

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ATILA CRISTIANO BIZARRO

**A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* EM UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

SÃO LEOPOLDO

2014

ATILA CRISTIANO BIZARRO

**A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* EM UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gelsa Knijnik

São Leopoldo

2014

B625a Bizarro, Atila Cristiano
A atuação do educador no programa mais educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul / Atila Cristiano Bizarro. -- 2014.
113 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.
Orientador: Profª. Drª. Gelsa Knijnik.

1. Educação. 2. Programa Mais Educação. 3. Educador social. 4. Educação integral. 5. Educação continuada. I. Título. II. Knijnik, Gelsa.

CDU 37

ATILA CRISTIANO BIZARRO

A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO* EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gelsa Knijnik

Aprovado em de setembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^ª. Gelsa Knijnik - UNISINOS - Orientadora

Professora Dr^ª. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Professora Dr^ª. Eli Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

São Leopoldo

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar os meus caminhos e por ter me concedido a benção de compartilhar este momento com todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória. Agradeço a vocês:

Professora Gelsa Knijnik, minha orientadora, pelo acolhimento carinhoso com que me recebeu, pelas palavras de incentivo e afeto, por compartilhar seus conhecimentos e contribuir para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Professoras examinadoras Maria Luisa Merino de Freitas Xavier e Eli Terezinha Henn Fabris, pela leitura atenta do texto de qualificação e pelas contribuições, que foram muito pertinentes para a escrita final da Dissertação.

Professores do PPG, por proporcionarem ricos momentos de reflexão sobre a problemática educacional.

Secretárias do PPG, pela competência demonstrada nos trâmites burocráticos.

Professor e diretor da Escola Estadual de Ensino Médio em que o trabalho foi realizado, que prontamente aceitou participar da pesquisa e que me abriu as portas da sua comunidade escolar.

Todos os amigos queridos, pelas palavras de incentivo e pelo acolhimento nos momentos mais difíceis, especialmente aos que compartilharam, no dia a dia, o desenvolvimento deste trabalho.

De forma especial, agradeço e dedico esta pesquisa a Deus, que iluminou cada momento dessa trajetória e abençoou minha vida com os meus maiores tesouros: meus pais, Noeci Fátima e Luis Fernando (in memória), minha esposa, Anelise, e minha filha, Maria Eduarda.

Em vocês encontro sentido para este verso:

“Têm coisas que tem seu valor

Avaliado em quilates, em cifras e fins em cifras e fins.

E outras não têm o apreço

Nem pagam o preço que valem pra mim”.

(Luiz Marengo, música Pra o Meu Consumo).

[...] a chave não está na escola, mas na sociedade em torno dela. As escolas são, ou tentam ser, conservadoras e reprodutoras quando a sociedade é estável e estática; progressistas e transformadoras quando a sociedade é mutável e dinâmica [...]. Nas sociedades que mudam e que, além disso, sabem ou acreditam saber em que direção o fazem, a escola se converte em um poderoso (e manipulado e controlado) instrumento de transformação. Por último, nas sociedades que mudam, mas o fazem de maneira erradica ou simplesmente imprevisível, a escola se vê imersa em uma desorientação que conduz facilmente a uma crise que supõe tanto a impossibilidade de sustentação da dinâmica prévia, como a manifestação de novas oportunidades. (ENGUITA, 2004, p. 14).

RESUMO

A dissertação tem como objetivo problematizar quais são e como se apresentam os tensionamentos enfrentados pelo educador em sua atuação, no contexto do *Programa* governamental *Mais Educação*, em uma escola pública estadual localizada no município de Esteio (RS). Os aportes teóricos do estudo estão referenciados, principalmente, nas pesquisas sobre a formação docente e em António Nóvoa. O material empírico da pesquisa é composto por documentos oficiais do *Programa Mais Educação*, assim como pelo Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e por entrevistas realizadas com educadores e coordenadores das oficinas ofertadas pelo *Programa* no ano de 2013. Os resultados da investigação apontam que os tensionamentos na atuação do educador se devem, principalmente: à ausência de um projeto comum na escola que abarque tanto as atividades do ensino regular quanto as do *Programa Mais Educação* como uma proposta de ensino integral; à falta de diálogo entre os profissionais envolvidos; à falta de momentos de formação conjunta, de partilha; à carência de informação sobre o Programa; e à disputa por espaços de ensino-aprendizagem entre o ensino formal e os saberes comunitários.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educador. Educação Integral/Tempo Integral.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss which are the tensions and how they are presented and faced by the social educator in his performance, in the context of governmental *Program More Education*, in a state school in the community of Esteio (RS). The theoretical background of this study is referenced, mainly, in the research on teacher education and in António Nóvoa. The empirical material is made up by official documents of the *Program More Education*, as well as the Political Pedagogical Project of the researched school and through interviews with educators and workshop coordinators offered by the *Program* in 2013. Research results show that the tensions in the performance of the social educator are due to, mainly: the absence of a common project in the school encompassing activities of both regular education and *Program More Education* as a proposal of full-time education; the lack of dialogue among the professionals involved; the lack of moments of joint training and knowledge sharing; the lack of information on the Program; and the competition for teaching-learning spaces between formal and informal education, linked to low salary for the social educator.

Keywords: *Program More Education*. Social Educator. Full Time/Part Time Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Macrocampos do <i>Programa Mais Educação</i>	37
Quadro 2: Portaria Normativa Interministerial n° 17/ 2007	52
Quadro 3: Práticas utilizadas pelos educadores sociais.....	63
Quadro 4: Projeto de Lei n° 5346/09	66
Quadro 5: Ações realizadas em território nacional para dar maior visibilidade aos educadores sociais	67
Quadro 6: Oficinas oferecidas na escola pelo <i>Programa Mais Educação</i> , em 2011	74
Quadro 7: Oficinas oferecidas na escola pelo <i>Programa Mais Educação</i> , em 2013	74
Quadro 8: Profissionais envolvidos no <i>Programa Mais Educação</i>	77
Quadro 9: História de vida do Educador 3	78
Quadro 10: História de vida do Educador 4	79
Quadro 11: História de vida do Educador 5	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ideb séries/anos iniciais	75
Tabela 2: Ideb séries/anos finais.....	75

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
1.1 INQUIETAÇÕES EM MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	12
2 PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA.....	15
3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	28
3.1 SITUANDO TEORICAMENTE O ESTUDO	29
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS BASES LEGAIS.....	34
5 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	41
5.1 UM OLHAR HISTÓRICO.....	41
5.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TEMPO INTEGRAL.....	49
6 A PEDAGOGIA SOCIAL E SUA TRAJETÓRIA	56
6.1 EDUCADOR SOCIAL: UMA PROFISSÃO EM DEBATE.....	61
6.2 O EDUCADOR SOCIAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	68
7 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL PESQUISADA	72
7.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA	73
8 ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES DA ESCOLA PESQUISADA: UMA ANÁLISE EM BUSCA DE TENSIONAMENTOS.....	81
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido	113
APÊNDICE B: Solicitação de acesso ao campo de pesquisa-Escola.....	114

1 APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta os delineamentos de uma pesquisa que buscou problematizar a atuação do educador no *Programa Mais Educação* (PME), examinando os tensionamentos enfrentados por esses profissionais para cumprir com os propósitos do *Programa*. O referencial teórico principal da pesquisa encontra-se assentado nos estudos realizados por António Nóvoa sobre a temática da formação docente. O corpo empírico é composto por documentos oficiais do *Programa Mais Educação*, bem como por entrevistas realizadas com educadores e coordenadores do *Programa* que atuam na Escola Estadual de Ensino Médio estudada, situada no município de Esteio (RS).

O *Programa Mais Educação* é uma das políticas públicas federais ora em vigência, implementada com vistas a atender alunos considerados em situação de vulnerabilidade social. A questão da vulnerabilidade social está presente nas pautas das discussões de chefes de Estado e de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a UNESCO, e é evidenciada em ações locais, regionais e nacionais.

Cada vez mais se torna presente, entre as diferentes esferas do poder, a preocupação com os menos favorecidos, com aqueles que ficaram excluídos, ou seja, às margens do processo de desenvolvimento econômico e social proposto pelos governos nas últimas décadas. Afirmando ter o objetivo de acabar com a desigualdade social ou diminuí-la, o governo federal tem fomentado, basicamente, dois tipos de ações:

- Desenvolvimento de programas como *Fome-Zero* e *Bolsa-Família* que buscam, além de assegurar o direito humano à alimentação adequada, proporcionar a inclusão social, a conquista da cidadania e o acesso aos serviços públicos. (BRASIL, 2001a; 2004).
- Desenvolvimento de programas educacionais como o *Mais Educação*, que propõem a construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdades sociais e a valorização da diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, a educação brasileira passa a dar maior visibilidade à educação inclusiva e de tempo integral. (BRASIL, 2007a).

Com relação ao *Programa Mais Educação*, objetiva qualificar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas nos seguintes

macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (ibidem). Segundo o Ministério da Educação (MEC), o *Programa* visa fomentar atividades para qualificar o ambiente escolar, utilizando como base estudos realizados pelo UNICEF e os resultados da prova Brasil de 2005. Nesses estudos foi investigado o impacto da escola na vida e no aprendizado do estudante, relacionando-o com os índices sociais. Por esse motivo, a área de atuação do *Programa* foi demarcada para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo índice no IDEB¹ e que estão situadas em capitais e regiões metropolitanas, o que é o caso da escola escolhida para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A dissertação está estruturada em nove capítulos. No Capítulo 1, apresento as inquietações de minha trajetória pessoal e profissional que me levaram a escolher a temática educador como objeto de estudo e análise.

No capítulo 2 mostro o estado da arte da temática em estudo, buscando inserir esta pesquisa no escopo do que vem sendo produzido na área da Educação sobre o assunto. Com isso, procuro também encontrar caminhos a serem trilhados que pudessem contribuir com as discussões até aqui realizadas. Apresento também, neste capítulo, o problema de pesquisa, assim como os objetivos geral e específicos que balizarão o estudo.

O capítulo 3, intitulado Aspectos Teórico-metodológicos, tem como foco a indicação de como será produzido o material de pesquisa: através de análise documental e de entrevistas com os profissionais envolvidos com o *Programa*. Além disso, indico também a escola escolhida para a realização do trabalho. O capítulo também procura situar teoricamente o estudo, explicitando, sucintamente, as noções que António Nóvoa aborda ao tratar do tema formação de professores. Sinalizo, com isso, o arcabouço teórico que pretendo utilizar no desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo 4, *O Programa Mais Educação e Suas Bases Legais*, apresento as bases legais do *Programa* em questão, assim como os objetivos e funcionalidades propostos por ele.

Já no capítulo 5, realizo, na primeira parte, um resgate das principais experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil até os tempos atuais e, na segunda etapa, contextualizo o modelo de educação integral proposto pelo *Programa Mais Educação*.

¹ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

No capítulo 6, realizo um estudo histórico referente ao surgimento da Pedagogia Social, apresentando elementos específicos da atuação dessa matéria em diferentes países europeus e, principalmente, na história brasileira. Na segunda seção do capítulo, desenvolvo uma discussão referente à profissionalização da profissão do educador em território nacional e, na última seção analiso, com base em documentos oficiais, informações referentes a esse profissional no desenvolvimento de suas atribuições no contexto do *Programa*.

Com o capítulo 7 realizo, inicialmente, um resgate da história do município de Esteio e identifico a escola em que foram realizadas as entrevistas com os educadores do *Programa Mais Educação*. Na sequência, explano a forma como ocorreu a implantação do *Programa* na escola e como ele está organizado.

No capítulo 8, apresento os resultados do estudo.

