um verdadeiro mergulho no corpo de dados obtidos.

2) O passo seguinte compõe o processo de “codificação”, em que os dados são examinados cuidadosamente. No caso de termos, por exemplo, as observações e as falas dos educadores entrevistados, examinamos as transcrições, linha por linha, e foram extraídas as propriedades e dimensões da experiência dos entrevistados para chegar aos códigos e depois, às categorias.

3) As categorias foram nomeadas de forma abstrata e de maneira a apresentar uma “força conceitual”, ou seja, ser representativa de grupos de conceitos ou subcategorias e não apenas representar um assunto. Foram escolhidos os nomes das categorias e o mais importante nessa escolha é “*ser capaz de lembrá-la, pensar sobre ela e, acima de tudo, começar a desenvolvê-la analiticamente*” (STRAUSS & CORBIN, 1990, p. 115).

4) Assim como nos recomenda Strauss & Corbin (1990), durante todo o processo de codificação e nomeação de categorias e subcategorias foram feitas “anotações” (code notes) a

partir de *insights* e ideias que surgiam a respeito dos códigos, categorias e relações entre as categorias. Por exemplo, a *decepção* expressada pelo participante OP ao falar da educação em geral: a *obediência dos educandos para com os oficinairos do que os próprios pais* (OP). Dessa forma, a teoria fundamentada embasou a percepção do pesquisador nas entrelinhas das falas e observações.

5) Segundo Strauss & Corbin (1990), o próximo passo da análise é denominado “codificação axial”, definida como “um conjunto de procedimentos onde os dados são agrupados de novas formas, após a codificação aberta, através das conexões entre as categorias. Isso é feito através do uso de um paradigma de codificação que envolve condições, contexto, estratégias de ação/interação e consequências” (p. 96).

A análise do relato dos educadores do Programa Mais Educação no trabalho educativo com famílias mostrou que a categoria mais representativa do discurso desse episódio era a Educação Social, representada nas subcategorias do *olhar socioeducativo* e do *resgate*.

6) Podemos dizer que para trabalhar com *grounded-theory* foi necessário um exercício de grande flexibilidade de pensamento e uma disposição para o movimento de sair e voltar aos dados todo o tempo.

7) No componente final da análise buscamos o fenômeno central, ou seja, aquele que estabeleceu o elo entre as categorias. A tarefa, nesta etapa, foi de integrar todas as categorias para formar a teoria fundamentada nos próprios dados. Esta apresentou-se como sendo a dimensão do trabalho socioeducativo para os atendidos, família e educandos, pelos educadores do programa em destaque.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciaremos a apresentação dos resultados desta investigação com um quadro resumo do perfil dos entrevistados para que se possa melhor compreender as considerações e interpretações realizadas.

Tabela 2 – O perfil dos participantes

Participantes	Escola A (POA) B (Canoas) Mora na comunidade: S/ N	Coordenador ou Oficineiro	Idade	Escolarização	Anos no Programa	Sexo
CP1	A/N	C	35	Música Superior	2	M
CP2	A/N	C	39	Ed. Física e pedagogia. Pós	2	F
OC	B/S	O	52	Ensino Médio	6	F
OP	A/S	O	43	E. Física. Superior	22	M
CC2	B/ N	O C	36	Pedagogia Superior	3	F
CC1	B/ N	C	63	Biologia Pós	2	F
Total 6		4 C 2 O	Média: 44 anos		Média 6	2M 4F

Fonte: Produzido pela autora, 2014.

Dos seis atores educativos participantes e entrevistados, 3 (três) atuam na Rede Municipal de Educação de Canoas e os outros 3 (três) na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Dois deles são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, sendo que quatro são coordenadores do Programa Mais Educação e dois agentes educativos, neste trabalho intitulados educadores, apenas um deles não tem formação no Ensino Superior. Os demais são formados em cursos de licenciatura e dois têm pós-graduação. A média de anos trabalhados em educação é de seis anos. No entanto, deve-se ressaltar que um dos participantes aumenta essa média por estar executando esta função como educador extra-turno há 22 anos, o que revela sua experiência anterior ao Programa Mais Educação em outros projetos.

O educador (CC2), quando necessário, na ausência de oficinairos realiza a função deste nas atividades do programa, ou seja, nos campos. Um dos entrevistados ministra várias atividades (letramento, esporte e artes) como é o caso do educador da escola de Canoas.

Quase todos tiveram experiências anteriores ao Programa Mais Educação e com foco na área social. Os entrevistados são positivos em relação às concepções do Programa, tanto do

ponto de vista pessoal quanto das diretrizes. Dispostos a refletir a propósito do seu trabalho educativo no Programa Mais Educação, os educadores discorreram:

*[...] eu sempre digo o melhor trabalho que eu fiz em toda a minha vida foi no Mais Educação. E estar sempre aberto. Nada está fechado (CC1).
Como eu percebo? Olha é bom. [...] Continuar essa união que vale a pena (OC).
[...] no espaço em comum com os outros alunos, e aí fomos mudando a cara do projeto, como as outras pessoas da escola viam o projeto, e já neste ano o resultado do reconhecimento é muito grande por parte dos colegas, direção também a nova direção a gente vai ser mantido neste trabalho e a gente acredita por ser né, conseguido aí né, fazer estas mudanças aí, melhorar um pouco” (CPI).
Eu vejo o mais educação aqui, muito bom, não porque eu estou aqui, [...] (OP).*

A pesquisa observou que a maioria dos educadores está na faixa de idade adulta. Na escola “A” observou-se dois educadores que apresentam as características tratadas por Moll (2012), ou seja, são jovens estagiários ou pessoas da comunidade, que realizam esta tarefa educativa como forma de retorno e gratidão por um dia também terem recebido a educação social através de projetos educativos. São, portanto, agentes jovens, que não participaram das entrevistas, mas foram registrados nas observações do diário de campo. Na escola “B” foram observados três educadores não adultos e não participantes das entrevistas.

Conforme já referido, o MEC nomeia os educadores como “Monitores” ou “Oficineiros”. Essa nomenclatura também é utilizada pelas escolas pesquisadas na periferia urbana das duas cidades da grande Porto Alegre. Pode-se aventar que os mesmos estão engajados aos princípios da educação Social, pois depara-se com as complexidades e inquietudes que a situação de pobreza e marginalização de alunos de escolas públicas suscita. Esses educadores buscam dar sua parcela de contribuição para a elaboração de estratégias de compreensão e intervenção deste quadro socioambiental.

Este estudo almeja abordar o trabalho educativo realizado por esses profissionais, amadores ou não, possibilitando um reconhecimento e visualização desses educadores sociais, não profissionalizados, mas que atuam em espaços educativos em turno não regular e que cujas experiências formativas são construídas na prática e no convívio com os educandos e no cotidiano socioeducativo.

Como podemos constatar na pesquisa de campo, assim como Ujiie, Natali e Machado (2009)¹⁶, que considera-se o educador social atuante no contraturno escolar no Brasil, como um profissional que não tem formação específica, consistente em Pedagogia Social. Esse

¹⁶ Mais discussão sobre a formação do educador que está trabalhando em vários espaços educativos pode ser encontrada neste trabalho: **Contextos da formação do educador social no Brasil**. Vide referência completa.

trabalhador procede de diferentes áreas de formação como a Pedagogia, a História, a Letras, a Educação Física, dentre outras. A maioria dos participantes desta pesquisa possui curso superior, tais como Educação Física (2), Música (1), Pedagogia (2), Biologia (1) e um apenas com Ensino Médio, sendo que uma coordenadora possui dois cursos superiores. Entretanto, a maioria dos educadores, não contemplados nas entrevistas, somente dispõe de ensino médio, segundo relato dos coordenadores em entrevista.

Conforme o manual do Programa, o educador não necessita ter formação em nível superior como pré-requisito. Basta ter desejo de trabalhar no Programa, experiência e envolvimento com a luta pelos direitos da infância e adolescência. O participante “OP” nos esclareceu quando indagamos sobre a formação inicial dos monitores: “*Não, eu nunca ouvi falar disso. Me pediram o diploma, mas eu nunca trouxe*”.

A escola “B” enfatizou mais fortemente do que a escola “A”, que os educadores realizam formações para o Programa através da Secretaria Municipal de Educação. Esse acompanhamento formativo na escola “B” também é promovido pela SMED, porém, a discussão frequente ocorre de maneira informal nas Reuniões internas entre coordenadores e monitores, realizadas semanalmente, conforme relato de um dos coordenadores da escola “B”:

[...] a gente faz um trabalho de tempos em tempos eu trabalho com eles, nas nossas reuniões pedagógicas a gente pega para trabalhar isso, e também no tet a tet, tipo, porque tem casos que não tem formação pedagógica nenhuma, então quando ve tem um que tá ali se vê em uma situação difícil, valores, a gente tem que chamar conversar ver a melhor forma [...] Como os oficinairos são da própria comunidade, é bem melhor do que a gente, então assim, ó já tem uma base de como lidar com as famílias de como lidar com os alunos, eles já foram alunos, então já vivencia mais do que a gente. Eles já sabem que a mãe agora pegou o padrasto de não sei quem. Coisa que a gente nem imagina que está acontecendo.

A questão da formação dos educadores foi analisada nesta pesquisa e considerados os seus possíveis efeitos sobre o trabalho socioeducativo com famílias, além da percepção dos educadores sobre as famílias e/ou responsáveis pelos educandos atendidos pelo Programa Mais Educação.

5.1 Caracterizando a presença dos alunos no Programa Mais Educação das Escolas A e B

Sobre a participação dos educandos no Programa Mais Educação: Na escola “A” o número de participantes é menor do que o de inscritos, sendo a média de 30 (trinta) alunos. Os estudantes participantes são dos dois turnos da escola, porém, a presença dos alunos do turno

da manhã é condicionada para o coordenador do programa ao fator climático, já que no inverno há menor índice de presenças. Os alunos integrantes do Programa Mais Educação da Escola A cursam as séries entre o terceiro e o sexto Ano do Ensino Fundamental¹⁷. A maioria são meninos. Segundo o coordenador, a maior participação masculina se dá pelo programa ser no turno noturno, visto que a maioria das famílias não pode vir buscar os alunos após o término das atividades. Portanto, eles devem ir sozinhos para casa e, com isso, as meninas estariam expostas aos riscos da rua, pois a escola fica numa região com alto índice de violência. A coordenação do programa tem a autorização e consentimento dos responsáveis para deixar os alunos voltarem sozinhos para casa, conforme explicitado acima.

Na escola “B” a média de presentes em cada dia é de sessenta alunos. Existe uma rotatividade de participação de acordo com o horário/oficina do dia, ou seja, o número de alunos alterna nos dias em relação à programação. Por exemplo, reforço e futebol são dias de maior presença dos alunos. O número de meninos e meninas é equivalente nas duas escolas.

Os elementos mais evidenciados pelas análises das entrevistas dos educadores serão aprofundados a seguir e são: as diferenças entre Mais Educação e a sala de aula regular (disciplina, rotina e envolvimento do educador), indicadores de um olhar social e visão do Mais Educação como resgate.

5.2 As diferenças percebidas entre o Mais Educação e a sala de aula regular

5.2.1 Disciplinas

Em relação ao trabalho educativo no Programa Mais Educação, os participantes da pesquisa mostram-se apreensivos e preocupados com a indisciplina dos atendidos, tanto no turno regular de escola quanto no extra. O projeto nas duas escolas se posiciona com rigidez, como nos conta o CP1: *“E como a estrutura do projeto acaba ficando mais fechada, professores, pedagógico, tudo perto deles, então a gente consegue mais que na escola”*. A fala desses participantes cita o provável maior controle de disciplina que o Programa Mais Educação consegue ter em relação à escola regular. Por outro lado, um educador da escola A, antes de começar o horário do programa, na sala dos professores comentou sobre a situação de alguns alunos estarem bagunçando em cima do telhado e derrubarem um balde de água da

¹⁷ As escolas municipais de Porto Alegre são organizadas em ciclos, por isto esta relação.

faxineira da escola, também efetiva uma visão negativa sobre o Programa Mais Educação, expressada no seguinte discurso do participante CP1: “Assistencialismo puro do governo”.

Na realidade, o programa desenvolve atividades que a escola não consegue realizar ou deixou de fazer. Mas, a ideia central apresentada pelos participantes da pesquisa é de que ele complementa as atividades escolares, principalmente com o reforço escolar, assim como nas diretrizes: “Atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório” (Portal INEP, 2014).

Tanto nas observações quanto nas falas dos participantes ficou expressa a boa relação de convivência entre educadores e educandos que pareciam mais à vontade do que nas aulas do ensino regular, apesar da maior rigidez relatada durante o acompanhamento das atividades, as crianças demonstravam felicidade e bem-estar durante as atividades do programa (dados de diário de campo, dia 04 de setembro de 2013).

Deveras, o destaque da escola A em relação às outras escolas segundo as apresentações¹⁸ é de ser uma escola feita por todos com muito carinho. Nas palavras da diretora: “*escola de gente*”, laços de amizade. “*Estudar, trabalhar e crescer vai ser fácil numa escola assim*”. “*Nossa escola somos nós*” (Diário de campo, dia 07 de dezembro de 2013).

5.2.2 Rotina das atividades

Com relação às atividades realizadas pelo Programa Mais Educação, os educadores das duas instituições revelam que as atividades “*não são rigorosas*”, ou seja, todos os participantes expressam que o Programa se configura com flexibilidade nas suas atividades, a exemplo da fala do CP1:

A gente busca ter liberdade para, de fazer atividade diferente...” Assim a rotina apresenta liberdade nas propostas, horários, materiais, sendo que se a atividade está sendo proveitosa e positiva os educadores tem o livre-arbítrio para repeti-la ou dar continuidade. Todos são unânimes em afirmar que não há, portanto, um plano fechado e rigoroso, e depende do número de educandos para a realização das denominadas “oficinas.

As duas instituições pesquisadas estão em harmonia com as diretrizes do programa que apontam para esta flexibilidade no documento Federal Passo a Passo: “[...] sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos

¹⁸ Comemoração ao aniversário da Escola “A”.

científicos¹⁹”. Na observação foi igualmente percebida esta elasticidade institucional, até mesmo porque a rotatividade do grupo participante exige alterações no planejamento do dia (por exemplo, se muitos alunos faltam, ou um oficinairo se ausenta). Os educadores sempre têm um segundo plano de ação e devem ser atores flexíveis. Talvez esta seja uma das principais diferenças entre o professor regular de instituição escolar e o educador do Programa Mais Educação.

Isso não quer dizer que não exista uma organização de horário necessária para a organização das atividades. Foram observadas diferentes atividades, dentre elas: oficinas, alimentação, gincana, reunião entre os educadores, recreação, apresentação de capoeira em evento da escola, Escola Aberta, as quais com uma estrutura organizacional que não segue o modelo da escola. Os educadores entrevistados e observados revelaram estar cumprindo as diretrizes, ajustando o cotidiano às demandas e enfocando a necessidade de não repetir modos e estilos do turno regular.

Quanto à forma de responder às questões das entrevistas, pode-se verificar que os coordenadores elaboram suas respostas a partir de um olhar mais macrosistêmico da organização, enquanto os educadores são mais pragmáticos e discursam sobre detalhes das atividades do programa. De forma geral, esses padrões de respostas e discursos foram semelhantes nas duas escolas pesquisadas.

O discurso ministerial no ano de 2013 seria redesenhar a segmentação do Programa Mais Educação, em vigor desde 2007 em relação à escola regular, ou seja, o turno de aula se manter igual e o contraturno fazer coisas diferentes e divertidas com os educandos. No entanto, na pesquisa verificamos que na escola “B” fica claro que a intensão do contraturno já é “de fazer diferente do turno regular da escola” e na fala do participante CC2: “[...] a gente procura bastante fugir da sala de aula, [...]” ou ainda na do CC1: “[...] não é muito rigoroso, a gente procura dar uma atividade mais lúdicas, reforço e artesanato”. Portanto, o complementar expressa-se no aprofundamento e/ou na complementação de conhecimentos previstos pelo currículo obrigatório, ou seja, o acompanhamento pedagógico chamado de letramento (português e matemática).

¹⁹ Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília, 2009.

5.2.3 O envolvimento do educador

De acordo com a proposta, o Programa Mais Educação não deve estar tão preocupado com a questão conteudista quanto a escola regular.

Os entrevistados apontam algumas diferenças entre o ensino regular e o Mais Educação. Por exemplo, a dinâmica de resolução de conflitos é diferente da escola regular, pois no programa enfatiza-se o acompanhamento diário e atento do educando sem cobranças explícitas ou sistemáticas de aprendizagens específicas. Por ser um turno extra, poderia completar-se com a maior aproximação das famílias e promover a valorização das mesmas na vida escolar dos filhos.

Quando os participantes foram solicitados, expressaram suas percepções positivas sobre seus ambientes de trabalho, elencando características e apreciações. Desse modo, ficou evidente o grau de sincronia e dedicação que os profissionais apresentam por este trabalho educativo e ressaltam que se distingue da escola regular. A fala abaixo exemplifica:

Olha é bastante diferente, porque isso aqui ó, é uma casa, então é bem diferente que uma sala de aula, e é de aproximação, eu também acho minha casa, a gente senta junto aqui, e então tem, quando tem problema lá a gente conversa e resolve diferente, não é encaminhado para a família a gente resolve aqui. Na sala de aula seria encaminhado para o SOE, aqui não né. Tem mãe que vem falar se estão comendo. A gente conhece todos os que gostam o que não gostam, quem come mais, quem come menos, também (CCI).

Um dos entrevistados aponta a questão da quantidade de tempo junto dos alunos e expressa: “É mais tempo com eles, e na sala de aula no nosso trabalho regular não tem como fazer isto” (CP1). Na sequência, as questões relativas à qualidade do trabalho educativo desenvolvido e os resultados mais satisfatórios são outras diferenças apontadas pelos participantes e levam a considerar que o Mais Educação promove um espaço educativo de melhor aproveitamento e de desenvolvimento humano para a vida. Segue a fala elucidativa:

*[...] eu me sinto mais gratificado como **educador**, vendo o resultado através do Mais Educação do que nos trabalhos de sala de aula, no qual eu trabalho em sala de aula. Eu vejo mais resultado de educação, entendeu? De crescimento deles, com esses saberes, com essas lidas de vidas, essas convivências, eu acho o crescimento maior que é mais considerável para eles do que, não que seja menos importante, do que o conhecimento técnico normal assim, né, que atende na escola, falta muito oportunidade (comunidade) que não tem o básico para chegar nesse.(CP1) (Grifo nosso).*

Referindo-se ao bom relacionamento que os educandos têm com os pais dos educandos, diferentemente da forma de relacionamento que os professores têm no turno regular de aula, podemos mostrar a seguinte fala:

[...] É muito, de repente pela forma que tu trabalha com a família de forma mais direta, eu procuro trazer, é que assim ó, tem muitas formas de se relacionais com pais e alunos, sala de aula é uma forma, quando está fora de sala é totalmente diferente, entendeu? Então talvez eles não têm tanta esta facilidade que eu tenho [...] É um tempo diferente, eles não precisam cumprir o mesmo horário que têm na escola (OP).

De maneira geral, as reflexões acima nos mostram que o envolvimento dos educadores no ensino regular, na percepção dos entrevistados, se remete à cobrança de aprendizagens enquanto que, no Mais Educação, o foco estaria concentrado em temas relativos à convivência social.

Cabe considerar, neste momento, se esta não seria uma visão fragmentada dos educadores entrevistados sobre educação, pois, na verdade, a escola enquanto microssistema de desenvolvimento, deveria tratar tanto de aprendizagens específicas e conteudistas, como de aprendizagens relacionais, que ajudassem os educandos na tomada de decisões, resoluções de conflitos pessoais e grupais e outros aspectos de caráter social e ambiental, consolidando-se como Educação Integral.

5.2.4 Indicadores do olhar socioeducativo

Prontamente, na inscrição no Programa Mais Educação percebemos a Educação Social, fato que pode ser observado na Escola A. Quando o educando estuda solicita ou indica a sua participação pelo conselho de classe da escola, que é formado pelos professores e setor de orientação, são priorizados alunos que necessitam de complementação do turno normal de aula formal. Desta forma, o Programa se dispõe a dar mais o que o currículo escolar não proporciona. O Programa Mais Educação tem a pretensão de “*andar junto com a escola*”, ou seja, os entrevistados da Escola A referem que o programa busca complementar aspectos não trabalhados em sala de aula, possibilitando mais desenvolvimento socioeducativo no ensino formal, assim, o programa sugere um olhar individualizado para com o educando.

Na Escola B a inscrição dos alunos ao Programa Mais Educação também é priorizada pela coordenação para os alunos menores, visto que esses são os mais prejudicados se não estender sua permanência na escola no contraturno, devido à sua condição de vulnerabilidade

social e déficit de aprendizagem. Segundo a CC1 “alfabetização até o 3º ano é fundamental” e a indicação de alunos para o programa é feita por professores e complementada pelo olhar atento da coordenação para com os alunos que mais necessitam e que apresentam: Risco social ou dificuldades de Aprendizagem e caracterizam-se pela necessidade de inclusão.