1.1 INQUIETAÇÕES EM MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2008, p. 95).

Ao iniciar este capítulo, busco amparo na citação de Pesavento (ibidem) a fim de fazer uma jornada por velhas lembranças que por muito julgava esquecidas. Assim como a autora, acredito que ao lembrarmos e narrarmos algo de que fizemos parte, há muita reflexão e ressignificação nesse exercício, pois somos corporativistas, atuamos a nosso favor. Costumo contar a meus alunos que para o professor, ao longo de sua carreira, é quase impossível lembrar-se de todos os alunos que passaram por suas mãos, afinal ele é humano. Dessa maneira, concordo com Fischer quando expressa:

Ao se tentar reconstruir o passado, omitimos partes, ou extrapolamos fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior, o pesquisador tenta reconstruir o passado, tenta escrever uma história. Ou seja, não está necessariamente a reproduzir acontecimentos com fidedignidade absoluta. (FISCHER, 2012, p. 17).

Em conformidade com a autora (ibidem), ao narrarmos, fazemos opções do que suprir e do que contar de nossa trajetória de vida. Diante disso, acredito que seja relevante para esta pesquisa situar o momento em que certas inquietações acerca da problemática educacional me levaram a buscar o Mestrado em Educação para dar continuidade à minha formação

acadêmica e profissional. Parto então, de minhas memórias enquanto aluno do curso de Licenciatura em História da Unisinos, onde me formei no ano de 2006.

Lembro, daquele período, que desde os primeiros semestres de curso já havia iniciado minha atuação docente na rede pública estadual, na qual tive uma passagem rápida, mas muito significativa, pois pude observar diferentes métodos utilizados por meus colegas (muitos deles não obtinham sucesso, o que refletia negativamente no desempenho escolar de seus alunos, e outros eram brilhantes na condução de suas aulas, encantando e marcando a vida de seus educandos). Isso me marcou muito, pois estava disposto a mudar tudo aquilo que há décadas se repetia nas salas de aula e que havia feito parte de toda a minha vida escolar. Por isso estava estudando para ser professor. Em seguida, troquei a rede pública pela privada. Lecionei durante dez anos consecutivos no ensino regular da rede lassalista, entre os anos de 2000 e 2009, e, em paralelo, em outra escola, também privada, especializada no ensino de EJA, onde atuo até hoje.

Essas duas experiências foram importantes para mim, pois pude trabalhar, principalmente na rede lassalista, com alunos de inclusão, em risco de vulnerabilidade social. Na EJA tinha contato com pessoas de várias idades e com vivências e interesses bem distintos umas das outras, o que acabou enriquecendo minha metodologia de trabalho e abrindo meu olhar para outros horizontes.

Em busca de respostas para minhas inquietações educacionais, ingressei no curso de Especialização em Supervisão Escolar na Unilassale de Canoas, pois acreditava que ajudando a formar novos professores seria possível incentivá-los a abraçar o magistério com seriedade e dedicação, estimulando-os a deixarem as aulas mais atrativas e menos monótonas para os educandos. Essa vontade ficou mais forte depois que pude trabalhar de forma voluntária na formação de professores da região norte/nordeste do país, também pela rede lassalista.

Essa última vivência fez com que eu procurasse me especializar ainda mais, pois cada vez mais sentia o peso da responsabilidade de ser um educador. Então, após a conclusão da Especialização e muito envolvido com a temática da formação de professores, assumi um contrato emergencial de supervisão escolar na rede estadual, área em que atuei por três anos. Nessa atividade, além de cuidar das demandas pedagógicas que envolvem o ambiente escolar, auxiliava a coordenação do *Programa Mais Educação* da Escola Estadual de Ensino Médio Dyonélio Machado, no município de Esteio (RS).

Encontrei muitos pontos em comum entre a natureza do trabalho realizado com alunos ditos em situação de risco de vulnerabilidade social e o voluntariado exercido

anteriormente, o que me motivou a buscar uma nova formação para dar conta dessa nova demanda de trabalho. Assim, escolhi cursar o mestrado em Educação no PPGEduc da Unisinos.

2 PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE O TEMA

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Entendendo a importância que a realização de um estado da arte tem para alicerçar teoricamente minha pesquisa, busquei, sob orientação de Romanowski e Ens (ibidem), conduzir minhas ações para a análise do material publicado nos últimos anos no banco de Teses e Dissertações disponível no portal da CAPES. O estado da arte desta pesquisa foi disposto em forma de tripé da seguinte maneira: *Programa Mais Educação*, educador e escola integral, formando, assim, o arcabouço necessário para a produção do trabalho.

No início do ano de 2012, ao consultar o portal da CAPES em busca de material para a construção da revisão bibliográfica que seria utilizada na qualificação desta dissertação, não encontrei nenhuma produção referente ao *Programa Mais Educação*, o que fez com que eu optasse por buscar informações para a realização de um mapeamento mais aproximado da realidade no banco de periódicos da CAPES. Naquele momento, com a inserção do mesmo descritor, obtive apenas um artigo que tratava sobre a temática pesquisada.

Ao retornar ao portal da CAPES no primeiro semestre do ano de 2014 e realizar um novo mapeamento sobre as produções em torno da temática *Programa Mais Educação*, pude observar um cenário um pouco diferente. Conforme demonstro abaixo, identifiquei doze trabalhos com o mesmo descritor, sendo o último, de grande valia, obtido na secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS, já que tal produção ainda não estava disponível para consulta no portal de Teses e Dissertações da CAPES por se tratar de pesquisa cuja defesa foi realizada no final do ano de 2013.

Desenvolvido por Matos (2011), o estudo intitulado *Programa Mais Educação: Avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias* foi realizado na Escola Municipal Visconde de Itaboraí, no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, problematizando como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a tais programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí. Para a operacionalidade da pesquisa, foi utilizado: a) como metodologia de trabalho, a dialética referenciada em Frigotto e; b) como método de organização e análise do material de pesquisa, o estudo de caso. Para a realização do trabalho de campo, a pesquisadora efetuou entrevistas

semiestruturadas, observações e pesquisa documental. A análise de dados foi estruturada em Bardin e os estudos das práticas educativas e os saberes experienciais buscaram aporte nos pressupostos sobre saberes docentes apresentados por Tardif.

Na dissertação intitulada “*Programa Mais Educação: Representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo*”, Gomes (2011) busca conhecer as representações sociais do *Programa Mais Educação* por parte dos professores e monitores das escolas de São Gonçalo que participam de tal projeto governamental. A pesquisa é justificada devido à quantidade de escolas envolvidas no *Programa* no município, ao número de escolas em que a pesquisadora já trabalhou em outra vertente de ampliação da jornada escolar (CIEPs) no mesmo município e ao número de alunos da Faculdade de Formação de Professores (FFP) que estão desenvolvendo a proposta.

Ao produzir a dissertação “Uma avaliação de impacto do *Programa Mais educação* no ensino fundamental”, Pereira (2011) avalia o efeito do *Programa Mais Educação* para o nível fundamental de ensino, ao final do ano de 2009, investigando se o ele é capaz de, em um ano, ocasionar mudanças nas taxas de aprovação e de abandono das escolas participantes. A pesquisa foi realizada a partir do método de diferença em diferenças, no qual o grupo de tratamento foi definido como as escolas participantes do *Programa* no ano de 2009 e o grupo de controle como as escolas que ingressaram em 2010. Os resultados encontrados revelam que o *Programa* é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto no ciclo inicial quanto no final do ensino fundamental, mas não acarreta melhorias em termos de aprovação e notas.

No trabalho “Escola de Tempo Integral: Relação entre o *Programa Mais Educação* e propostas de Educação Pública Integral no Estado de Goiás”, Silva (2011) teve como foco analisar a relação existente entre as propostas de educação pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino do município de Goiânia e as orientações contidas no *Programa Mais Educação*. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes indagações: quais concepções pedagógicas fundamentam essas propostas? De que modo se articulam as dimensões sociais e culturais nelas inseridas? Há uma coerência teórico-pedagógica entre essas propostas? A pesquisadora buscou em autores como John Dewey e Anísio Teixeira e outros mais recentes como Cavaliere, Brandão, Coelho, Guará, Maurício e Paro o aporte teórico para tentar responder às questões. A análise dos dados da pesquisa evidenciou os seguintes resultados: há ações educacionais que atendem os interesses da política neoliberal; existe transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola e Estado; perdura uma concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano.

Na produção “O *Programa Mais Educação* na perspectiva da gestão escolar: A dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa”, realizada na escola Raymundo Lemos Santana, rede municipal de Salvador, Estado da Bahia, Ferreira (2012a) teve como objetivo analisar como acontece a participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão da escola a partir da implantação do *Programa Mais Educação*, e quais as mudanças provocadas por ele na gestão. No que se refere aos aspectos metodológicos, nessa pesquisa foram utilizados: a) a abordagem qualitativa, por compreender que esta se adéqua melhor aos objetivos propostos e; b) o estudo de caso como método de pesquisa. Além disso, para lograr êxito em seu trabalho, a pesquisadora fez uso dos seguintes instrumentos para coleta de dados: observação participante, entrevista semiestruturada e questionário.

Ao produzir a dissertação “*Programa Mais Educação: Mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede Municipal de São Luis/MA*”, Godoy (2012) teve como objetivo avaliar a fase de implantação do *Programa Mais Educação* como mecanismo de melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes. Além de realizar uma retrospectiva das experiências da educação integral no país, a autora analisa o que é oferecido aos alunos por meio do *Programa* a partir do que é proposto no Manual de implantação. Aponta, também, as contribuições da educação integral, tal como observadas no *Programa*, e investiga o desempenho escolar dos alunos que participam do *Programa Mais Educação* da rede municipal de São Luís por meio de uma abordagem qualiquantitativa, possibilitada por um estudo descritivo. A coleta de dados contou com três instrumentos: questionário sociográfico de formato misto; análise documental; e entrevistas semiestruturadas. Como resultado da pesquisa, foi evidenciado que a implantação do *Programa Mais Educação* não representa melhorias efetivas no rendimento dos alunos e que o problema do baixo rendimento dos discentes passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos.

Com a pesquisa “O *Programa Mais Educação: As repercussões da Formação docente na prática escolar*”, Ferreira (2012b) investiga como a formação inicial e continuada dos professores se manifesta para a superação dos desafios de implantação do *Programa Mais Educação*. Para a realização dessa dissertação, foram analisados os documentos oficiais que norteiam o *Programa*, bem como efetuada uma aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci. Além disso, foram examinados os desafios enfrentados pelo(a) professor(a), elementos que levam os docentes a buscar uma formação continuada.

Como metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso, e para a obtenção das informações, foram realizadas análises documentais, entrevistas

semiestruturadas com professores, coordenadores e pais. Além disso, foi criado um grupo focal com alunos, com a finalidade de obter dados para uma posterior e criteriosa leitura dos aspectos levantados que pudessem esclarecer os questionamentos iniciais sobre a educação integral e o desenvolvimento profissional dos professores que ministravam aulas aos alunos participantes do *Programa*. O pesquisador traz à luz, com seu trabalho, entre outras constatações, que a formação inicial por si só não prepara totalmente o(a) professor(a) para atuar na educação integral, o que exige dele(a) estar em um processo permanente de formação.

Na dissertação produzida por Klein (2012), “O *Programa Mais Educação* como articulador de políticas educacionais e culturais: A experiência de uma escola de Esteio, RS”, o pesquisador analisa as relações estabelecidas entre o *Programa Mais Educação* e o currículo formal escolar. Na proposta, são analisados os pressupostos teóricos do *Programa* e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo. Apresentada como um estudo de caso, essa pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas e análise documental. O autor buscou sustentar seus argumentos em Bourdieu e Apple, abordando o papel que a escola desempenha na sociedade. Por fim, utilizou a análise relacional apresentada por Apple como ferramenta metodológica.

Ao escrever sobre “*Programa Mais Educação: Uma proposta de Educação Integral e suas Orientações Curriculares*”, Saboya (2012) realiza um estudo sobre o *Programa Mais Educação* com o objetivo de analisar a concepção de educação integral presente em tal proposta por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito, no âmbito da Política. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando o Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), baseados nos estudos de Mainardes (2006), bem como uma pesquisa bibliográfica sobre educação integral, fundamentada em Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009). Já no que diz respeito ao currículo, foram utilizadas as contribuições, principalmente, de Sacristán (2000). Por fim, foi realizado um estudo sobre a implementação do *Programa* no Município de Niterói, no qual foi privilegiada a entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. Entre outros resultados, a pesquisadora constatou que os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e de currículo trazidas pelo *Programa Mais Educação*.