A coordenação do Programa, composta por um ou dois educadores, como é o caso das escolas A e B pesquisadas, também acompanha casos de alunos que faltam quatro vezes seguidas. Nesses casos, o acompanhamento se dá da seguinte forma: a coordenação do programa entra em contato com a família para verificar o interesse de permanência no programa e caso não seja positivo, declara aberta uma vaga. Ao que tudo indica, pouco é feito junto da situação familiar e os educadores não interferem com metodologias de reflexão para que a família elabore a permanência da criança na escola no contraturno.

O contato com as famílias é realizado mais frequentemente através de contato telefônico registrado no cadastro de cada aluno. Assim, quando é necessário avisá-las de algo tanto disciplinar como de saúde, a coordenação do programa o faz. As questões de ordem disciplinar são tratadas primeiramente com bilhete para os responsáveis, pela segunda vez também e, se reincidir, na terceira os responsáveis são chamados pela coordenação.

Conforme já discutido anteriormente, a disciplina, conforme salienta o educador, é mais priorizada no Programa do que na escola que os alunos frequentam em turno inverso, assim, observamos que os participantes do Programa Mais Educação são mais exigentes:

*[...] eles vem para cá sabendo que dificilmente serão reprovados, [...] se chegar a uma reprovação é muito difícil. Então eles por já estarem neste meio, as famílias já vão conhecendo como a coisa funciona. Então isso aí acarreta muitas dificuldades pelo **lado disciplinar**, porque aí eles começam a se basear e começam a pintar e bordar fazer e acontecer e, é diferente considerar a **disciplina quando a parte**, este acompanhamento pedagógico também não adianta, são duas coisas que correm de forma bem separadas, tu não pode vincular em nenhum momento uma coisa está ligada com a outra, que pro aluno isto, uma coisa está ligada a outra, acho que faz muita diferença, porque eles podem pintar e bordar, não vai acontecer nada, nem da ordem disciplinar e também não vai ter nenhuma função (CP2) (Grifo nosso).*

*Particularmente no projeto, todas estas questões também se aplicam no projeto, mas a gente tenta ainda assim, **combater** isso né, criando alguns mecanismos de não seriam punições, mas de tentar fazer com que eles sintam as normas do projeto, porque como o projeto é uma coisa diferenciada da aula norma da escola, é um turno a mais, é um bônus a mais para aqueles alunos que participam né seria como prêmio, então a gente usa isso também para eles, olha você não está interessado, não tá fazendo atividade dá esta vaga para outra pessoa que será mais interessada em participar, então isso aí no projeto tem funcionado bastante, ele vai perder a vaga o que não vai fazer na escola (CP1) (Grifo nosso, referindo-se a indisciplina).*

No entanto, não observamos indicações nas diretrizes do Programa Mais Educação quanto ao caráter disciplinar que deveria ser orientado nas atividades do turno extra, fica, portanto, condicionado ao desenvolvimento social positivo quanto ao comportamento dos educandos, atrelado à educação social.

Em termos bioecológicos, percebe-se que apesar destes poucos indicadores de interferência da escola no ambiente familiar e vice versa, há um prenúncio de comunicação mesossistêmica, porém, insuficiente para afirmar que existe conexão e suficiente para afirmar que se refere sumamente às questões disciplinares. Embora os entrevistados neguem que no Mais Educação haja cobrança, ainda permanecem práticas de bilhete, de ser chamado por coordenação, práticas educativas características do ensino tradicional, diretivo e regular.

É importante ressaltar, todavia, que ao se referirem à Escola Aberta, os entrevistados apontam seus desejos de trazer a família para a oficina de artesanato conforme diz o CC2: *“Trazer mais pais e queremos integrar mais a família”*. Sobre isso, através das observações durante a pesquisa, os educadores queriam, especialmente, convidar uma mãe de aluno, com suspeita de práticas de maus tratos. Já haviam realizado denúncias ao órgão responsável e naquela ocasião perceberam a importância de projetar um olhar socioeducativo para com esta família.

O trabalho social realizado pelos educadores do Programa fica explícito na fala do participante OP:

Então eu vejo assim, ó, eu tenho muito a ensinar e melhorar, porque se eu colocar, se tu vê bem, o professor de educação física dentro da escola ele tem aquele horário dele, certo, que ele tá dentro da escola, eu tenho na comunidade e tenho o maior respeito, porque, eu trabalho na comunidade e eu vou além das quatro linhas da escola [...] Entendeu, eu vou além dos muros.

O discurso dos educadores entrevistados encontra sintonia com alguns pressupostos do referencial freireano, especialmente na concepção de diálogo relacionada à pedagogia do oprimido (1987). A fala dos educadores apresenta a ideia de que o *diálogo* não é um *monólogo* e que o *diálogo* é uma necessidade existencial, é práxis. Segundo Freire (1991), o amor é a condição do diálogo e se dá a partir do momento em que os indivíduos se respeitam a ponto de que a instauração de um processo de emancipação seja algo natural. A palavra *“conversa”* aparece inúmeras vezes nas respostas às perguntas da entrevista realizada com os profissionais. Poder-se-ia dizer que conversa e diálogo são sinônimos e referem-se às relações entre educador e educando e educador e família. Destacamos alguns exemplos emblemáticos: *“[...] tem mães que veem aqui e conversam os problemas”* (CC2). *“Eles veem, vem comigo*

tomar chimarrão, conversar comigo, eles se interessa...” (OP). “*Outras chegam ali, perguntam, vem buscar né, vem trazer o filho, conversam com a gente como é que está...*” (CP2). “*... tem abertura, a gente conversa*” (OC).

Em relação às crianças: “*quando eles chegam para nós a conversa é diferente, mas ao mesmo tempo a gente também tem bastante troca de afetividade, a gente brinca bastante com eles*” (CP2). “*Muitas vezes a gente tentou ali, sentou ali para conversar, bater um papo, para fazer uma ligação com os pais, tá com problema em casa, senta conversa, fica ali, a gente tem uma proximidade com eles entendeu?*” (CP1).

Os valores como respeito, companheirismo, afeto e dedicação são apontados pelos participantes na descrição de sua relação com os educandos. Nas observações das escolas A e B constatamos exemplos de envolvimento entre educador e educando de uma maneira bastante proximal. O maior tempo dedicado ao programa que apresenta essas características de educação social oferece mais envolvimento, mais proximidade, assim como aponta a fala do Coordenador: “*É mais tempo com eles, e na sala de aula no nosso trabalho regular não tem como fazer isto*” (CP1).

Contudo, ponderamos serem muitas as aprendizagens, além das pretendidas diretamente com o projeto, são desenvolvidas competências implícitas, tais como as de incentivo grupal, coletivo, respeito, vez de falar, entre outras.

5.2.5 O Mais Educação como resgate

Com a defesa da “educação integrada” e “compensatória”, embasada na doutrina de Proteção Integral e presente na Constituição de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente, o MEC assume que, em função da situação de vulnerabilidade e risco social que pode afetar as crianças e adolescentes atendidos pelas escolas públicas, a escola deve cumprir o duplo desafio de proteger e educar:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma Educação Integral em Tempo Integral ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que para uns, a desfigura e, para outros, a consolida realmente como espaço realmente democrático. Neste sentido a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL/MEC, 2009, p.17).

Em linha com tais pressupostos do Ministério, a percepção dos participantes no programa é que o Mais Educação seria um programa de **resgate** dos educandos no sentido de

salvá-los, protegê-los do risco social, da vulnerabilidade. Conforme Paro et al. (1988, p. 49) “o conteúdo acaba sendo percebido como secundário em relação ao processo de socialização, pelo qual se procura “salvar” as crianças das influências deletérias de sua socialização anterior, da família, da rua”.

É fato que os documentos legais, manuais, digitais do Programa Mais Educação apresentam um caráter “salvacionista” e “messiânico”, atribuído à escola pelo Ministério da Educação. Algumas falas do governo em comunicações da mídia denotam que o Mais Educação seria uma política Pública milagrosa. Contraditoriamente, a mentora do programa, Moll, elegeu um lema: “Construindo possibilidades”, ou seja, o Mais Educação seria uma das possibilidades e não a única possibilidade! Entretanto, o governo parece colocar no Programa todas as expectativas de política pública como solução para a Educação. Assim, fica visto o problema de menos educação e não a educação de melhor qualidade. O foco passa a ser a questão de mais tempo na escola e não mais educação de qualidade na escola.

O documento Passo a Passo (Brasil, 2009) almeja tirar as crianças da rua e colocar na escola a qualquer custo, oferecendo-lhes mais tempo. Outros estudos, Strasburg (2013), Ploia e Barros (2013), sobre o tema também criticam o Programa, inclusive pelo olhar do gestor, pois as pesquisas elencam o caráter messiânico e salvacionista, que têm sido enfatizados pela gestão educacional sobre a estratégia de Educação Integral. O programa é naturalizado, positivado, como sendo o único²⁰.

Conforme já mencionado, a educação integral é histórica e não recente, embora tenha sido alavancada nos anos 2000. A Escola Parque e Projetos dos CIEPS são os exemplos desta Educação Integral. Alguns aspectos negativos referem-se ao fato de estar sendo ministrada por profissionais da educação sem formação para tal trabalho socioeducativo, visto que essas novas aprendizagens influenciam indiretamente as aprendizagens escolares.

Os educadores entrevistados neste trabalho revelaram que *vestem a camiseta*, aderem às diretrizes de responsabilidade e têm determinação de que o programa faz a diferença na educação integral das crianças e adolescentes.

Apesar das dificuldades eu me sinto em casa e em casa eu me sinto feliz. O programa é satisfatório e bem gratificante, satisfatório por que, porque a gente já atingiu alguns objetivos, não foram todos, mas alguns atingimos. Então ele é uma questão de orgulho também, né (CC2).

Não consigo viver sem isso. Minha mãe diz: filho tu é criança esperança, eu digo, não mãe, eu sou a esperança da criança. O que tu recebe deles é melhor a cada dia, tu vê o melhoramento deles, tu vê a dedicação, tu vê teu trabalho (OP).

²⁰ Trabalhos apresentados no XII Fórum FAPA- Porto Alegre, 2013.

Algo que transparece no programa como vínculo com o ensino regular da escola concentra-se na parte de atividades de reforço escolar. Os coordenadores afirmaram que querem saber quais as dificuldades dos alunos no regime regular de ensino com a proposta de dar retorno para os professores da escola sobre as dificuldades e avanços dos alunos. O que fica transparecido em CC2: “*tem uma professora que nos passa, este ano, ó, vamos cobrar dela, (era tímida) matemática, tem o lado bom*” e na fala da CC1 sobre um educando:

Saia uns para brincar com os outros e ela ficava, é um olhar, ela queria fazer outra atividade, e por causa que eu entrava em contato diariamente com as professoras dela, o que precisava complementar aqui. E logo ele melhorou, não é só trabalho nosso a professora também olhou, trabalha lá, a gente trabalha aqui. Acho que os dois podem trabalhar”. “A gente conversa muito com os professores. E assim, oficialmente nós não temos o compromisso de. É um trabalho para se realizar, então, eu acho assim, [...] então olha a criança fica o dia inteiro na escola, a gente tem o compromisso de trabalhar muito de perto, a gente vai, acompanha, se eu acho que ele tem dificuldade, eu sempre pergunto para ele, aquele aluno.

Observou-se em reunião de educadores da escola A que as dificuldades que o aluno tem na escola, no turno regular de ensino, foram repassadas para a oficina de português e matemática, atividades essas compostas na Oficina de Letramento para a parte cognitiva, com isso o programa quer organizar um retorno desta relação com a troca entre professores referentes aos resultados dos alunos que frequentam o programa.

No que se refere à importância dos profissionais na vida dos familiares, foi referida mais uma vez a palavra **resgate**, associada à questão da responsabilidade no sentido de auxiliar e resgatar os educandos da situação de pobreza e exclusão social. Os profissionais denotaram compromisso de suas ações para proteger essas famílias de alguma maneira. O participante OP exemplifica na sua fala:

É o resgate né. Resgatar eles na parte educativa, na parte sociocultural, entendeu? É a perspectiva que eu acredito que mais me satisfaz, ser um referencial, esses pais chegam professor assim ó, vou falar para o pai, eles veem choram, ó mestre não faz isso. Os pais tem uma referência comigo muito grande.

Ou ainda: “*O que eu falar é regra*”.

Os participantes entendem a seriedade do seu trabalho para com os educandos e suas famílias, a importância do programa e de seus exemplos pessoais na formação integral. Esse é o papel social do trabalho desenvolvido, conforme clarificam as seguintes falas: “[...] *muito importante, da identidade deles, o afeto, o carinho, a amizade*” (CC2) e “[...] *fazer a nossa parte e com isso pode mudar alguma coisa [...] tendo este trato de família*” (CP2).

Cabe ressaltar que apesar dessa compreensão do significado social de suas funções no Mais Educação, apenas um dos entrevistados fala em **troca** como um aspecto essencial das relações, referindo-se à forma de relacionamento no Programa Mais Educação, a relação de troca é apontada como fundamental, ou seja, os pais contam com a ajuda dos educadores em resposta à confiança que os pais têm para com eles e vice versa. Na visão da teoria ecológica de Bronnfebrenner (1996), as relações interpessoais de desenvolvimento saudável apresentam três propriedades fundamentais: reciprocidade, afeto e equilíbrio de poder.

Pode-se verificar, através das entrevistas realizadas, que uma parte dos participantes parece se colocar numa posição de “superioridade”, onde apenas os educadores seriam detentores de poder. Dessa maneira, passa a existir uma relação na qual se deixa de olhar para essas famílias como aprendizes, contradizendo a pedagogia freireana.

*“É a perspectiva que eu acredito que mais me satisfaz, ser um referencial, esses **pais** **chegam professor, assim ó, vou falar para o pai, eles vem choram, ó mestre não faz isso. Os pais tem uma referência comigo muito grande. Entendeu?”*** (OP) (Grifo nosso).

Porém, a experiência relacional deve ter mão dupla, como mostra a educadora referindo-se à Escola Aberta: *“As mães veem, a gente troca ideias, a gente faz chá, a gente faz várias coisas”* (OC1).

No que se refere à educação pública geral, constatou-se um olhar negativo e crítico dos educadores, sendo que somente um participante vê com otimismo a situação educativa no país e parece querer seguir na área: *“Continuar com o trabalho educativo. Cada ano que passa a gente pega mais coisa né”* (OC), aqui já falando sobre seu trabalho.

Entretanto, todos os participantes veem positivamente o trabalho que realizam no Programa Mais Educação e conforme já afirmado, estão conscientes de sua importância, pois acreditam na evolução das propostas em prol do desenvolvimento humano.

OC: “Eu não tenho nem ideia de dizer que eu vou parar um dia”.

OP: “[...] quando eu fico três quatro dias sem ver eles parece que eu tô perdido, parece que vou morrer. Não consigo viver sem isso”.

CC1: “Esperança, assim ó, deposite muita expectativa [...]”.

CC2: “[...] eu me sinto em casa e em casa eu me sinto feliz”.

CPI: “Acho que gratificante em primeiro lugar”.

CP2: “a gente acredita por ser né, conseguido aí né, fazer estas mudanças aí, melhorar um pouco”.

Os educadores não coordenadores entrevistados residem na comunidade em que a escola está localizada, o que é visto de forma positiva. Paro et al. (1988) afirma que os educadores que residem e conhecem a comunidade na qual realizam o trabalho

socioeducativo, ou já moraram ou passaram sua infância e juventude num bairro bastante pobre e identificam-se mais facilmente com seus alunos e “assim, não os vê apenas através do estereótipo de que os moradores de favela são marginais”.

Sendo assim, todos revelaram que querem continuar nesta atividade socioeducativa, com muito orgulho e vontade de contribuir para o compromisso político com a infância e adolescência. Na avaliação dos participantes, o trabalho socioeducativo no Programa pode ser adjetivado positivamente. Satisfação e positividade foram adjetivos constatados em todos os relatos atribuídos ao Programa

Essa positividade caracteriza os Educadores Sociais contemporâneos que, por sua vez, são descritos como capazes de deixar legados, de fazer refletir sobre o caminho certo a seguir, de incentivar na transformação de vidas, de promover cidadania, de aumentar a estima, e principalmente de acompanhar os que estão, por ventura, na travessia da marginalidade até a integração da sociedade e suas famílias (SILVA, 2009). O trabalho social e educativo ganha mais consenso quando referido ao tipo de especificidade de que se reveste a atual figura do Educador.

Foram apontadas diferenças em termos de disciplina e nos aspectos pedagógicos entre um aluno que participa do Programa com um que não participa. Os resultados educacionais positivos ao longo da existência do Programa Mais Educação são incentivadores, como expõem dois dos educadores: o Coordenador da escola A afirmou saber do resultado positivo que o Programa está repercutindo: “e logo ela melhorou, não é só trabalho nosso, a professora também olhou, trabalha lá, a gente trabalha aqui. Acho que os dois podem trabalhar”. Falando sobre uma menina que ficava isolada quando os outros educandos saiam para brincar. E com o olhar que a educação social propõe, a educadora percebeu que essa criança queria fazer outra atividade. O contato diário com as professoras do turno regular da escola ajudou para que as atividades do Programa Mais Educação fossem complementares no sentido da interação social.

Por sua vez, a percepção de que o trabalho socioeducativo certo é efetivo e resulta em bons frutos pode ser reforçado na fala do participante CC2: “[...] o trabalho tem nos dado resultados que nos fazem acreditar que a gente tá no caminho certo, e temos reconhecimento da escola também, tem assim um retorno”. Referindo-se ao bom desempenho do programa também foi escolhida a seguinte fala:

Eu vejo mais resultado de educação, entendeu? De crescimento deles, com esses saberes, com essas lidas de vidas, essas convivências, eu acho o crescimento maior que é mais considerável para eles do que, não que seja menos importante, do que o conhecimento técnico normal assim, né, que atende na escola, falta muito oportunidade (comunidade) que não tem o básico para chegar nesse (CP1).

5.2.6 Dificuldades na execução do Programa Mais Educação

A primeira das dificuldades citadas foi referente à ampliação do espaço físico, principalmente na escola “B”, considerando que “espaço” é um elemento organizacional significativo. Isto não aconteceu nas escolas pesquisadas por ocasião de implantação do Mais Educação. Segundo relatos, essa ampliação de tempo educativo foi realizada em espaços improvisados ou em horário alternativo devido à falta de local disponível nas duas escolas durante os turnos regulares de aula. As falas dos participantes se referem ao “puxadinho” da escola em que está instalado o Programa Mais Educação:

CC1: O principal agora é espaço, um pouco melhor... a gente tem o hábito da caixa de leite, da garrafa, sempre se guarda para reutilizar, e isto precisa espaço para guardar, caixinhas de ovos... e o espaço está feio precisava estar pintado. Eu sei que tem escolas que já construíram casas para abrigar o projeto, então falta investimento.

Segundo CC2: *“As outras dificuldades são os aspectos, a aparência assim, que a gente vem lutando assim, o espaço físico, a gente quer pintar, ventiladores, espaço para guardar o material, que tem muito material, né”.*

Na instituição “B” o problema do espaço físico foi unânime em virtude da falta de um ambiente projetado para o Programa e o “puxadinho” foi improvisado com material de doação para a construção e implementação. Os educadores demonstraram a precariedade da situação de investimentos no desenvolvimento do trabalho socioeducativo.

Outros elementos de dificuldades clarificados por todos os participantes, tanto coordenadores quanto educadores, versam sobre os problemas de obtenção de recursos além dos de espaço. Na perspectiva da equipe de educadores o Programa Mais Educação pode e deve melhorar em alguns aspectos, tais como: investimento em infraestrutura, inspiração em modelos educativos estrangeiros, participação da comunidade escolar, valorização e visibilidade do programa.

A Diretora de Currículo e Educação Integral do Ministério da Educação, Jaqueline Moll, entusiasta, defensora do Programa, alerta sobre o desafio que o Programa estabelece em redesenhar os tempos e espaços da escola²¹. Contudo, o que mais nos direciona na Educação Integral é o “tempo” em questão, pois se esse espaço for físico, pouco se concretiza. A ampliação de espaços, considerando que “espaço” sempre foi um elemento organizacional

²¹ 38ª Videoconferência do Programa Mais Educação - Primeiro Bloco. Brasília, 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8cy77ivku3Y>>

significativo, no Programa não aconteceu nas escolas pesquisadas, inclusive uma delas realiza essa ampliação de tempo educativo em espaços improvisados e a outra em horário alternativo em função da falta de local disponível na escola durante os turnos de aula regular.

As dificuldades impressas ao Programa Mais Educação podem ser avaliadas diante da colaboração dos participantes apresentadas em suas falas, além das questões da indisciplina dos educandos, a desorganização a nível governamental e de estrutura da educação pública são abordadas:

“Eu acho assim ó, eu vejo pelos alunos eles não tem, veem sentido na escola assim, de aprender de buscar o conhecimento, acho que está faltando um posicionamento” (CC1).

“[...] mas eu vejo assim ó, eu venho de uma formação que o professor se importa com o aluno, hoje em dia, a gente tem assim ó: trinta por cento dos professores que se importam com os alunos que são o pessoal da velha guarda e que hoje já não se importam mais” (OP).