Na dissertação intitulada “Práticas de leituras e de escritas nas oficinas de letramento do projeto *Mais Educação: Um olhar sobre a ação docente*”, Costa (2012) tem como objetivo

principal investigar como as práticas de leitura e escrita são realizadas nas oficinas de letramento do *Mais Educação* nas escolas públicas estaduais da Bahia. A pesquisa de campo foi realizada em oficinas de Letramento do *Programa Mais Educação* em uma escola pública de Salvador, tendo como pontos de partida para as observações e as análises dois pressupostos básicos: como funciona a oficina de Letramento do Projeto Mais Educação e como o professor/monitor desenvolve práticas de leitura e escrita nessa oficina. Segundo a autora, essa pesquisa de cunho etnográfico possui aporte teórico apoiado em três pilares: a concepção de letramento; a concepção de língua como interação; a formação do professor como agente de letramento no processo de ensino/aprendizagem. Os dados foram gerados a partir de registros em diário de campo, aplicação de questionário e análise de documentos e de atividades realizadas. Entre outras conclusões, a pesquisadora demonstra a necessidade da realização de ações que visam promover a formação docente continuada a fim de contribuir para a construção de uma prática pedagógica diária mais dinâmica e funcional, que atenda aos objetivos propostos por esse tipo de iniciativa governamental.

A dissertação de Xerxenevsky (2012), “*Programa Mais Educação: Avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*”, avaliou o efeito do *Programa* nas notas médias de português e matemática das escolas públicas do Rio Grande do Sul na Prova Brasil (Inep/MEC) das 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental. A pesquisadora utilizou o método de estimação de diferenças em diferenças, conjugado com o pareamento através do *propensity score matching*. Na pesquisa em questão, a autora demonstrou que o *Programa* tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes no que diz respeito à 4^a série do ensino fundamental. Esse impacto é maior nas instituições que iniciaram o *Programa* em 2008, dado o maior tempo de exposição ao projeto. Por outro lado, quanto à proficiência em matemática (resolução de problemas) da 4^a série, o efeito do *Programa* mostrou-se negativo. Além disso, foi encontrado efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8^a série, tanto para português quanto para matemática.

Na dissertação de Strasburg (2013), intitulada “*O Programa Mais Educação na arena da prática: Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da Rede Municipal de São Leopoldo/RS*”, a pesquisadora estabeleceu como objetivo principal conhecer e compreender o *Programa Mais Educação* e os discursos sobre aprendizagem na arena da prática a partir de um estudo de caso com gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS. Para realizar o trabalho, a autora utilizou como forma de orientação os marcos teóricos conceituais do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Ball & Bowe

(1992), baseados nos estudos de Mainardes (2006), e para empreender sentido aos discursos de gestores e professores, empregou a teoria da Análise de Discurso da linha francesa iniciada por Michel Pechêux (1988). Foram analisados documentos do PME e realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professores. No tocante às políticas educacionais, o trabalho foi baseado em Teodoro (2011), Afonso (2010, 2013), Ravitch (2011), Werle (2005, 2010, 2011), entre outros.

Através da pesquisa, a autora pôde constatar que o PME está alinhado aos princípios da globalização, do neoliberalismo e do novo gerencialismo, advindos da arena da influência. O PME propõe um robustecimento das funções da escola, colocando sob sua responsabilidade a garantia de direitos sociais de crianças e adolescentes. Por fim, a aprendizagem é evidenciada na voz de gestores e professores pelos resultados das avaliações em larga escala, através do IDEB.

Apesar de já haver pesquisas realizadas sobre o tema, entendo que, por ser o PME uma iniciativa implantada em 2007, outros estudos que analisam essa ação governamental provavelmente começarão a ser publicadas nos próximos anos. Minha pesquisa insere-se nesse contexto, o que a torna relevante e, de certa forma, inédita em torno dessa temática ainda pouco explorada e com vasto campo de informações a serem mapeadas.

Como antes mencionado, outra dimensão que procuro discutir em minha pesquisa refere-se à figura do educador. Ao inserir esse descritor no banco da CAPES, no período de 2009 a 2013, obtive inúmeras dissertações, o que mostra a relevância desse profissional na sociedade.

Embora o tema central envolva a formação de educadores populares, a maioria das pesquisas, apresenta estudos sobre as diferentes áreas de atuação desse profissional, nem sempre com temas afins como, por exemplo, educação financeira, pesca artesanal, vigilância sanitária, meio ambiente, movimento de pequenos agricultores, formação de conselheiros para o Sistema Único de Saúde, Programa de Educação Popular em Saúde para Idosos, entre outros. Tais publicações se afastam do objetivo de pesquisa que se propõe a analisar a atuação do educador no contexto do *Programa Mais Educação*, temática que até este momento, pelos levantamentos bibliográficos realizados, não foi contemplada. Depois de analisar na íntegra essas produções, selecionei algumas que servirão de balizadoras para a minha pesquisa, pois, de forma direta ou indireta, tratam ou da formação de educadores ou da análise das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. Nesse sentido, pude relacionar as seguintes dissertações: “Educador Social: A construção do saber aplicadas as políticas públicas para a infância e adolescência” (FERREIRA, 2012c); “Sentidos construídos por um educador popular acerca

de sua prática desenvolvida com adolescentes: Uma análise sócio-histórica” (NAVES, 2011); “Diz-me quem educa, e eu identificarei que educadores tu és! As representações de ‘Educando Pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas” (FERREIRA, 2011); e “Educador Social: Formação e Prática”. (JANTKE, 2012).

Em sua dissertação, Ferreira (2012c), teve como objetivo de estudo analisar a atuação do educador social no campo das políticas públicas voltadas para a infância e a adolescência. O pesquisador utilizou como método a entrevista semiestruturada pela possibilidade de um contato mais próximo com os participantes que tiveram a oportunidade de expor seus pensamentos, experiências, crenças, percepções e atitudes sobre a atividade que desenvolvem. A ferramenta teórico-metodológica empregada foi a Teoria das Representações Sociais (TRS) que, segundo o pesquisador, o orientou na compreensão teórica e na caracterização do trabalho social como um método correto de colocar as questões e de procurar as respostas dentro de um pensamento social. Na pesquisa, o autor pôde verificar que a função de educador social está em fase de regulamentação e, como todos os profissionais, os educadores também sofrem influências de ordem econômica, educacional, política e social na representação de seu trabalho.

A dissertação produzida por Naves (2011) trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar os sentidos construídos por um profissional educador popular acerca de sua prática educativa desenvolvida com adolescentes de classe baixa. A orientação epistemológica e metodológica adotada foi a da Psicologia Sócio-Histórica, com especial destaque para as categorias sentido e significado, centrais no percurso da pesquisa em questão. O sujeito do estudo foi um educador popular que atua com adolescentes de classes populares. O instrumento utilizado para obtenção de informações foi a entrevista do tipo semiestruturada, na modalidade recorrente. A análise demonstrou, dentre outros aspectos, que os sentidos constituídos pelo educador popular acerca de sua prática caminham na perspectiva de que ela pretende ser um meio de desvelamento e execução de contra-hegemonia, de emancipação do jovem, de transformação social e, sobretudo, um movimento que constitua uma práxis transformadora e que contribua para a construção de um mundo mais justo e solidário.

A pesquisa realizada por Ferreira (2011) objetivou identificar a relação entre as representações de ‘educando-pobre’ e a identidade profissional dos educadores que atuam na educação não formal de duas instituições sócio-educativas – uma no subúrbio do Rio de Janeiro – RJ e outra na periferia de Belo Horizonte/MG. A partir da análise retórica das entrevistas semidirigidas realizadas com os educadores sociais e do diário de campo do

pesquisador, identificou-se a existência de um modelo figurativo de ‘resgate social’, partilhado por duas representações sociais – a de ‘educando pobre’ e a de ‘ONG caritativa’ – que organizam, orientam e condicionam o processo de ‘atribuição e pertença’ entre as distintas categorias sociais presentes na negociação entre os educadores sociais e os outros grupos sociais, em suas práticas socioeducativas com os educandos pobres.

Por meio de um estudo teórico, Jantke (2012) propôs verificar como se encontram, atualmente, a formação e a prática do educador social, mediante as análises do panorama histórico da Pedagogia Social, do perfil do educador social e de algumas das habilidades e competências próprias dessa função profissional. O pesquisador constatou que “a prática” necessita de sistematização, aprofundamentos e aproximações com as teorias pedagógicas, visando fundamentar o trabalho dos educadores sociais com vista à criação de novas metodologias socioeducativas. Para respaldar essa reflexão, o autor buscou conhecer a produção científica recente, especialmente de pesquisadores espanhóis e brasileiros, no que se refere a expectativas e obstáculos na formação dos educadores na contemporaneidade.

Ao concluir a pesquisa, Jantke explicita a necessidade de uma formação teórica que atenda às demandas do educador social, demandas estas que fazem parte de um contexto novo de conhecimento. Para tanto, é necessário que por meio dos programas de formação universitária exista uma efetiva parceria das Instituições de Ensino Superior com entidades públicas e privadas, no que diz respeito à elaboração do currículo. Mediante uma formação respaldada por uma base de conhecimentos abrangente e crítica no que tange, inclusive, às políticas públicas, a uma visão de direitos e deveres sociais e ao engajamento político, o educador social contribuirá, no seu exercício profissional, com a comunidade, que atuará, por sua vez, no sentido de compreender a sua realidade, buscando uma possível mudança na sua condição socioeconômica.

Como parte integrante do tripé exposto anteriormente, apresento, a seguir, os trabalhos referentes à Escola Integral. Primeiramente, é relevante apresentar as discussões que têm sido realizadas no Brasil com base em diversas experiências de educação de tempo integral, ou seja, com relação à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. O tempo escolar, segundo Paro (1988), tem sido apontado como fator para a solução de problemas educacionais e sociais no país.

A discussão sobre a proposta de educação integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento da questão e, além disso, as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais da educação integral,

como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais da educação. Essas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão no tocante ao seu papel e às suas implicações no contexto atual do tema. (PACHECO, 2008). Como forma de evidenciar a não existência de um consenso em torno desse assunto educacional, apresento a compreensão de três autores.

Para Arroyo (1998), é preciso primeiro garantir uma educação de boa qualidade em tempo parcial para depois ampliar a jornada escolar. No entanto, Cavaliere (2002b) evidencia que a maior quantidade de tempo não garante, por si só, práticas escolares qualitativamente diferentes. Já Coelho (2004) afirma que o tempo integral na escola precisa garantir uma concepção de educação que vá além de atividades pedagógicas e que garanta a formação de indivíduos responsáveis e partícipes da construção da cidadania.

Ao inserir o descritor “Escola Integral/Tempo Integral” no portal Capes e fazer uma análise referente às temáticas propostas pelos pesquisadores, selecionei algumas dissertações que julguei ter relevância e relação com a minha pesquisa.

Na dissertação “Projeto Escola de Tempo Integral: Currículo e Práticas: Análise de seus desafios e possibilidades”, Figueiredo (2011) realiza uma pesquisa referente ao currículo e às suas práticas a partir da análise de concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral (TI) e busca refletir sobre a relação existente entre o Projeto e a melhoria das aprendizagens dos alunos. A metodologia utilizada pelo pesquisador baseou-se no estudo de caso, tendo como principais instrumentos de coleta de dados a observação participante, questionários e entrevistas abertas e semiestruturadas com profissionais da escola envolvidos com a efetivação do tempo integral e com alguns alunos pertencentes ao projeto.

Na pesquisa “Educação Integral e(m) Tempo Integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu”, Rosa (2011) se propôs a responder as seguintes questões: Qual a trajetória do programa de educação em tempo integral de Nova Iguaçu, notadamente no que se refere à utilização dos espaços públicos e não públicos? Qual a concepção de espaço do programa? Como está sendo a utilização dos espaços públicos e não públicos na realização das práticas pedagógicas? Como metodologia de trabalho, o estudo de caso foi dividido em três momentos: pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema em questão; entrevistas semiestruturadas com dez sujeitos que vivenciaram a implementação do programa; e observação do cotidiano de uma escola que o colocou em prática.

Os resultados encontrados por Rosa na investigação sinalizam que a jornada escolar de tempo integral do município foi criada a partir dos pressupostos do acordo das Cidades

Educadoras e que a iniciativa se insere numa concepção assistencialista de educação e fomenta acordos com instituições parceiras para a concretização do tempo integral. Assim, a pesquisadora constatou que para a consecução de uma proposta de jornada escolar em tempo integral são necessários espaços ociosos em torno da escola, as chamadas parcerias, e que o projeto tende a não se concretizar quando o território é carente de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais.

No estudo “Escola de Tempo Integral: da convenção à participação”, Vetorazzi (2011) analisou a proposta de implantação, iniciada em 2007, da escola de tempo integral da rede pública municipal de São José dos Campos/SP, mediante avaliação do trabalho realizado em uma das unidades escolares da rede. A autora utilizou três instrumentos básicos para o levantamento das informações: análise documental, entrevistas e observações. O estudo procurou investigar em que medida a proposta curricular de uma escola de jornada ampliada atende à formação dos educandos e às necessidades da comunidade em que se insere. O ponto de partida da pesquisa foi o contexto político e a realidade da educação e da escola. Os resultados do estudo demonstram que a escola pública de tempo integral só poderá ser universalizada com o enfrentamento de questões mais elementares do sistema de ensino que ainda estão por ser resolvidas, tais como condições físicas e materiais das escolas, salários dignos para os professores e formação profissional.

Na dissertação de Aquino (2011) intitulada “A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo”, o objetivo foi realizar uma análise dos efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o rendimento dos alunos da 8ª série da rede pública estadual paulista. A proposta foi avaliar o programa Escola de Tempo Integral, focando o seu impacto sobre a proficiência média das escolas nas avaliações de português e matemática e sobre as taxas de aprovação escolar. Para tanto, foram aplicados métodos de pareamento (*propensity score matching*) e de análise de painel dos dados do SARESP dos anos de 2007 e 2008, além de ser realizada uma abordagem, a partir do método de diferenças em diferenças, dos dados do Censo Escolar do Estado de São Paulo dos anos de 2005, 2007 e 2009.

Os resultados mostraram que para ambos os dados analisados os alunos das escolas de tempo integral não apresentaram grande diferença em termos de proficiência e aprovação escolar com relação aos que frequentaram as escolas tradicionais. Para a autora, ainda que não se tenha observado ganhos expressivos em termos de desempenho escolar, é possível que o programa Escola de Tempo Integral tenha outros efeitos importantes não mensurados nesse

estudo, como a inserção futura no mercado de trabalho, a redução do trabalho infantil e a proteção social.

No trabalho “Caminhos da Educação Integral: Histórico, Reflexões e desafios”, Passos (2012) objetivou: discutir conceitos de educação integral; identificar relações entre Educação Integral, Desenvolvimento Humano e Inclusão Social; identificar o papel da educação integral nas formas de convivência de crianças e jovens com a família e a sociedade; estabelecer relações entre ensinar e aprender; e identificar as contribuições da Educação Integral na formação de crianças e jovens com idade entre 03 e 13 anos da ONG “X”. Como opção metodológica, o autor adotou a pesquisa bibliográfica e documental e o estudo de caso exploratório, descritivo, qualitativo. Como instrumentos de coleta de informações, escolheu a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Após a realização da pesquisa, o autor concluiu que a educação integral contribui para a formação do ser humano na sua totalidade, porém é necessário que a ONG “X”: reavalie conceitos, práticas e metodologias; trabalhe com indicadores de avaliação comportamental, social e espiritual; realize acompanhamento escolar, reuniões de pais, alunos e sociedade; e avalie os impactos da educação na vida das crianças e jovens que atende.

Na dissertação de Dib (2010) é realizada uma pesquisa para averiguar se os alunos das escolas que aderiram ao Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis apresentaram melhorias na aprendizagem, usando, para tanto, entrevistas com os envolvidos na implantação do projeto e na investigação de ações pedagógicas relevantes desenvolvidas nas oficinas curriculares.

Após a análise do resumo dessas teses, notei que elas possuem princípios e objetivos semelhantes, pois, em síntese, através de estudos de caso, buscam averiguar de que maneira ocorreu a implantação do turno integral nas escolas envolvidas e se houve resultado positivo no desenvolvimento pedagógico dos educandos. Torna-se válido, neste momento, acrescentar que a temática “Escola Integral/Tempo Integral” servirá como pano de fundo das discussões em torno do educador social e do *Programa Mais Educação*, uma vez que esse modelo de ensino serve como balizador para a atuação dos profissionais no ambiente escolar e que a realização de uma revisão bibliográfica sobre o tema torna-se necessária para um melhor embasamento do assunto.

Ao problematizar a atuação do educador social e suas práticas pedagógicas no *Programa Mais Educação*, estou ciente de que não sou o primeiro a demonstrar interesse em pesquisar o assunto e de que não posso ter a pretensão de esgotar futuras pesquisas sobre essa

temática no ambiente escolar brasileiro. Contudo, com a elaboração da dissertação, me proponho a não apenas analisar os elementos que compõem o tripé de sustentação do trabalho, mas também a realizar um estudo de caso direcionado para uma escola da rede pública estadual, enfocando como os educadores sociais exercem suas atividades no *Programa Mais Educação* e quais os tensionamentos que se estabelecem com relação aos propósitos da iniciativa.

Assim, meu interesse investigativo pode ser sintetizado no seguinte problema de pesquisa:

Quais são e como se apresentam os tensionamentos enfrentados pelo educador em sua atuação no *Programa Mais Educação*?

Convergingo para tal problema, formulei o seguinte objetivo geral de pesquisa:

Problematizar a atuação do educador no *Programa Mais Educação*, examinando os tensionamentos por ele enfrentados.

Para atingir esse objetivo, elaborei um conjunto de objetivos específicos que serviram como balizas para o desenvolvimento da investigação. Tais objetivos têm como propósito identificar e analisar:

- a) Dificuldades e problemas enfrentados por gestores e educadores na implantação do *Programa*;
- b) A forma de ingresso dos educadores no ambiente escolar;
- c) A formação profissional dos agentes envolvidos no processo (educadores e coordenadores), assim como suas experiências anteriores nas áreas da educação formal e informal;
- d) A importância social atribuída pelos educadores ao *Programa Mais Educação*;
- e) Os conhecimentos específicos da área da Educação que os educadores consideram relevantes para sua atuação docente e os procedimentos por eles utilizados para alcançar os objetivos do *Programa Mais Educação*.

Encerro este capítulo mencionando Messina (1998, p. 01), que conceitua o “estado da arte” como um mapa que nos permite continuar caminhando. Um estado da arte é

também uma possibilidade de perceber discursos que, num primeiro exame, se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Vejo claramente a necessidade de resgatar os caminhos já trilhados por outros pesquisadores a fim de ter uma visão geral do que está sendo pesquisado e produzido sobre a temática em questão no contexto da educação brasileira.

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (GAIO, CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Por esta se tratar de uma pesquisa que tem como campo empírico o próprio ambiente escolar em que se desenvolvem as oficinas referentes ao *Programa Mais Educação*, utilizo como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, assim como concebida por Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1982). Trata-se de um Estudo de Caso, como abordado por Stake:

[...] se um pesquisador investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os insights que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. (apud ANDRÉ, 2005, p. 15).

Dessa maneira, e considerando o *Programa* em foco como uma ação educacional de governo, utilizei os seguintes procedimentos na produção de material de pesquisa: Análise Documental e Entrevistas.

Como tratado no capítulo anterior, limitei a revisão bibliográfica pela análise de material publicado nos Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos últimos anos. A realização do estado da arte foi feita com base em três descritores: *Programa Mais Educação*, educador e Escola Integral/Tempo Integral.

A análise documental me permitiu estabelecer uma relação mais próxima com a legislação que implantou e regula o *Programa Mais Educação*, assim como entender as características e finalidades desse *Programa* federal. Nessa perspectiva, investiguei, por exemplo, a Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007a) e o Decreto 7083/10 (BRASIL, 2010), que juntos implantam e regulamentam o *Programa Mais Educação*.

As entrevistas, que objetivaram encontrar respostas a minhas inquietações, seja de forma direta ou periférica, foram realizadas no ambiente escolar com os educadores e coordenadores que atuaram no desenvolvimento das oficinas propostas pelo *Programa Mais Educação* na Escola Estadual foco da pesquisa, no ano de 2013.

3.1 SITUANDO TEORICAMENTE O ESTUDO

[...] como pesquisadores, estabelecemos uma relação de pertencimento a uma cultura, formada pelos que já estudaram e usaram tal teorização, pelos que já pesquisaram, de outros modos, o objeto bruto, etc. Fazemos, também, uma inserção nossa no próprio campo da prática de pesquisa em Educação. (CORAZZA, 2002, p. 361).

Para efetuar a construção teórica deste trabalho busco, inicialmente alicerçar-me em uma citação de Sandra Corazza, extraída do texto “Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação”, pois acredito que esse excerto consegue, de forma sucinta, demonstrar a dificuldade que um pesquisador (ainda mais um pesquisador iniciante, como eu) encontra ao operar com um referencial teórico para embasar sua pesquisa.

Mesmo em busca de respostas para novas perguntas, o que permitiria o direcionamento das pesquisas, há que se ter consciência de que o objeto pesquisado foi anteriormente analisado sob diferentes ângulos e que o ineditismo do trabalho está, muitas vezes, expresso na escolha dos procedimentos metodológicos, assim como na perspectiva teórica com que se analisa o objeto de pesquisa. Nesse processo é importante ressaltar que, ao fazer a inserção em seu campo de pesquisa, o pesquisador acaba, por vezes, criando uma relação de pertencimento ao meio, podendo deixar de enxergar/registrar/analisar pontos importantes para o bom andamento do trabalho, o que o obriga a recorrer ao referencial teórico como uma bússola de orientação.

Após analisar diversos autores/pesquisadores na área da formação de professores, acredito que, ao optar por Nóvoa como minha principal fonte de referência teórica, passo a utilizar as lentes de tal autor para analisar meu objeto, apropriando-me de seus conceitos para tecer e fundamentar um pano de fundo para as discussões que envolvem a temática Formação de Professores. De forma mais específica, busco, neste capítulo, com base em Nóvoa, situar teoricamente o estudo através dos conceitos fundamentais utilizados por ele em relação ao tema.

A temática “Formação de Professores” tem marcado presença nas discussões governamentais e nos Congressos e Seminários de Educação a partir do início da década de 1980. Conforme Feldmann (2010), antes desse período a formação de professores ficava sempre em segundo plano no cenário educacional brasileiro, uma vez que o modelo de educação do país baseava-se no positivismo científico. Na década de 1970, buscava-se justificar o fracasso escolar pelo tecnicismo educacional, que demonstrava maior interesse nas explicações dos fenômenos e nos problemas educacionais centrados em temas como

repetência e fracasso escolar, fazendo prevalecer a avaliação por resultados e o foco antes nos produtos alcançados do que nos processos formativos em educação.

Situo minha pesquisa sobre o cenário educacional brasileiro no período compreendido entre as últimas décadas do século XX, ou seja, os anos 80 e 90, período caracterizado, basicamente, pelas reformas do currículo e por novos conceitos de gestão, e o presente momento. Com o advento da globalização, nos anos 80, o mundo passa a sentir as transformações causadas pela integração das economias e das sociedades e, principalmente, pela rápida difusão e acessibilidade às informações e pela luta para garantir os direitos básicos de cidadania em diferentes partes do mundo. Esse processo acabou afetando diretamente as sociedades e as pessoas que nela estão inseridas, cabendo também à escola o compromisso de promover a inclusão social e digital e de valorizar a diversidade socioeconômica e cultural.