5.3 A família nas escolas pesquisadas

Já na entrada de uma das escolas envolvidas nesta pesquisa, havia na parede próximo a um mural um cartaz com a menção **família** que dizia:

*Família
[...] a família é o primeiro grupo social ao qual pertencemos, ela é de fundamental importância em nossa vida. É nela que recebemos grande parte de nossos ensinamentos. Hoje existem diversos tipos de famílias, mas o importante é que exista amor em todas elas (Diário de campo).*

Investigamos as percepções e crenças de agentes educativos sobre as famílias atendidas no Programa Mais Educação de bairros periféricos e de baixa renda no sul do Brasil. Vale lembrar os estudos de Claudia Fonseca (2005) sobre as dinâmicas familiares em grupos populares do país. Ela alerta para o fato de que entre a classe baixa o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia a dia e nas redes de ajuda mútua. Os resultados deste estudo evidenciaram que as percepções dos entrevistados sobre as famílias dos educandos são de família “desestruturada”.

Quando indagados sobre as famílias, os entrevistados relatam que as mesmas no geral são carentes de recursos, de estudos e de oportunidades. São famílias com estruturas de cuidado e orientação pela figura feminina, seja da mãe ou da avó. A estrutura familiar é, portanto, diferente da nuclear tradicional e pode-se dizer que a figura paterna é quase uma raridade, essa família monoparental é também chamada de matrifocais, ou seja, chefiadas por

mulheres, constituem um grupo cada vez mais expressivo em nossa sociedade. Segue a fala dos participantes sobre as características das famílias atendidas no Programa Mais Educação:

Bem desestruturadas, muito, muito, a maioria pais separados, pais desempregados com problemas financeiros ou vó que cuida (CP1).

E ainda: Ich!, a gente tem famílias megamente complicadas, no sentido de pais usuário de droga, alunos criados por avós, tem famílias que o pai casou de novo e a madrasta assumiu, tem família que a mãe é casada com outra mulher, então tem os tipo é bem variado (CC2).

Nos relatos, quando falam das famílias é considerada a figura materna como responsável pelo educando participante do programa em estudo.

Yunes, Garcia e Albuquerque (2005) condizem com o observado ao analisar os dados do censo demográfico de 2000, o qual diz que 10 milhões das famílias são chefiadas por uma única pessoa e 24,9 % das famílias brasileiras são lideradas por mulheres. Já no censo de 2010, esse número aumenta para 35% de famílias que identificaram como principal responsável uma mulher no Brasil²².

Com uma visão macro referente ao funcionamento das famílias e micro, na qual os entrevistados abordam as questões nestas características, tipos de configuração. De fato, são críticos e pessimistas em relação às famílias. Quando abordados sobre o trabalho com famílias, destacamos as falas:

Não isto não tem, porque é o seguinte, estas famílias mal estruturadas. As famílias que tem problemas a gente sabe. Trabalhar com elas a gente vai aprendendo na experiência. Tem dois tipos de famílias: as os pais assumem, vem, queixam-se dos filhos para nós e outras inatingíveis. Alguns vêm agressivos (CC1).

De acordo com os educadores, muitas famílias delegam a responsabilidade de educar os filhos para a instituição e perpassa a ideia de que o programa pode fomentar certo “abandono” por parte dos responsáveis. Para alguns casos, o programa serve de “depósito”, “quebra-galho” conforme um dos educadores, (CP1) nos informa: “Mãe faz de tudo para que fiquem no projeto”. A maioria das mães trabalha e, sem condições financeiras para pagar creche, optam pelo programa. Assim, há a preocupação em ajudar as famílias atendendo seus filhos, além do risco de maus tratos com as crianças que, caso ficassem em casa, seriam agredidas. Isso fica claro na fala do participante (CC1): “Não quer dizer que só quando a mãe trabalha a gente coloca, mas ele precisa estar aqui. O programa tem o compromisso com

²² Disponível em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

estas crianças também. O foco não é este. Quando a mãe que não trabalha a gente se preocupa muito mais”.

Nesse sentido, a análise das entrevistas revela que a descrição das famílias dos educandos atendidos no Programa em estudo fica num polo mais negativo, com termos e características que remetem a pré-concepções. Além dos exemplos acima, as falas abaixo também evidenciam: *“Olha eu vou dizer uma coisa para ti tá são problemáticas, problema de estrutura, eu vejo assim ó, problema de estrutura, pai separado, mãe no tráfico, todas da comunidade [...]”.* (OP)

Contamos com os trabalhos sobre monoparentalidade e a visão preconceituosa de famílias de Yunes, Garcia e Albuquerque (2005), que esclarecem que tratar da resiliência em famílias significa focar e pesquisar os aspectos saudáveis e de sucesso do grupo familiar ao invés de destacar seus desajustes e falhas.

Entretanto, as coordenadoras da escola B percebem que, além das famílias “complicadas”, há famílias distintas desta visão, *“Têm dois tipos de famílias: as os pais assumem, vem, queixam-se dos filhos para nós e outras inatingíveis”* (CC1).

“Tem casos de alunos que tem condições boas de vida, mas a mãe quer que esteja aqui porque é uma realidade que é possível pro filho interagir, é um nível social diferente dos outros” (CC2).

Para Paro et al. (1988), já há uma visão preconceituosa da vida na pobreza, sendo que os educadores utilizam-se de estereótipos para falar sobre os pais. *“O mais recorrente é o da inequação das famílias: os pais, além de irresponsáveis, não propiciam um ambiente afetivo, estabelecendo relações frias com seus filhos”.*

As diretrizes do Programa Mais Educação estabelecem que a família é importante, mas na realização do trabalho socioeducativo e o papel de educadores ainda há uma baixa sintonia entre os educadores e as famílias. O oportuno documento do Ministério da Educação - MEC - incita o diálogo do programa com as famílias dos educandos atendidos, quando afirma:

Este processo todo implica alianças com os familiares e com os responsáveis pelos estudantes. Para que a educação seja “integral”, a família – compreendida como uma comunidade formada por pessoas que são ou se consideram aparentadas, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa –, participa ativamente da vida escolar. Portanto a escola deve promover o diálogo com a família (BRASIL, Mais Educação Passo a Passo, 2009, p. 28).

Entende-se, dessa forma, que os bons resultados dos estudantes na vida escolar têm a família como partícipe no processo de aprendizagem. É muito importante que a proposta de atividades e os critérios sejam discutidos com as famílias para que haja adesão voluntária.

Garcia (2011) aponta que o sistema educacional, desde Aristóteles, é uma organização ampla, que se inicia significativamente a partir da família. Essa instituição educativa deveria ser parceira do amplo sistema educativo. Lacerda (2012, p. 17) esclarece que “[...] o mais importante é que o Programa Mais Educação dialoga contemporaneamente com o bairro, com a cidade, e estabelece um diálogo transformador entre a escola e as atividades que o cerca”. Essa ideia aparece também nos escritos do MEC: “Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira” (BRASIL, 2009, p. 32). Complementando, assim como os autores consultados, a referência da Educação Integral e do Programa Mais Educação reforçam que a relação escola e comunidade podem ser marcadas pela experiência de diálogo,

[...] de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009, p. 33).

Entretanto, não observamos esse tipo de parceria ou participação nem da comunidade, nem de outros espaços comunitários. Todas as oficinas são realizadas nas dependências da escola. Somente pequenas tentativas de aproximação foram observadas nas escolas A e B, durante a pesquisa. Pouco se observou de ensinamentos à valorização local, mostrando para as crianças sua participação nos cuidados com o bairro, seus direitos e obrigações, pois as atividades apenas acontecem nas dependências da escola, com exceção de um: o **Projeto Coleta**, no qual os alunos realizam o recolhimento de óleo de cozinha usado nas casas vizinhas à escola..Infelizmente, o observado não contemplou, de forma eficaz, a ampliação da relação da escola com a cidade. (Diário de campo).

5.3.1 A relação entre educadores e a família dos educandos

É consenso que a escola é um dos mais importantes contextos de desenvolvimento para um número cada vez mais crescente de crianças. Portanto, é relevante atentar para as interações vividas nesse ambiente, bem como focar nas relações construídas entre as escolas e

as famílias, através das práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos.

Os entrevistados alegaram que um fator de complicação é o pouco envolvimento familiar, conforme (CP1), “*pois acreditam que a parceria com as famílias é de fundamental importância*”. Pontuam ainda, o pouco comprometimento dos alunos, uma vez que a repetição de ano escolar é baixa. Porém, a maioria dos entrevistados denota positividade nas suas percepções do Programa e deixam clara sua importância para a educação como um todo, apesar de seus defeitos e ajustes para melhorar a cada ano.

Continuaremos a discussão desses elementos com uma fala que expressa a dimensão do relacionamento entre educadores e famílias atendidas no programa Mais Educação: “*Tu pode ver, nós somos como uma família*” (OC).

Dessa forma, podemos perceber a bem sucedida interação entre as instituições educativas, é claro, quando essa interação acontece. O problema é que a porcentagem das famílias presentes e atuantes no desenvolvimento dos educandos é baixa, como, por exemplo, o comparecimento das mães em um evento do Programa Mais Educação:

É difícil assim, no sábado tem-se trabalhado com isto a gente faz uma brincadeira, passa uma mensagem eu mostro para elas que eu preciso delas, de apoio, a gente precisa trabalhar com isso, então a minha esperança, tu luta, luta e vê um por cento, para nós é sempre vitória. Na primeira vez no chá nós convidamos trinta, vieram duas num dia bonito, na segunda vez nós preparamos para trinta de novo e vieram dez num dia de temporal. E todas elas saíram felizes daqui [...].

Percebe-se a incompreensão e a ambivalência dos trabalhadores em relação às famílias, mas fica evidente o desejo de maior aproximação. Apesar disso, nos dois contextos pesquisados não foi constatado, seja nas entrevistas ou nas observações, a existência de um trabalho mais sistemático, explícito e interativo com as famílias no âmbito do Mais Educação. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que não há um trabalho planejado ou projetado para desenvolver a relação de proximidade com as famílias dos alunos atendidos e envolvidos com o programa. O que existe é algo incipiente, traduzido por tentativas como a Escola Aberta, através de reuniões eventuais de pais do Programa Mais Educação. Mesmo assim, eles reconhecem: “*A gente já conseguiu se aproximar mais*” (CC1).