Sobre essa questão, Feldmann expõe que

Na perspectiva neoliberal, é muito comum jogar para a escola questões não resolvidas pela sociedade – como a inclusão social, o desemprego, a falta de oportunidade para os jovens e adolescentes –, imprimindo-lhes um caráter redentor. Tal posição acaba por minimizar o verdadeiro sentido da educação escolarizada, que se expressa na produção do conhecimento, que para constituir em educação emancipatória é impregnada de lutas e contradições. (FELDMANN, 2010. p. 78).

Nesse sentido, e em acordo com Pérez-Gómez (1998), a escola pode ser compreendida como um intercruzamento de diferentes culturas, expresso em significados, valores, sentimentos, costumes e rituais, como: a cultura acadêmica refletida nas definições que compõem o currículo; a cultura crítica, composta pelas disciplinas científicas presentes na escola; a cultura social, construída pelos valores hegemônicos do cenário social; a cultura institucional, estabelecida nas normas, rotina e ritos próprios; e a cultura experimental, adquirida pelo aluno no intercâmbio com o meio. A partir das afirmações de Feldmann e de Pérez-Gómez, entendo que aquela escola rígida e tradicional, pautada no tecnicismo de décadas passadas, já não dá mais conta dos anseios da nova sociedade, assim como está ultrapassado o modelo de professor que baseava seus ensinamentos em verdades científicas a serem transmitidas a grupos homogêneos.

Em suas obras, Nóvoa compreende que o professor, após ficar por muito tempo em segundo plano, esquecido ou à margem do processo educacional, passa a resgatar o lugar de centralidade nesse processo, devido às transformações econômicas e socioculturais que o século XXI trouxe às sociedades contemporâneas. Ao ponderar o novo cenário educacional que se vislumbra, o autor afirma que:

A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. *Mas nada substitui um bom professor.* (NÓVOA, 2011, p. 09).

Como se pode notar na citação acima, não há uma desvalorização ou uma submissão, em grau de importância, dos elementos que intrinsecamente estão ligados ao cenário educacional brasileiro. Fazem parte do contexto a investigação, o currículo, os programas de ensino, assim como a administração escolar, os materiais didáticos e as tecnologias, mas há uma visão de que nenhum desses elementos teria um bom aproveitamento ou apresentaria êxito em seus objetivos sem a presença de um bom professor, tanto na promoção das aprendizagens quanto na abordagem dos processos de inclusão, das diversidades e das novas tecnologias.

De certo modo, as universidades e/ou instituições, que tinham ao longo do século passado a finalidade de promover a formação de professores, o faziam sob a perspectiva utópica de um “modelo ideal” de aluno, o que acabava, muitas vezes, por excluir e segregar grande parte da sociedade, na busca por uma homogeneização social e cultural que nunca existiu. (NÓVOA, 2011).

Conforme posto anteriormente, o advento do século XXI trouxe grandes transformações não apenas nas áreas da economia e de tecnologias, mas também representou a implantação de uma gama de direitos sociais, como o respeito às diversidades, o direito de acesso universal à educação além da efetiva implantação de um amplo programa de inclusão social², possibilitando aos que antes eram deixados às margens pelo processo educacional brasileiro saírem das sombras das salas de aulas e serem vistos como indivíduos com características próprias e pensamentos e objetivos distintos.

Logo os efeitos dessas transformações societárias chegaram às escolas e, conseqüentemente, às salas de aula, o que propiciou a formação de um abismo entre as angústias e os interesses de alunos e os objetivos e as expectativas dos professores. Se, de certa maneira, existem professores órfãos de alunos, pois não há mais aquele “aluno ideal” para o qual foram formados, por outro lado existem alunos “órfãos” que não se identificam com seus professores, por estes não estarem conectados aos anseios característicos de sua geração, que está, por sua vez, entrelaçada a uma rede de respeito às diversidades socioculturais.

² Entre outros, o *Programa Mais Educação*, objeto de estudo desta pesquisa.

Para Nóvoa (2011), os professores se dividiram em dois grupos ao se depararem com essa nova realidade. Um deles acabou focando sua atenção nas características individuais das crianças, nos seus afetos e problemas, procurando cuidar e atender às suas necessidades, transformando a escola num lugar de vida, mas descurando a função de preparar para o futuro. Outro grupo de docentes, ao contrário, recusou olhar para as diferenças existentes entre as crianças e buscou refúgio na missão de prover o saber, pouco se preocupando com a assimilação da aprendizagem, criando uma dicotomia. Para o primeiro grupo importava o que a criança aprendia e não a preparação para o futuro; no segundo grupo, a preocupação estava voltada em transmitir conhecimento e não em respeitar as características individuais de cada aluno.

Após ler atentamente e analisar as situações expostas acima, é viável pensar que faltou uma possível articulação entre os dois pontos de vista. Se é verdade que se deve preparar o aluno para o futuro, também é verdade que se precisa focar atenção nas características e necessidades individuais dos discentes. Isso não ocorreu nos grupos identificados por Nóvoa, acabando por expor as falhas das instituições na formação de professores e acarretando a falta de interesse do educando, que não via sentido no que lhe estava sendo ensinado, já que suas expectativas não eram contempladas no ambiente escolar.

Nesse contexto, Nóvoa apresenta uma interessante percepção sobre a pessoa e a formação de professores:

Tem-se dito que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que os professores se devem preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto reflexão e de autoconhecimento. (NÓVOA, 2011, p. 68).

Nesse argumento, o autor considera o professor um indivíduo composto por duas dimensões, a pessoal e a profissional, ambas indivisíveis e indissociáveis, cabendo ao próprio docente fazer uso da sua experiência de vida como combustível propulsor de sua formação profissional. É o que o autor chama de “teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (ibidem). Desse modo, o docente deve tomar como elemento de reflexão sua própria experiência e prática adquirida ao longo da vida, e esse mecanismo deve atuar como agente que ocupa uma posição de centralidade no seu processo formativo, uma vez que é impossível separar o “ser pessoal” do “ser profissional”. Esse entendimento é reforçado nas citações do próprio autor: “formação deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os

saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30); “o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir”. (NÓVOA, 2011, p. 72).

É preciso reforçar que, para que a formação de professores tenha êxito e cumpra seus objetivos, inicialmente, se deve reconhecer a escola como um ambiente educativo, formativo, inclusivo, vivo, mutante, sendo que tanto o professor quanto a escola precisam estar alinhados às demandas de seu tempo. Além disso, é imprescindível que os projetos desenvolvidos no ambiente escolar estejam integrados e sejam integradores, com capacidade de abarcar e promover a inclusão de alunos em estado de vulnerabilidade social³ que, cada vez mais, buscam ocupar seus lugares nos bancos escolares, visualizando na educação, senão a única, uma das poucas possibilidades de mudança de vida, de suas histórias e da história da sociedade em que vivem.

Com esse referencial iniciei a pesquisa, trabalhando com as ideias que Antônio Nóvoa utiliza em seus estudos ao tratar do tema formação de professores. Com o progresso do trabalho, senti a necessidade de usar estudos de outros teóricos, para auxiliar a análise de elementos constituidores de tensionamentos no desenvolvimento das funções atribuídas ao educador do *Programa Mais Educação*. Portanto, foi agregado, ao longo desta dissertação, o trabalho desenvolvido por outros teóricos, a fim de contribuir para as reflexões que foram se mostrando importantes ao longo desta jornada.

³ “Vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza se bien la incluye. Esa última hace referencia a una situación de carencia efectiva y actual mientras que la vulnerabilidad trasciende esa condición proyectando a futuro la posibilidad de padecería a partir de ciertas debilidades, que se constatan em el presente”. (KATZMAN, 2005, p. 04).

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS BASES LEGAIS

É preciso toda uma aldeia para educar uma criança.
(Provérbio Africano)

Neste capítulo, apresento as bases legais do *Programa Mais Educação* do Governo Federal, assim como suas características, objetivos e funcionalidades.

O governo brasileiro buscou nas últimas décadas, como forma de promover a inclusão social dos menos favorecidos, de erradicar a pobreza, de diminuir o risco de vulnerabilidade social e de valorizar a diversidade cultural brasileira, ampliar o acesso e o atendimento em todos os níveis educacionais, através da inserção e da promoção desse tema na legislação, em políticas governamentais e em programas educacionais. Além disso, propôs outras ações como a criação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Definida como direito de todos pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Básica passa, nesse momento, a incorporar uma característica fundamental para a sociedade: universalizar o acesso, tanto de crianças quanto de jovens, ao ensino básico, desde a Educação Infantil, prevendo acesso obrigatório e gratuito dos quatro aos dezessete⁴ anos de idade, bem como a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, seja nas etapas do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Ao definir os direitos sociais presentes na Constituição Brasileira, o artigo 6º indica que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”⁵. Após leitura e análise de tal artigo, torna-se visível a preocupação com a educação, que é colocada como o primeiro direito social garantido pela Carta Magna, o que é respaldado pelo artigo 205 que, ao dispor sobre o assunto, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Enquanto o artigo 6 apresenta a educação como uma conquista social, o artigo 205 dispõe sobre direitos e deveres envolvidos no processo educacional. Já o artigo 206 da constituição brasileira determina que

⁴ Texto consolidado na Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010.

⁵ Redação da Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000.

a educação deve ser universal, gratuita, democrática e de qualidade, conforme expostos nos princípios abaixo:

- I) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV) Gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V) Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI) Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII) Garantia de padrão de qualidade.
- VIII) Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL, 1988).

Apresentada como um projeto de educação orgânico pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Básica é proposta de forma sequencial e articulada em suas diferentes etapas e modalidades. Objetivando a construção de uma identidade nacional, bem como de um projeto de nação, a educação básica é vista e tratada como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, articulada em uma proposta curricular não fragmentada, mas que, ao contrário, respeita as diversidades culturais de cada região do território nacional, organizada em torno de conhecimentos universais que possibilitem ao educando a construção de uma base comum de saberes integrados, a fim de que ele possa, dessa maneira, dar continuidade às etapas posteriores de estudo.

Preocupado em eliminar as barreiras que impediam o acesso e a permanência de crianças, jovens e adolescentes às escolas públicas, o governo brasileiro, em uma ação conjunta com os Ministérios da Educação, da Fazenda e do Planejamento lançou, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶, ao qual foram agregados, também, mais tarde, os Ministérios do Desenvolvimento Social, da Saúde, dos Transportes, de Minas e Energia e da Cultura.

A presidência e os ministérios têm se articulado com o objetivo de implantar e garantir a efetivação de políticas públicas que favoreçam a permanência do estudante na escola, tais como a obrigatoriedade de frequência escolar para o recebimento da Bolsa Família e dos seguintes programas sociais: o Programa Olhar Brasil (que oferece óculos a custo zero para o

⁶ “O PDE é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização: é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o *Programa Mais Educação* – que objetivamos dar consequências às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE” (BRASIL, 2007a, p. 12).

educando), o Programa Caminho da Escola (que isenta impostos para a compra de veículos para o transporte de alunos do ensino básico e do meio rural), o Programa Luz para Todos (que busca levar energia elétrica para as escolas sem acesso à eletricidade), o Provinha Brasil (utilizado como um instrumento de aferição do desempenho escolar de alunos de seis a oito anos) e o *Programa Mais Educação* (que oferece aos discentes atividades no contra turno, ampliando o espaço educativo e o tempo de permanência na escola).

Criado a partir dos dados do Censo Escolar de 2006 e de avaliações como o IDEB, o *Programa Mais Educação* é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo instituído a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 2007 (BRASIL, 2007a) e do Decreto Presidencial nº 7083 de 2010 (BRASIL, 2010). Conforme exposto no artigo 1º do decreto, o *Programa Mais Educação* objetiva “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em nossa escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

Por meio da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, o governo brasileiro se propôs a implementar a educação integral. Assim como proposto pelos ideais da Nova Escola⁷, a educação integral busca promover um diálogo entre as experiências escolares e extracurriculares adquiridas pelo educando, ligando a escola à sociedade na busca da construção de um currículo mais atraente para as crianças, adolescentes e jovens.

A cartilha do *Programa Mais Educação – Passo a Passo*, elaborada pelo Ministério da Educação e distribuída aos gestores escolares da rede pública, é um “instrumento de esclarecimento objetivo e rápido”. (MEC/SECAD, 2007). O *Programa* em questão foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁸, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. Nesse sentido, a partir das ações fomentadas entre esses

⁷ No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico que a revolução reivindicava; esses intelectuais, envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim, se aliam e, em 1932, promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica podem ser citadas como, por exemplo, Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gessao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 24 de mai. de 2013.

⁸ Atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

agentes, foram organizados macrocampos que definem as particularidades das atividades extracurriculares, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1: Macrocampos do *Programa Mais Educação*

(Continua)

<i>Acompanhamento Pedagógico</i>	Matemática Letramento Línguas Estrangeiras Ciências História e Geografia Filosofia e Sociologia
<i>Meio Ambiente</i>	Com-Vidas – Agenda 21 na Escola- Educação para sustentabilidade Horta escolar e/ou comunitária
<i>Esporte e Laser</i>	Atletismo Ginástica rítmica Corrida de orientação Ciclismo Tênis de campo Recreação/Laser Voleibol Basquete Basquete de rua Futebol Futsal Handebol Tênis de mesa Judô Karatê Taekwondo Ioga Natação Xadrez tradicional Xadrez virtual Programa Segundo Tempo (ME)
<i>Diretos Humanos em Educação</i>	Compreende-se Direitos Humanos em Educação a garantia das aprendizagens para todos, considerando as possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana. Indica-se a organização das atividades por meio de oficinas, compreendidas como espaços-tempos para a vivência, a reflexão e o aprendizado coletivos e para a organização de novos saberes e práticas relacionadas aos direitos humanos: situações de defesa e afirmação X negação dos direitos humanos e suas implicações na organização dos trabalhos pedagógicos. Portanto, pressupõe-se esse macrocampo em relação permanente com os outros macrocampos e atividades. Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos, etc.

(Conclusão)

<i>Cultura e Artes</i>	<p>Leitura Banda Fanfarras Canto Coral Hip Hop Danças Teatro Pinturas Grafite Desenho Escultura Percussão Capoeira Flauta doce Cineclube Prática Circense Mosaico</p>
<i>Cultura Digital</i>	<p>Software Educacional Informática e tecnologia da Informação (PROINFO) Ambiente de Redes Sociais</p>
<i>Promoção da Saúde</i>	<p>Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras). Propõe-se, neste macrocampo, aproximação/intersecção com as ações/reflexão do SPE/MEC.</p>
<i>Educonomia</i>	<p>Jornal Escolar Rádio Escolar Histórias em Quadrinhos Fotografia Vídeo</p>
<i>Investigação no Campo das Ciências da Natureza</i>	<p>Laboratório Feiras de Ciências Projetos Científicos</p>
<i>Educação Econômica</i>	<p>Educação Econômica e Empreendedorismo Controle social Cidadania</p>

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador com base em MEC/SECAD (2007).

Como indicado nos documentos oficiais, cada gestor, juntamente com sua comunidade educativa, tem a liberdade de escolher até cinco macrocampos e oficinas a serem implantadas, considerando o quadro acima apresentado. As oficinas selecionadas devem ser trabalhadas com a finalidade de diminuir as desigualdades educacionais e o risco de vulnerabilidade social, bem como de promover a valorização da diversidade cultural brasileira. De acordo com as orientações da cartilha Passo a Passo do *Programa Mais Educação*, recomenda-se adotar os seguintes indicadores para definir o público que irá participar desse *Programa*:

- a) Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade e sem assistência;
- b) Estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- c) Estudantes em defasagem série/idade;
- d) Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- e) Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8ª e /ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- f) Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (MEC/SECAD, 2007, p. 13).

Com a planificação de trabalho alicerçado na Lei Federal nº 9.608/1998⁹, que dispõe sobre o serviço voluntário no país, o Ministério da Educação se propõe a integrar o trabalho de educadores sociais, monitores, estudantes universitários e líderes comunitários com o de profissionais da educação, a fim de construir uma grande rede de aprendizagem que possibilite favorecer o desenvolvimento do educando.

Conforme expresso no capítulo referente à metodologia, não há nas orientações do *Programa Mais Educação* uma definição específica de quem pode ou não exercer a função de educador, ou seja, não foi instituída nenhuma concepção definitiva sobre esse profissional. Nas instruções do manual do *Programa* são elencadas algumas características básicas que devem compor o perfil desse educador como, por exemplo: escutar os companheiros e estudantes, buscar o consenso e acreditar no trabalho coletivo, ser sensível e aberto para as múltiplas linguagens e saberes comunitários, apoiar novas ideias, transformar dificuldade em oportunidades e dedicar-se a cumprir o que foi proposto coletivamente, saber escutar as crianças, adolescentes e jovens, emocionar-se e compartilhar as histórias e problemas das famílias e da comunidade. (MEC/SECAD, 2007, p. 15).

Torna-se importante, nesse momento, salientar que doravante utilizarei o termo “educador social”, assim como conceituado por Silva, Neto e Moura (2009), toda vez que

⁹ Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 26 de mai. de 2013.

fizer referência ao profissional que exerce a função de monitor ou de oficinairo no *Programa Mais Educação*. Para esses autores,

Educador social serve, no Brasil, tanto para identificar o trabalhador de nível médio e técnico como para designar o trabalhador com formação de nível superior em desvio de função. Oficinairos, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte-educadores e monitores em geral são agregados a uma mesma categoria descritiva que inclui sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos, químicos contratados por organizações não governamentais ou pelo poder público para exercer funções diferentes da sua área de formação [...]. (SILVA; NETO; MOURA, 2009, p. 12-13).

Embora eu esteja ciente de que, nas propostas do Programa Mais Educação, as atribuições de um educador social vão além dos denominados monitores ou oficinairos, entendo que a concepção apresentada pelos autores está em consonância com a do *Programa*. Apesar disso apresento, nos próximos capítulos, a forma como está sendo tratada essa temática no Brasil, buscando especificar as atribuições desse profissional no âmbito do *Programa Mais Educação*.

Neste capítulo, apresentei as Bases Legais do *Programa Mais Educação*, assim como suas características, objetivos e funcionalidades. Parto desse pano de fundo a fim de mostrar, a seguir, as experiências de educação integral no Brasil para melhor compreender até que ponto elas influenciaram a concepção de Educação Inteira/Tempo Inteira no *Programa Mais Educação*. Isso me permitirá entender melhor a atuação do educador social em seu contexto, uma vez que os documentos oficiais não trazem muita informação sobre a atuação desse profissional no *Programa*.

5 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Aristóteles já falava em educação integral. Max preferia chamá-la de educação **omnilateral**. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Eduard Claparèd, mestre de Jean Piaget, e o francês Cèlestin Freinet, defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda vida. (GADOTTI, 2008, p. 01).

Conforme exposto por Gadotti (2008), a temática educação integral, tanto no cenário nacional quanto no internacional, está presente na pauta de discussões em diferentes momentos históricos, desde a antiguidade até os dias atuais, sempre associada a um referencial de qualidade de ensino. No Brasil, a educação integral voltou, nas últimas décadas, a ser ponto importante de discussão. De acordo com Coelho (2009), a educação brasileira convive com temas permanentes e recorrentes nem sempre concretizados de maneira consistente pelas práticas e políticas públicas. Conforme a autora, a educação integral é um desses assuntos que se pode considerar recorrente no contexto da educação do país. Para entender até que ponto o advento desse tema e os diferentes caminhos percorridos por ele ao longo da história influenciaram a concepção do *Programa Mais Educação*, neste capítulo, apresento as experiências que o envolveram.

5.1 UM OLHAR HISTÓRICO

Nas décadas de 1920 e 1930, o país foi marcado por diversas manifestações em diferentes setores da sociedade, tanto no campo político e cultural quanto no econômico e social, na busca de que fossem rompidas as antigas e arcaicas estruturas que fundamentavam a sociedade da república velha. Ao escrever sobre o tema, Cavaliere (2002b) ressalta que tal concepção assumiu, na década de 1930, diferentes projetos políticos e distintas concepções filosóficas e ideológicas. Pode-se elencar três correntes político-filosóficas que foram apresentadas à sociedade brasileira da época, a saber: a concepção marcada por uma ideologia baseada no Conservadorismo, outra no socialismo e, por fim, uma terceira proposta assentada nas bases do Liberalismo.

A proposta voltada para a educação integral desenvolvida por teóricos do socialismo no início do século XX não tinha como foco principal a extensão do tempo escolar. Entretanto, encontrou respaldo na teoria libertária anarquista, baseada na ausência do Estado como modelo, para se contrapor aos pressupostos educativos destinados à educação escolar

burguesa. Segundo Coelho (2004), a educação baseada no modelo anarquista “objetivava a formação completa do homem,” devendo ser “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” e estar fundamentada nos preceitos da “igualdade e da liberdade humana, revelando seus aspectos político-emancipadores.” (COELHO, 2004, p. 06 e 07).

Em consonância com as afirmações de Coelho (2004), também se pode fazer referência a Moraes, Calsavara e Martins (2012) que argumentam que a educação na corrente política em questão é vista como instrumento de transformação social e, tendo como pressuposto a liberdade, seu fim efetivo consiste na realização da igualdade. Para tanto, é necessário romper com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, dualidade que se expressa também na escola, nas diferenças entre o que é ensinado às classes dominantes e ao proletariado, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Assim, o conceito de educação integral desenvolve-se no âmbito dessas preocupações. (MORAES, CALSAVARA; MARTINS, 2012, p. 4).

Uma segunda proposta de escola integral apresentada no Brasil, denominada Conservadorismo, teve como um de seus expoentes o Movimento Integralista Brasileiro. O modelo de escola assentado em bases do conservadorismo, segundo Bobbio (2004, p. 245), “reconhece no poder e na coação política fatores importantes e necessários na sociedade, intimamente ligados à finitude humana”. Apresentando um modelo de educação autoritário sob os lemas da disciplina e da higiene, os integralistas propunham envolver o Estado, a família e a religião para o fortalecimento da escola, na busca da formação de um homem integral, em todos os aspectos: físico, intelectual, cívico e espiritual. Abaixo, está explícita a concepção apresentada por Cavaliere (2010) ao escrever sobre qual seria o papel da escola na construção dessa nova sociedade idealizada pela Ação Integralista Brasileira:

Tendo a Ação Integralista Brasileira sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Observa-se que a organização da sociedade proposta pela Ação Integralista Brasileira tinha as bases assentadas no banco escolar, pois se acreditava que as mudanças necessárias na sociedade que surgia deveriam buscar respaldo em uma escola de ensino integral e autoritário, que pregasse a disciplina e a obediência, facilitando o controle social do governo através da distribuição de indivíduos em setores estratégicos da sociedade.

Como oposição ao pensamento defendido pela Ação Integralista Brasileira apresenta-se, no cenário internacional, pensadores liberais que formam a corrente filosófica denominada pragmatista¹⁰, com nomes como John Dewey, que defendia um modelo de ensino integral libertador e progressista, capaz de emancipar o indivíduo e prepará-lo para a cidadania. Conforme Cavaliere (2002a), a democracia é um tema central no pensamento de Dewey, pois é ela que supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e proporciona o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na experiência, da qual surgem os fins coletivos que permitem ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social.

Para Dewey, a riqueza da sua proposta educativa está vinculada a uma prática social compartilhada, em que as práticas cooperativas e conjuntas dariam real significação ao processo de formação. Dessa maneira, as escolas passam a ser reconhecidas e pensadas como locais de potencialização de atividades cooperativas, uma vez que tal proposta realizada de forma isolada, padronizada ou rotinizada, perderia seu valor educativo.