A grande maioria referiu o outro programa, o Programa Escola Aberta, como uma forma de trazer a família para dentro da escola, mas ainda assim, não configura um trabalho dentro das diretrizes do Programa Mais Educação. (Diário de campo)

Existem iniciativas para que a família e comunidade se inter-relacionem com a escola. Há um Blog e uma Website²³ que está no ar, apoiando o chamado do MEC e é promovido pela comunidade escolar. Esse, visa a fortalecer a interação família-escola-comunidade. Com sugestões de boas práticas e iniciativas através de estratégias e instrumentos, bem como articulações entre redes de proteção à criança e adolescente as ideias divulgadas contribuem para a mobilização da família para acompanhar a educação escolar de seus filhos, cujo lema é *Para a educação melhorar todos devem participar.*

A Mobilização é pautada pelas ações previstas no Plano de Mobilização Social pela Educação do MEC, que oferece orientação e incentivo a lideranças sociais, gestores da educação pública, profissionais da educação e representantes de segmentos organizados, entre outros, para a realização de ações norteadas pelo diálogo com as famílias a respeito da importância da educação e do acompanhamento, por parte dos pais, na vida escolar dos filhos.

O diálogo sobre educação precisa ser ampliado para a sociedade. Pois, somente com o comprometimento de amplos segmentos ela se tornará, de fato, um valor social. Essas ideias estão em sintonia com a abordagem bioecológica e sistêmica de desenvolvimento humano, que aponta para a importância das interações positivas e harmoniosas entre diferentes contextos dos quais a pessoa em desenvolvimento participa.

Famílias, igrejas, trabalhadores, empresários, sindicatos, institutos de responsabilidade social, entidades de representação, lideranças comunitárias, lideranças sociais, conselhos tutelares, Ministério Público, entidades e órgãos de proteção à infância e à adolescência precisam ser mobilizados para que se sensibilizem com as dificuldades e urgências dos nossos sistemas educacionais. E apontem soluções para mudar esse quadro (FERNANDO HADDAD, Ex-ministro da Educação).

Para o Blog, cada instituição tem uma parcela de responsabilidade: escolas, órgãos governamentais e pais e responsáveis devem estar articulados:

As **escolas**, de acordo com o Art. 12º da Lei de Diretrizes e Bases, serão responsáveis por articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, além de informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

²³ Blog da Mobilização, disponível em <<http://familiaeducadora.blogspot.com/>>. Site da Mobilização <http://mse.mec.gov.br/>

Os **Pais e responsáveis** precisam saber que têm o direito de reivindicar o que houver de melhor em prol da educação para seus filhos. Mas que têm, também, o dever de incentivá-los a cumprir suas obrigações com a escola (dever de casa, hábito de leitura, frequência, pontualidade). Precisam, assim, cooperar com a escola.

De qualquer forma, vale ressaltar que é preciso provocar a consciência dos profissionais envolvidos no processo escolar sobre os motivos do não comparecimento dos pais à escola: condições de vida da população que fazem com que os pais, pela carga excessiva de trabalho, não tenham tempo para estarem presentes na escola. Outras justificativas seriam as condições políticas da sociedade, que impedem a participação popular nas decisões que dizem respeito aos interesses das pessoas.

Nesta responsabilização sistêmica, os Órgãos governamentais (níveis federal, estadual e municipal) das áreas de Educação, Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social, Trabalho e Emprego, Justiça, Cultura, Ministério Público e Conselho Tutelar também precisam articular políticas intersetoriais capazes de formar uma rede de proteção à família e seus dependentes. No Rio Grande do Sul, os comitês e lideranças de mobilização, de acordo com este blog, estão nas cidades de Bagé e São Lourenço do Sul.

Os pressupostos da teoria de Bronfenbrenner (1996) enriquecem a nossa discussão quando apontam a importância do mesossistema família e escola no desenvolvimento humano. A ligação, conexão e comunicação da escola com as famílias pode ser um fator de proteção especialmente em situações de vulnerabilidade, assim como a desconexão pode ser um risco. A escola como contexto de desenvolvimento humano constitui um diversificado desenvolvimento e aprendizagem. Assim, tem a função social de um microsistema da sociedade e reflete as transformações atuais, ajudando a lidar com as demandas do mundo globalizado.

O peso do contexto no desenvolvimento humano, compreendido em Bronfenbrenner, tem o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos ao determinar suas condições de vida. Esse bem-estar, aqui compreendido como o pertencimento a um espaço público de educação, foi pensado na relação com outros espaços. Se quisermos mudar os comportamentos, precisamos mudar os ambientes.

Para uma criança que participa do Programa Mais Educação, um exemplo de exossistema é a relação entre a casa dela e o local de trabalho dos pais, pois ela precisa ficar no contraturno da escola também. Outra análise seria a relação entre a escola e a vizinhança da escola, que quando a criança sai do projeto, muitas vezes ia para casa sozinha, sendo que a

comunidade de vizinhos passa a zelar pelo trajeto dela até em casa, pois ainda seus pais não podem ir buscá-la ao término da aula, ou atividades do Programa.

No nosso objeto de pesquisa, o macrossistema, corresponde à estrutura política da Educação Integral no Brasil, da escola pública municipal no estado do Rio Grande do Sul, valores e tradições dos Sistemas de Ensino, concepções e crenças sobre as famílias de baixa renda, a estrutura política e cultural das famílias atendidas. Outros segmentos do contexto social dos participantes desta pesquisa também fazem parte do macrossistema como: recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um dos sistemas: micro, meso, e exossistema.

Para Urie as interações socioculturais são base para o desenvolvimento humano. E essa interação com o ambiente é caracterizada pela reciprocidade. As características pessoais, bem como o ambiente, sistemas e papéis configuram o desenvolvimento psicológico do ser. Por isso é que se dá a devida importância para os educadores serem da comunidade onde desempenham o papel de educadores sociais ou, se não forem membros deste contexto, pelo menos devem conhecer muito bem o público com o qual será realizado o trabalho socioeducativo, neste caso, o Programa Mais Educação.

Nogueira (1998) anunciou que a família vinha cada vez mais invadindo os espaços escolares. Essa autora reconhecia em Perrenoud as considerações a respeito das modificações nas estruturas e nos modos de vida familiares, afetando os processos escolares, os quais se uniam, neste contexto e momento, dando início a um “sistema de interdependência e de influências recíprocas entre família e escola”.

Essa relação é levantada nesta pesquisa, infelizmente, pelo ponto negativo expressado pelos participantes sobre a pouca participação, convívio dos pais e responsáveis com a instituição educativa. Em reuniões, há pouca participação dos responsáveis, alegando falta de tempo por acontecerem no período de aula, ou seja, no horário de trabalho da maioria das famílias. No entanto, as instituições de ensino veem e devem flexibilizar os horários desses encontros cada vez mais. A presença deles é condicionada ao recebimento de algum elemento gratuito, porém, as famílias que se fazem presentes acompanham de perto o trabalho do programa. O OP, inclusive, faz menção sobre a boa compreensão dos pais até mesmo quando são chamados para resolver problemas: “[...] *mas tem pais que sabem das nossas dificuldades e apoiam, a grande maioria, tem mães que veem aqui e conversam os problemas, entendeu?*” (CC2). Consideramos ser importante, também, o chamado da família para a escola com o objetivo de elogiar os educandos, mostrar resultados positivos, valorizando o aluno, não somente para questões negativas e taxativas como notas, baixo desempenho e indisciplina.

Já assinalamos a importância de se considerar as famílias no Programa Mais Educação, assim, elegemos as considerações dos participantes desta pesquisa sobre como seu trabalho com os responsáveis dos educandos poderia desenvolver e repercutir na educação social. Os participantes defendem estratégias de aproximação com a família, todavia, percebe-se um movimento retraído, pessimista em relação à participação das famílias no sistema educativo, bem como no Programa abordado.

É difícil assim, no sábado tem-se trabalhado com isto a gente faz uma brincadeira, passa uma mensagem eu mostro para elas que eu preciso delas, de apoio, a gente precisa trabalhar com isso, então a minha esperança, tu luta, luta e vê um por cento, para nós é sempre vitória (CC1).

Os participantes mostraram-se insistentes, ou ainda poderíamos dizer persistentes, em querer aproximar os responsáveis conscientes de que haveria melhor qualidade para o trabalho no Programa Mais Educação. Os entrevistados comentam que muitos pais nem sequer sabem como funciona o programa e se soubessem valorizariam mais e teriam mais interesse em acompanhar seus filhos. Como estratégia, a fim de trazer as famílias para dentro da escola, os educadores cogitam realizar mais encontros, apresentar o que se faz no programa para que as famílias conheçam as atividades para poder valorizar, é o que nos mostra na seguinte fala da CC2:

É, eu acredito assim ó, a comunidade em si, ela tá viciada em suas manias pessoais, entendeu? E acabam, tá lá, tá bem e não ligam, entendeu? Então eu acho que mudando este vício, mudando essas manias, mas é na persistência, é ligando, é convidando, é mandando bilhete, mandando convite, como num chá tu convida cinquenta mães, vem dez, insistir naquilo, entendeu? Mostrar que é bom e daí vai de boca em boca é como um ponto comercial que começa criar aquela clientela né, então eu acho que tem que ser por este lado aí.

A propósito, o OP também nos contempla com sua observação diante da melhoria do trabalho educativo com famílias com um tom mais radical, na forma de cobrança, acompanhamento, conscientização dos familiares entre outras: “[...] tinha que trazer mais para dentro do projeto, tinha que fazer participar mais. Devia ser assim ó: uma cobrança [...] Eu acho que tem que ter um programa de conscientização dos pais [...] tinha que ser obrigatório, eu vejo assim obrigatoriedade, fazer a família participar”. Para o CP1, a não obrigação da participação, sem cobrança de nota, por exemplo, gera um descomprometimento da presença efetiva e regular.

Referente à comunicação com as famílias atendidas no Programa Mais Educação, um caso pode ser relatado através do diário de campo. Em um dos dias de observação, três

meninos brigaram e foram mandados para casa pela coordenação do Programa. No entanto, tiveram que aguardar até o término do dia, porque não conseguiram avisar os pais, após contato sem sucesso com os responsáveis através dos números concedidos pelos alunos. Foram advertidos com bilhete para casa e um deles suspenso do projeto por tempo indeterminado, pois já havia recebido outro bilhete anteriormente. Em conversa com o aluno, o CP2 comenta que: “*sem comunicação com os pais não podem ficar no programa*”. Os coordenadores lembraram os participantes notificados que entre as regras do projeto está a proibição de brigas, enfatizando que: “*escola é educação*”, “*Não pode acontecer mais esta situação*” [...] “*é complicado*”. “*Se vem no programa é para participar*”.

Mesmo em casos emergenciais, como o relatado no diário de campo, percebemos a dificuldade do Programa em comunicar-se com as famílias de alunos. E comunicar não se resume apenas a informar, mas entrar em contato para que haja um diálogo e uma consequente reflexão ou elaboração, o que não houve desta vez. Constatamos que a aproximação escola e família é lenta e difícil no Programa Mais Educação, nas escolas pesquisadas. Os pais não são presentes na escola, tornando a “comunicação” fragilizada e quando realizada, é apenas por telefone e bilhetes de notificação.