Fortemente influenciados pelos pensamentos educacionais liberais de Dewey, um grupo de vinte e seis intelectuais da educação brasileira integrou, na década de 1930, um movimento denominado Escola Nova. No ano de 1932, esse grupo de intelectuais, dentre os quais estava Anísio Teixeira, lançou um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em defesa de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade e, sobretudo, que servisse aos mais carentes economicamente.

Atentos às transformações da sociedade evidentes com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do Brasil e com o crescimento da industrialização associado a uma retração do setor agrícola, que ocasionou aumento da zona urbana e diminuição da rural, os escolanovistas defendiam que a reconstrução e o desenvolvimento do país fossem realizados por intermédio de uma nova escola. Sobre esse projeto, Cavaliere (2002a) diz:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrados na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida. (CAVALIERE, 2002a, p. 252).

¹⁰ A corrente filosófica pragmatista originou-se nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX, e tem entre seus fundadores Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead.

Pactuando com as ideias do movimento, Anísio Teixeira (1962) justifica, conforme abaixo, a necessidade latente de mudança no modelo de ensino brasileiro da década de 1930:

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educação, no sentido mais amplo da palavra [...] já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita. (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Para o autor, a escola também deveria passar por transformações para dar conta da nova sociedade que se erguia, assumindo o compromisso de ampliar a oferta do número de vagas para os filhos de operários e de prover uma educação integral a esse público, complementando aquilo que as famílias e as outras instituições não dessem conta de ensinar. Segundo Romanelli (1999), esse movimento influenciou também a elaboração das Constituições Federais de 1934 e de 1946 e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4024/61, apesar de ter sua ação minimizada no segundo momento de elaboração desta última lei, quando os interesses privatistas se sobrepuseram ao movimento de defesa da escola pública.

Ao olhar para as experiências históricas já vivenciadas no território nacional, é possível apontar dois projetos pioneiros preocupados em modificar o cenário em que se apresentava a educação no Brasil até a primeira metade do século XX. Tais iniciativas, desenvolvidas em Salvador e no Rio de Janeiro, são descritas, a seguir.

A primeira experiência de educação integral realizada em escolas primárias públicas no Brasil foi concebida por Anísio Teixeira, um dos signatários do movimento Escola Novista (1932), que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Teixeira criou, em 1950, a pedido do então governador Otávio Mangabeira, na cidade de Salvador/BA, sua terra natal, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como a Escola Parque, com o objetivo inicial de resolver a demanda por vagas na escola pública.

Ao descrever a estrutura física, a organização pedagógica e as oficinas oferecidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Eboli (1971) explica que a escola parque se constituía, estruturalmente, pelos seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) teatro de arena ao ar livre; e 7) setor artístico, área construída mais tarde. (EBOLI, 1971, p. 18). A escola parque em questão complementava a aprendizagem curricular oferecida por outras quatro escolas, chamadas escolas classe. Estas contavam com 12 salas de

aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nesses espaços os alunos permaneciam quatro horas em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os estudantes da manhã encaminhavam-se para a escola parque (o fluxo contrário acontecia com os alunos da tarde), onde permaneciam mais quatro horas, completando o tempo integral de educação com atividades dos diversos setores. (EBOLI, 1971, p. 20).

A Escola Parque ocupava uma área arborizada e gramada de 42.292 m². Constava com sete pavilhões de arquitetura moderna. Nela, os alunos eram agrupados não apenas por idade, mas também levando em conta suas preferências. Eram distribuídos em turmas de 20 a 30, no máximo, pelos diversos setores, para realizar as seguintes atividades: 1) Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; 2) Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica, etc.; 3) Setor Socializante: grêmio, jornal, teatro; e 5) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. (EBOLI, 1971, p. 20).

Sobre a Escola Parque, Aranha (2006) assim descreve o seu funcionamento e objetivo:

A ideia inicial era atender 4 mil alunos, visando a uma educação integral, que incluía alimentação, preparação para o trabalho e para a cidadania. Para tanto, projetou o funcionamento de cinco escolas: quatro delas, chamadas Escolas-Classes, acolheriam cada uma mil alunos, para o ensino do currículo escolar, e a quinta seria a Escola-Parque, onde, em turnos, se revezariam os 4 mil alunos das Escolas-Classe para as aulas de educação física, atividades sociais e artísticas, cursos profissionalizantes e envolvimento com a comunidade. (ARANHA, 2006, p. 333).

Apesar de inicialmente a proposta de organização escolar ter sido utilizada como instrumento para resolver a falta de vagas na escola pública, Anísio Teixeira entendia que era função dessa instituição “[...] fornecer a cada indivíduo os meios para participarem, plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida e economia da civilização moderna”. (TEIXEIRA, 1997, p. 86). Para ele, a escola deveria propor ao educando uma formação integral, preparando-o para a vida em seus diferentes aspectos, sejam sociais, culturais, econômicos ou profissionais, de maneira integrada com a sociedade e com outras instituições afins com a educação. Sobre a filosofia dessa nova escola, Anísio Teixeira argumenta:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de preparação e execução, dando-lhes as experiências de estudo e de ações responsáveis. Se na escola classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola parque predomina o sentido da atividade completa. [...] é necessário reconhecer na escola primária função bem mais ampla do que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida. (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

Ao se referir aos objetivos que busca ao propor o novo modelo escolar, Anísio Teixeira demonstra preocupação em formar um aluno que não encontre ruptura entre o fim de sua vida escolar e o seu ingresso na sociedade, já na condição de adulto, mas sim que ambos os estágios se completem na formação do indivíduo. Para ele,

A escola tem, pois, de fazer, verdadeiramente, uma comunidade social integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepara nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e de responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício da vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola, não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança. (TEIXEIRA, 1997, p. 131).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro proposto por Anísio Teixeira ficou marcado como a primeira experiência de educação integral do país, alicerçada numa proposta de democratização e qualificação da educação primária, cujo acesso, antes restrito apenas às camadas mais abastadas da população, foi entendido como direito universal.

Outra proposta de educação integral no Brasil ocorreu no Rio de Janeiro durante os anos de 1983 a 1986 e entre 1991 e 1994, nos dois períodos de governo de Leonel Brizola. Criada e elaborada por Darcy Ribeiro, ex-aluno de Anísio Teixeira, a concepção dos CIEPs¹¹, em planos gerais, parecia refletir os ideais de escola integral proposta pelo mestre do autor.

Preocupados em oferecer um projeto educacional de qualidade para as camadas populares e em diminuir a evasão escolar, os CIEPs objetivavam, conforme Mignot (2002), assegurar aos alunos da escola pública o acesso a outros benefícios para além da instrução, como saúde e locomoção, buscando evitar a marginalidade e a evasão escolar. O mentor dessas instituições, Darcy Ribeiro, formado em sociologia e antropologia, entendia que era necessário a busca de conhecimento e de ações engajadas pelas camadas populares, a fim de que elas pudessem, conforme Bomeny (2009), alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores. Dessa maneira,

A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade [...]. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica a um problema estrutural. (BOMENY, 2009, p.114).

¹¹ CIEP (Centro Integrado de Educação Pública).

Com o objetivo de romper com uma escola pública considerada, na época, “seletiva, elitista, excludente”, Darcy Ribeiro (1986), ao propor uma integração entre cultura escolar e comunidade, acabou estipulando três prerrogativas básicas para que os CIEPs pudessem promover uma escola popular eficiente:

1. Espaço para convivência e múltiplas atividades sociais, tanto para crianças quanto para professores;
2. O tempo de jornada de trabalho dos pais igual ao da estada na criança na escola, o que viabiliza a realização de várias atividades educacionais tais como: estudo dirigido, frequência à biblioteca e videoteca, trabalhos nos laboratórios, recreação, educação física;
3. Capacitação dos professores. (RIBEIRO, 1995, p.22).

Um dos três pontos apresentados acima, a saber, a capacitação específica dos profissionais da educação, apresentava-se como uma das metas a ser intensificada pelo governo. Visto como um agente importante no processo de mudança, o professor tinha a responsabilidade de promover, por meio do seu trabalho, a conscientização e a inclusão do aluno na sociedade, uma vez que o objetivo dessa concepção de educação era integrar escola e comunidade de forma a se complementarem mutuamente. Para que o docente pudesse dar conta desse novo modelo educacional e do novo aluno que se apresentava em sala de aula, era necessário implantar, também, uma nova organização pedagógica nas escolas, possibilitando a realização de encontros para planejamentos integrados entre os profissionais. Sobre esse tema, Cavaliere (2002a) pondera que o planejamento integrado realizado a partir de encontros sistemáticos de todos os profissionais da escola possibilitava uma maior interação entre as diferentes áreas, o que enriquecia a construção coletiva do conhecimento.

Considerados o segundo projeto que sustentava a lógica de educação integral instalada no Brasil, os CIEPs, criados por Darcy Ribeiro e implementados durante o governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, sob a legenda do PDT¹², sofreram com o partidarismo político, iniciando seu desmantelamento no governador de Moreira Franco, eleito pela legenda do PMDB¹³. Também a proposta de Anísio Teixeira, implementada inicialmente na Bahia, a saber, a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, sofreu com a descontinuidade política e com a descaracterização da proposta inicial de educação integral a partir do governo do presidente Jânio Quadros.

¹² PDT (Partido Trabalhista Brasileiro).

¹³ PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro).

As duas experiências almejaram, em seu tempo, uma abrangência nacional, mas acabaram sofrendo principalmente com a descontinuidade política, problema que expõe uma das mazelas que castiga o desenvolvimento educacional do país. Apesar de não terem tido vida longa, as ideias de educação integral defendidas tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro acabaram inspirando outros modelos de ensino, como é o caso dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs), no ano de 1991, durante o governo Collor, com continuidade no governo Itamar Franco, do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), no ano de 2003, vigentes durante o governo petista de Marta Suplicy, na cidade de São Paulo. No Estado do Rio Grande do Sul, a maior experiência de educação integral ocorreu durante a gestão do governador Alceu Colares¹⁴, entre os anos de 1991 e 1995, com a implantação dos CIEPs.

O que se pode evidenciar, a partir das experiências de educação integral no cenário educacional brasileiro, é que, no momento de sua implantação, “tinha[m] como um elemento forte a educação compensatória, mas não só. Também incorporava[m] ideais de reconstrução do papel da educação escolar e de sua relação com a cultura e os saberes populares”. (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 15).

Durante o século XX, são observadas diferentes manifestações ideológicas e políticas em torno da temática Escola Integral ou Educação Integral, sem que essas propostas estejam necessariamente associadas a uma reconfiguração do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar. Até a década de 1960 permanece essa oscilação entre diferentes modelos educacionais, conforme apresentado no contexto desta pesquisa. A partir do golpe militar de 1964, tais propostas pedagógicas sucumbem a uma Pedagogia Tecnicista fundamentada em uma proposta de formação unilateral. Objetivando a formação exclusiva para o trabalho, esse modelo educacional contrapõe-se à educação integral, uma vez que busca, em sua plenitude, a transmissão de técnicas, habilidades e conhecimentos necessários ao sistema produtivo.

Apenas na década de 1980, a partir dos movimentos sociais, populares e de trabalhadores que lutavam pela redemocratização política, num cenário de regime militar já enfraquecido, o povo brasileiro pôde observar, aos poucos, o regresso de instituições democráticas, antes extraídas da sociedade pelos governos militares através de Atos Institucionais. Assim, o fim da censura, a anistia e abertura políticas, a reforma partidária e o

¹⁴ Eleito em 1990 sob a sigla do PDT (Partido Democrático Trabalhista).

pluripartidarismo possibilitaram, no ano de 1982, a eleição de Governadores de Estados considerados de oposição ao regime militar. Essa distensão de tal regime mostrou-se, naquele momento, fundamental para a volta da luta em defesa da escola pública gratuita e de qualidade, da obrigatoriedade do ensino, da valorização dos professores e da gestão democrática, princípios estes garantidos na constituição de 1988. Dessa forma, foi permitida a retomada de discussões sobre a temática educação integral e de tempo integral no cenário educacional brasileiro.