Para uma criança que participa do Programa Mais Educação, um exemplo de exossistema é a relação entre a casa dela e o local de trabalho dos pais, pois ela precisa ficar no contraturno da escola também. Outra análise seria a relação entre a escola e a vizinhança da escola, que quando a criança sai do projeto, muitas vezes vai para casa sozinha, sendo que a comunidade de vizinhos passa a zelar pelo trajeto dela até em casa, pois seus pais não podem ir buscá-la ao término da aula, ou atividades do Programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste trabalho foi o de verificar se as escolas pesquisadas estariam cumprindo com as diretrizes estabelecidas no Programa Mais Educação no tocante ao trabalho socioeducativo com as famílias dos educandos. Sabemos que o programa foi criado como política de ação contra a pobreza e exclusão social, prevendo atividades educativas no contraturno escolar para estudantes do Ensino Fundamental, a partir do argumento de que a ampliação dos tempos e espaços escolares, por meio da gestão intersetorial, seria uma alternativa viável para a solução do problema da qualidade de ensino em nosso país.

Um ponto a destacar é que a partir da Educação Social como aporte teórico pode-se constatar que no Programa Mais Educação, os educadores, que são denominados na proposta como professores comunitários ou oficinairos, apresentam um olhar social para as questões que envolvem os problemas e dificuldades das crianças e adolescentes atendidos. Embora esses educadores não deixem de considerar o microsistema família na sua relevância, nenhum trabalho sistemático e organizado vem sendo realizado ao longo dos anos de funcionamento nos contextos pesquisados. Algumas tentativas tímidas e singelas procuram trazer a família para dentro dos muros da escola, mas nada que denote a continuidade de uma intervenção dialógica e reflexiva, que seria necessária para que houvesse transformações sociais. Poderíamos dizer que a escola pertencente às famílias dos educandos inseridos neste programa? Pois esse foi o primeiro questionamento deste estudo, já que tudo que tem sido projetado em nível ministerial previa não apenas a participação e envolvimento da família, mas também da comunidade, o que estaria absolutamente compatível com a abordagem ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996). Paradoxalmente, não foi possível verificar relações entre o sistema de desenvolvimento da escola e do Programa Mais Educação, com as famílias dos educandos, com a vizinhança da comunidade (a não ser nos dias da Escola Aberta e ocasionalmente) e com outros pontos da rede setorial (igrejas da comunidade, serviços de segurança, saúde etc.).

Quanto às atividades do programa, não foi observada uma relação direta das escolhas com o projeto político pedagógico da escola, ou então um diálogo, como o que já é realizado pelo turno regular, a não serem as oficinas de acompanhamento pedagógico, que são obrigatórias dentro do Programa. O Projeto, como é denominado na escola A, o Programa Mais Educação, nos parece algo distante ou “fora” da escola. A relação de maior proximidade foi a que se refere ao reforço escolar, atividade através da qual existe comunicação entre ensino formal e Mais Educação, na troca comunicativa entre “professores da escola” e

“educadores do projeto”. Na verdade, todos são igualmente profissionais da educação e seria altamente recomendada a sintonia entre os profissionais que atuam no mesmo espaço físico, apenas em turnos diferentes. Uma política de comunicação, seja através de assembleias, conselhos ou reuniões, que poderia promover espaços dialógicos que certamente garantiriam o cumprimento das diretrizes propostas pelo Ministério quando instituiu o contraturno. Ou seja, não percebeu-se a consonância da articulação da escola com o programa no turno extra, o “Mais” mostrou-se “outro” modo de se fazer educação.

Os entrevistados alegaram a realização do Programa como algo distinto da escola regular, para não repetir os padrões para os educandos que frequentam no contraturno. Isso vai além da cobrança de notas e da questão conteudista, que é a grande apreensão e “armadura” da escola regular.

No que se refere à perspectiva da Educação Social, destacamos o olhar do educador deste programa perpassando todas suas instâncias. Nas relações e nas atividades eles remarcam a necessidade de exercerem um papel que vai além; que não é o papel do professor do ensino regular formal. Sendo assim, o Programa Mais Educação tem um papel social nas condições e função de um Educador envolvido muito mais pela relação educador-educando, pelo vínculo, pelo convívio, entre outros, tendo e vendo na família uma maior aproximação do que no turno regular da educação escolar. Esse educador se distingue do professor de ensino-aprendizagem na educação formal por se destacar e atuar diretamente com educando a serviço de um plano maior, o da Educação Social. Dessa maneira, espera-se desse profissional uma interação de forma mais amigável e próxima dele, bem como com sua família.

Essa percepção nos traz a observação de que se a escola regular quer muito a presença e participação da família do estudante no Programa Mais Educação e essa aproximação entre escola-família deve ter muito mais afinco. Sendo assim, essa estratégia de educação integral tem mais responsabilidade que a educação regular em trazer a família para acompanhar a educação de seu filho, portanto, ela deveria cumprir essa função social.

O nosso julgamento e apelo proposto vem ao encontro da lenta concretização da escola de turno integral, visto que Paro (1988) já abordava a importância deste tema, tirar as crianças e os adolescentes das ruas, oferecendo-lhe um tempo do dia para aprendizagens e convívio escolar.

Passados todos esses anos, a política de governo estabelece mais um ponto em favor desta educação de turno integral, porém, necessitamos de maior agilidade para que a educação caminhe junto com as outras modernizações e desenvolvimento.

Contudo, o Programa Mais Educação vem configurando-se como política complementar, portanto, não supri a ausência de outras instâncias educativas.

Os resultados evidenciam pouca participação da família no Programa Mais Educação, visto que não há, por parte do Programa, mobilização para que isso ocorra. Os dados não evidenciaram o desenvolvimento dessas práticas. Isso serve como uma das justificativas dos trabalhadores sociais, ser pessimista acerca dos seus atendidos, ou seja, os educadores percebem que a pouca participação dos responsáveis na escola prejudica o desenvolvimento dos educandos.

Finalizando este estudo afirmamos a relevância do debate e principalmente de sua atitude perante a relação entre escola e família, seja no ensino regular, seja em extensões educativas. O envolvimento da comunidade escolar depende do desejo de ambas as partes. Nosso maior exemplo como educador social, Paulo Freire, faz menção ao tema família e escola quando convoca os que vivem em torno da escola e dentro dela, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola em suas mãos. Dizendo que tudo o que pudermos fazer nesse sentido ainda é pouco, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

Prontamente, o Ministério da Educação brasileiro define como direito dos pais e responsáveis o acompanhamento da educação de seus filhos. E conclama que a participação seja ativa na vida escolar das crianças, pois essa interfere positivamente na qualidade do ensino.

Sendo assim, a pesquisa caracterizou-se por ser um estudo de natureza metodológica qualitativa, que teve por objetivo verificar a percepção dos trabalhadores educativos, do Programa Mais Educação, sobre as famílias dos educandos, bem como reconhecer quais os princípios que norteiam as práticas dos educadores, sendo que esses foram apresentados através de categorias, tais como a rotina das atividades desenvolvidas; a comparação entre a sala de aula regular e o programa; o olhar social no trabalho educativo da educação social, o resgate com princípios e referenciais, tais como a amizade, casa, família e de proteção, a fim de que não participem de violência, drogas, já que estão vulneráveis e esses problemas sociais no contexto onde vivem, nas periferias urbanas; as dificuldades e desafios que precisam ser superados a fim de melhorar a política pública proposta pelo programa.

Sintetizando, a pesquisa analisou o perfil dos educadores que trabalham no Programa Mais Educação como sendo de profissionais pouco qualificados, a nível formativo, para trabalharem com famílias, mas com um desejo enorme de contribuir com a educação social. Repercutindo na rotina do projeto, sua conduta flexível quanto às atividades orientadas,

estabelecendo vínculos afetivos próprios da Educação Social. No tocante à escola regular não seria possível esse envolvimento, visto que o tempo é menor e a quantidade de alunos maior. Porém, ao que se refere à disciplina, argumentam ser necessária para o bom desenvolvimento do programa, sendo, na percepção dos educadores, maior do que na escola do regime regular.

Com isso, foi possível uma compreensão da relação entre escola e responsáveis de alunos, uma tríade, a partir dos pontos de vista governamental, literário e dos educadores. A partir daí alertamos sobre seu valor. Essa fundamental parceria deve ser criada a partir da matrícula de um estudante na rede de ensino e não ficar somente nas dependências da instituição educativa formal. Os autores pedagógicos, comunidade, sociedade e inclusive os meios de comunicação debatem o tema frisando os reflexos e consequências de sua realização. A década da educação (2010-2020) pode apresentar-se como um ótimo momento para a efetivação deste regime de colaboração educacional, onde todos têm papéis a desenvolver.

A proposta, tal como a da Pedagogia Social, dirige-se para que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada, até mesmo já no Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino, e deve ter consciência de que a escola pode e deve criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo, acima de tudo, a aproximação entre as duas instituições educativas, família e escola, objetivando o desenvolvimento humano do educando, em uma formação integral.

A partir da perspectiva ecológica, as relações interpessoais em ambientes naturais, dito o escolar, repercutido e refletido na família, até chegar à dimensão social maior da comunidade, da sociedade, da economia, e da política, pode ser avaliada nesta pesquisa qualitativa. Através de Bronfenbrenner podemos estudar os papéis sociais de cada elemento em seu sistema de desenvolvimento humano, por exemplo, o educador, o educando, a família, o governo, a comunidade, equivalendo neste estudo à rede de desenvolvimento socioeducativo. Os educadores do Programa Mais Educação viabilizam o desenvolvimento humano provocando interações sociais em suas práticas sociopedagógicas. Os sistemas relacionam-se mesmo que inconscientemente, influenciando a vida das pessoas envolvidas. Cientes disso, os educadores devem contribuir para a formação e desenvolvimento socioeducativo dos participantes do programa. Os educadores, a nível mundial, creem na possibilidade de melhorar a educação desacreditada através do “*toque, olhar*” como resposta a uma nova Era da Educação. Recentemente, no último Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre (2014), foi debatido o diferente, a transformação, a proposta de educação

mundial, na qual o professor será a ferramenta, valendo-se de sua própria condição social: o relacionamento afetivo.

Diante disso, apontamos o reconhecimento e valorização e a necessidade de continuação, bem como de melhorias no Programa Mais Educação, visto que fica claro o debate entre os dois turnos nas escolas estudadas, momentos diferentes de aprendizagens, nos quais o olhar do educador social sobressai ao do professor do turno regular da escola. Pelo que foi dito, encerramos esta dissertação sem a pretensão de concluir os estudos sobre o trabalho educativo com as famílias no Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli. E. D. A.. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BARBOSA, John M.. **O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 10 de mar de 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 210 p.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FÁVERO, M. L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC, 1999.
- BORSATO, Cláudia Roberta. **Relação escola e família: uma abordagem psicodramática**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2008.
- BRANCO, V.; DANIEL, L. S.; TORALES, M. A.. XVIII - Porto Alegre - Estado do Rio Grande do Sul. In: **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Disponível em: 8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb%20(1).pdf. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LEI n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais pra a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. **Parecer CNE/CEB nº16/2005** aprovado em 03/08/2005. UNIDADE 10 – Identidade profissional e o Projeto Político Pedagógico.
- BRASIL. **O que é educação?** Desenvolvimento pessoal, socialização, comunicação e formação. Unidade 2. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação).
- _____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**. Passo a Passo. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação Integral**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação** – PDE. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – CTE. Plano de Ações Articuladas – PAR. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos//uploads/arquivos/SEMINARIOApresentacaoDonizeth.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In.: CARVALHO, A. M. (org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados** (Tradução VERONESE, M. A. V.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1979).

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., p. 993-1028, 1998.

CALIMAN, G. Pedagogía social. In: PRELLEZO, J. M. (Org). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Editorial CCS, 2009. p. 889-890.

_____. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23. - p. 341-368, 2º Semestre/2010.

CÂMARA, Sheila Gonçalves. **Comportamentos de risco na adolescência: enfrentamento violento, conduta sexual de risco e consumo de drogas ilegais**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia da PUCRS.

CARVALHO, A. D. de; BAPTISTA, I. **Educação social: fundamentos e estratégias**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004. Coleção Educação e Trabalho Social.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100009&lng=en&nrm=iso>.

CARVALHO, M. do C.; AZEVEDO, M. J. **Ações complementares à Escola no âmbito das políticas públicas**. Encontros Regionais de Formação - Muitos lugares para aprender. São Paulo: Cenpec, 2004.

CASAS, F. Desafios atuais da Psicologia na Intervenção Social. Universitat de Girona, Espanha. **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 42-49; mai/ago.2005.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23(81), p.247, 2002.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2010, Vol.20, p. 249-259.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In.: KOLLER, S. H. (ed.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-291.

CELLA, Rosenei. **Educação de Tempo Integral no Brasil: História, Desafios e Perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo, 2010.

COSTA, Giovane Martins da. **Diversidade das organizações familiares e as implicações educativas na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009, p. 210. Centro Universitário La Salle, Canoas.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S.. In: MOLL, Jaqueline ... [et al.] **Caminhos da educação integral no Brasil - direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESSEN, M. A. & POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, n. 17, p. 21-32, 2007.

EGGERT, Edla. Resgate histórico da educação popular: um olhar sobre como o “povo” foi criando rostos diferentes na “caminhada”. In: FÁVERO, M. L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC, 1999.

ESTEBAN, José Ortega. Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en La Escuela. **Revista de Educación**, núm. 336, p. 111-127, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, MEC, 1999.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade** v.14, n.2, p.50-59, maio-ago, 2005.

FORONI, Yvone Mello D’Alessio. Exclusão e programas sócio-educativos. In: **Proceedings of the I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 144 p., 1991.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D’Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALLI, Francieli; CAMPOS, Camila Bolzan de; SARRIERA, Jorge Castellá. Comportamiento proambiental en la infancia: un análisis de niños del sur de Brasil. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, p. 459, 2014.

GARCIA, Alessandro Barreta. A política de Aristóteles e o sistema teórico de educação da cidade. **Revista Eletrônica de Educação**, V. 5(1), p.79, 2011.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: **I Congresso Internacional De Pedagogia Social**, 1., 2006. Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100038&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 01 de maio de 2012.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como Articulador de Políticas Educacionais e Culturais: A Experiência de uma Escola de Esteio, RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) Unilasalle, Canoas, 2012.

KOLLER, Sílvia H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011.

KOLLER, S.; NARVAZ, M. G. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. (org.) **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. 2004, (51-66). SP: Casa do Psicólogo

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline et al.. **Caminhos da educação integral no Brasil - direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MACHADO, M. L. S.; MOURA, P. G. M. **Educador Social**. Uma construção profissional. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MATIA, Neyfsom Carlos Fernandes. A importância de políticas públicas além da escola formal para o desenvolvimento infantil e adolescente: uma revisão de literatura. **Interação em Psicologia**, Curitiba, jan./jun. 2010, 14(1), p. 93-102.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. O Programa Mais Educação do governo federal e sua versão em Duque de Caxias: o Programa Mais Escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v.10 (116), p. 39, 2011.

MAURICIO, L. V. Darci Ribeiro. In: FÁVERO, M. L. de A.; BRITTO, J. de M. (orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC, 1999.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil** - direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. 38ª. Videoconferência do Programa Mais Educação. 17/04/2013. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8cy77ivku3Y>. Acesso em: 17 de fev. de 2014.

MOURA, E. P. G. de; ZUCCHETTI, D. T. **Explorando outros cenários**: educação não escolar e pedagogia social. V. 10, n. 3, p. 228-236, set./dez., 2006.

MOURA, E. P. G. de; ZUCCHETTI, D. T.. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 629-648, maio/ago. 2010.

NERY, Fabíola. **Quem somos?** Educador Social. Disponível em: <http://www.pnsfatima.org.br/educador-social-tem-seu-valor-voces-ja-ouviram-falar-sobre-nos/>. Acesso em 11 de julho de 2012.

NETO, João clemente de Souza e NASCIMENTO, Maria Letícia (orgs). **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online], v.8, n.14-15, pp. 91-103, 1998.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.** (Campinas) [online], v. 27, n.1, pp. 99-108, 2010.

PAIVA, Jacyara Silva de. **(Sobre)vivências**: sendo crianças e adolescentes de rua junto a educadores sociais.

PARO, V. H.; FERRETTI, J. C.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAZ, Rosângela Dias O. da. **Empoderamento, um desafio a ser enfrentado**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/2/empoderamento.htm>>. Acesso em: 12 de julho de 2011

PEREIRA, D; PEREIRA, E.. Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLOIA, Rosane; BARROS, Carla. Política de Educação Integral No Brasil: Uma Análise Dos Discursos do Programa Mais Educação. Caderno de resumos XII Fórum FAPA- Conhecimento: movendo o mundo, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. Disponível em: www.canoas.rs.gov.br. Acesso em: 5 de março de 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Disponível em: www.portoalegre.rs.gov.br. Acesso em: 5 de março de 2013.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S.. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online], v.16, n.35, pp. 385-394, 2006.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jame. **Profissão, Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, Rosana Queiroz, PINHEIRO, Lessí Inês Farias. **Política social compensatória ou emancipatória**: a contribuição de programas sociais para a autonomia dos beneficiários. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/ccc/12/qsfp.htm>>. Acesso em: 24 de agosto de 2013.

SARRATE CAPDEVILA, M^a. L. Educación de Personas Adultas. Situación actual y propuestas de futuro. **Revista de Educación Social**. Número 336, enero-abril. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 41-57, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 5 de março de 2013.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, v. 35, p.479-493, 2009.

SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R. da; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

Strauss, A., & Corbin, J.. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

_____. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRASBURG, Quênia Renee. Análise de Documentos do Programa Mais Educação: A Hegemonia da Aprendizagem. Caderno de resumos XII Fórum FAPA- Conhecimento: movendo o mundo, 2013.

SZYMANSKI, Heloísa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n.2, p. 5-16, maio/ agosto, 2004.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, 2009, V. 31 (2), p. 141, 2009.

TEIXEIRA. Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, nº. 81, jan/mar, 1961.

TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/tendencias-para-educacao-integral>.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.11, n.32, pp. 211-225, 2006.

UJIE, N. T., NATALI, P. M., MACHADO, E. R.. Contextos da formação do educador social no Brasil. **Educação Unisinos** 13(2):117-124, maio/agosto 2009. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4937>>

VINCENTELLI, Hermínia. Família-escola-aprendizagem: perspectivas. In: WITTER, Geraldina Porto (org). **Família e Aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2011.

ZUCCHETT, D. T. & MOURA, E. P. G.. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a02v1866>>.

WITTER, Geraldina Porto (org). **Família e Aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2011.

YUNES, Maria Angela Mattar. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a.

_____. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI H.. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: Estratégias Metodológicas para Compreensão da Resiliência em Famílias. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, Num. 3, 2005.

YUNES, M.A.M; MENDES, N. F.; ALBUQUERQUE B. M. Percepções e crenças de agentes comunitários de saúde sobre resiliência em famílias monoparentais pobres. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2005; 14 (Esp.): 24-31.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista com a coordenador/educador do Programa Mais Educação

Nome:

Tempo em que trabalha na instituição:

Idade:

Escolaridade:

Que atividade, função você exerce?

Há quanto tempo está nesta função?

Qual sua experiência profissional antes da instituição?

Diga-me, o que pensava antes de iniciar o seu trabalho aqui na escola pública?

Atualmente o que pensa sobre?

Como tu percebes o Programa Mais Educação?

Como são as atividades do Programa nesta escola?

Como se organiza a rotina de trabalho? Descreva um dia de trabalho por favor.

Como se dá a sua relação com os educandos?

Como se dá a sua relação com as famílias dos educandos?

Como são essas famílias? Poderias descrever algumas características?

Qual a importância do seu trabalho na vida dos familiares?

Como é a sua comunicação com as famílias?

A sua escola desenvolve algum trabalho com famílias de alunos no âmbito do Programa Mais Educação? Fale-me sobre isso. E fora do Programa?

Fale um pouco sobre as dificuldades do trabalho institucional.

Na formação dos educadores (professor Comunitário, monitor) (jornada pedagógica, por exemplo) a instituição realiza capacitação para o trabalho com famílias?

Em sua opinião, como poderia melhorar esse trabalho com as famílias? Existe algo mais que gostaria de acrescentar?

Diga-me uma frase que expresse como você se sente sobre o seu trabalho no Programa Mais Educação.

Um ou dois adjetivos para significar a tua avaliação sobre o seu trabalho?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura e concordância de todos participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, sob o nº de RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como entrevistado(a) e a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Gabriele Daiana Thiecker, do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação - Unilasalle – Canoas-RS sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes, sobre a pesquisa com o tema “UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM FAMÍLIAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS ECOLÓGICA E DA EDUCAÇÃO SOCIAL”, seus objetivos, os procedimentos nela envolvido. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, minha identidade será mantida em sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Canoas, ____ de _____ de ____.

Nome e assinatura do participante: _____

Pesquisadora: Gabriele Daiana Thiecker