Ao apresentar a concepção da temática educação integral neste capítulo, encontro abrigo na perspectiva de Coelho (2009), quando refere que, ao refletir sobre a educação integral, não é possível apenas realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista ou a educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer as proposições sociais que engendram, refletir sobre elas e, como dizia Oswald Andrade, “em uma atitude antropofágica”, construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas, alicerçadas na sociedade e no horizonte de continuidades e descontinuidades que se pretende edificar. (COELHO, 2009, p. 90).

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que o objetivo deste capítulo não foi esgotar o assunto referente às diferentes ideologias e olhares para a temática educação integral e tampouco dedicar-se exclusivamente ao estudo de modelos educacionais como os propostos por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou por Darcy Ribeiro nos CIEP's, mas sim, fazer uma retrospectiva da implantação da educação integral no Brasil, o que possibilitará, nas próximas páginas, realizar aproximações do tema com o *Programa Mais Educação*, a fim de detectar se no momento atual da educação brasileira existem mais continuidades ou descontinuidades em relação à proposta inicial.

5.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE TEMPO INTEGRAL

Conforme descrito anteriormente, o *Programa Mais Educação* consiste em uma das diversas ações desenvolvidas pelo PDE, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que preconiza o fomento da educação integral dos alunos por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O PDE regulamenta que, para aderir ao *Programa Mais Educação*, tanto Estados quanto municípios devem integrar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do qual o

governo brasileiro propõe a produção de medidas específicas para a melhoria da qualidade da educação básica por meio da participação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, atuando em regime de colaboração. O Compromisso

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistências técnicas e financeiras, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b).

Composto por um conjunto de cinco ações a serem atingidas até o ano de 2022, na busca de melhorar a educação básica no Brasil, o Compromisso propõe a realização das seguintes metas:

Meta 1: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
Meta 2: toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série;
Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;
Meta 5: investimento em educação ampliado e bem gerido. (TODOS..., 2014).

Como forma de avaliar o cumprimento dessas metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, o governo federal estabelece que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil). (Art. 3º, BRASIL, 2007b).

Como o *Programa Mais Educação* possui uma proposta de ensino centrada nos conceitos de Educação Integral e de Tempo Integral, busquei diferenciar e aproximar tais concepções a partir dos estudos realizados por Ana Cavaliere e Moll e Leclers, ambos no ano de 2010. Para Cavaliere (2010), a Educação integral consiste em:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010).

Já Moll e Leclers, ao conceituar Escola de tempo integral, escrevem:

Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia além do turno escolar, também denominado, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL; LECLERS, 2010).

Após observar atentamente os conceitos acima, é possível concluir que apesar de possuírem funções e objetivos diferenciados, os dois conceitos demonstram uma forte afinidade entre si, de tal maneira que se completam mutuamente como modelo de ensino, seja no aspecto formador, na organização de espaços ou na ampliação do tempo escolar. O modelo de educação integral de tempo integral, apresentado anteriormente por Cavaliere e Moll e Leclers, acabou levando a escola a assumir uma nova função social, que antes era de responsabilidade de outros setores como, por exemplo, das áreas de assistência social, saúde e outras. Na busca por promover o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais do país, coloca-se em prática estratégias que permitam promover, além do respeito às diversidades culturais, uma maior integração social das populações ditas em risco de vulnerabilidade social.

Para entender melhor o funcionamento da proposta de educação integral em tempo integral e como esses conceitos se apresentam no *Programa Mais Educação*, busquei extrair pequenos excertos presentes na Portaria Normativa que regulamenta esse modelo educacional a fim de verificar de que maneira se procura atingir os objetivos da proposta. Para alcançar meu intento, propus dividir o esquema abaixo em um quadro subdividido em duas partes. A primeira delas dá conta de categorizar as propostas de trabalho e a segunda coluna traz um excerto que julgo ser pertinente trazer à luz neste momento para que seja possível visualizar como está articulada a proposta de educação integral preconizada pelo *Programa*.

Quadro 2: Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007

(Continua)

PROPOSTAS DE TRABALHO	EXCERTOS
Tempo Escolar	O Programa tem por finalidade apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...] (art. 2º, I).
Ações socioeducativas	Incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens (art. 5º, III).
Espaço educativo	O Programa tem por finalidade apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...] (art. 2º, I).
Ações integradas	Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades , mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (art. 2º, VII).
Intersetorialidade	Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas [...] (art. 1º).
Assistência social	O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social [...] (art. 1º, parágrafo único).

(Conclusão)

PROPOSTAS DE TRABALHO	EXCERTOS
Diversidade	Promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira , estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares (art. 2º, V).
Formação integral	Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens , por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (art. 1º).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria Normativa Interministerial nº 17/ 2007 (BRASIL, 2007a).

Com a elaboração e análise desse esquema, observei que para dar conta e legitimar sua proposta de educação, o *Programa Mais Educação* funciona como uma grande base sobre a qual são articulados projetos, propostas e diversas ações, buscando possibilitar a formação integral do indivíduo envolvido nesse processo.

Com uma proposta de organização educacional centrada no estabelecimento de diálogo entre escola e comunidade, na ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, na ampliação de espaço educativo, no estabelecimento de parcerias, na intersectorialidade, no oferecimento de ações socioeducativas, e em uma oferta de educação básica em tempo integral, o *Programa Mais Educação* propõe a construção de um currículo mais atraente para crianças, jovens e adolescentes. Além disso, estimula a articulação de conhecimentos escolares ditos “formais”, vivenciados no cotidiano das escolas, com os “não formais”, adquiridos através da vivência dos alunos em diversos setores da sua comunidade.

A Educação Comunitária acontece no momento em que a escola e a comunidade verdadeiramente se encontram, se fundem e se confundem. Quando os limites entre esses dois mundos, antes muito apartados, já não são tão visíveis. Objetivos comuns, complementação de papéis, confluência de identidade, todos em torno de um objetivo. O encontro tem caráter transformador. A educação torna-se comunitária e a comunidade torna-se educadora. Os temas que mobilizam a comunidade transformam o currículo e tornam-se objeto de estudo na sala de aula. As ações pedagógicas transformam o cotidiano e são importadas pela comunidade. (BRASIL, 2007a, p. 21).

A ideia é que haja uma articulação e uma complementação entre os diferentes saberes em benefício do aluno, e que a comunidade no entorno da escola aprenda a se reconhecer como agente de transformação integrante do processo de formação. Essa relação entre escola e comunidade proposta pelo *Programa*, que se encontra prevista na Portaria nº 17 (art. 2º), surge como uma forma de ampliar os espaços e tempos educativos na comunidade, possibilitando a criação de novos locais para a troca de experiências entre os **“saberes comunitários e sistematizados”**. Sobre essa forma de parceria, Pinheiro explicita:

[...] as parcerias estabelecidas em prol da educação devem atuar de forma conjunta, possibilitando a realização de ações integradas que, por meio de oferecimento de diferentes oportunidades educacionais, potencializam a possibilidade do desenvolvimento integral do educando. (PINHEIRO, 2009, p. 29).

Dessa forma, ao estabelecer parcerias com a comunidade abrindo suas portas e aceitando os saberes comunitários como forma de valorizar as diferentes vivências de seus educandos na sua formação como cidadão, a escola acaba estabelecendo, de forma direta ou indireta, um importante vínculo com a comunidade possibilitando, assim, a criação de novos espaços de formação, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não obstante essa perspectiva de parcerias, é importante que a escola esteja no centro de todo o processo educacional e que tal modelo de ensino seja parte integrante do projeto político pedagógico da instituição.

Conforme se pode observar neste capítulo, o modelo de educação apresentado pelo *Programa Mais Educação* não é pioneiro na concepção da educação integral no Brasil, mas herdou alguns fundamentos dos modelos anteriores implantados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no século XX. Nesse sentido estão a ampliação da jornada escolar organizada em turno e contraturno na experiência da Escola Parque e a incorporação, no turno inverso, de atividades complementares de cultura, esporte e lazer na concepção dos CIEPs. A grande diferença entre as ações anteriores e o modelo atual de educação integral é que este último reconhece outros espaços de formação extra sala de aula, evidenciando as famílias e a comunidade como parceiras do processo educativo.

Outro fator importante que é possível destacar é que o *Programa Mais Educação* acaba agregando um novo significado à própria definição de instituição escolar, aumentando a compreensão no sentido de que esta “[...] compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo”. (MOLL, 2007, p. 139). Nesse sentido, observo a ocorrência de uma

inversão na proposta original do pragmatismo de Dewey, uma vez que o projeto atual propõe não apenas abrir a escola, mas estendê-la na comunidade, na busca de outros espaços educativos.

Por fim, torna-se importante observar que tais percepções de educação acabam distanciando o modelo proposto pelo *Programa Mais Educação* das experiências de educação integral anteriores, que demonstravam preocupação com a ampliação e com a reconfiguração arquitetônica da escola.

6 A PEDAGOGIA SOCIAL E SUA TRAJETÓRIA

A Pedagogia Social encoraja os grupos marginalizados e as comunidades marginalizadas a construir alianças políticas umas com as outras e, dessa forma, erradicar a homogeneidade cultural, interpretando e reconstruindo sua própria história. Como parte de um esforço planejado de luta anticapitalista, a Pedagogia Social procura estabelecer a igualdade social e econômica em contraste com a ideologia conservadora e liberal de oportunidade igual, que mascara a distribuição desigual existente de poder e de riqueza. (McLAREN, 2002, p. 106).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar conceitos básicos que envolvem a Pedagogia Social, assim como, comentar a sua origem e apropriação em diferentes países europeus e, principalmente, no Brasil. Com isso, busquei entender como esse tema ampara de forma contextual o tópico referente à temática educador social e sua atuação no *Programa Mais Educação*.

A Pedagogia Social é apresentada com diferentes significações e adaptações ao longo dos séculos, seja atuando com os órfãos oriundos das Grandes Guerras ou buscando uma sociedade mais justa e igualitária, conforme exposto na epígrafe deste capítulo. Sendo assim, é viável entender que a matéria se molda ao contexto histórico de cada sociedade, procurando atender às necessidades dessas diferentes realidades.

Encontrada em obras de filósofos e educadores desde o período clássico da história, a Pedagogia Social remete à pensadores como Platão, Hengel, Kant, Comenius, Pestalozzi, Rousseau e Paulo Freire. Conforme Luzuriaga (1993), Comenius foi o primeiro educador a formular uma concepção pedagógico-social de caráter místico-humanitário, e Pestalozzi é apontado como o fundador da educação autônoma, rompendo com a subordinação à teologia e, conseqüentemente, à Igreja, situação característica nas atividades educativas da Idade Média. O que se torna importante ressaltar aqui é que o pioneirismo do trabalho desenvolvido por esses educadores, no tocante à inclusão da dimensão social na educação, ainda que de forma teórica, contribuiu para que surgisse, no século XIX, um trabalho mais científico sobre o tema Pedagogia Social.

Machado (2008) diz que os conceitos de Pedagogia Social e de Educador Social foram utilizados pela primeira vez no ano de 1850 pelo pedagogo alemão Diesterweg, que deu um sentido de educação popular ao seu trabalho ao compará-lo com o de Pestalozzi nas comemorações do centenário de nascimento do autor. Embora demonstre sensibilidade social em seus escritos reunidos em treze volumes nas Obras Completas, Diesterweg empregou os termos sem a relação que se estabeleceu, no decorrer dos tempos, com o novo ramo da Pedagogia.

Apenas no final do século XIX, no ano de 1898, é que foi publicada uma obra que sistematizava a Pedagogia Social. Escrita por Paul Natorp (1898), filósofo neokantiano, a produção “Pedagogia Social: Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade” defende a comunidade como um dos conceitos básicos contra o individualismo, vinculando a educação à comunidade e não aos indivíduos.

Com os estudos de Natorp, a Alemanha tornou-se referência na área da Pedagogia Social, passando a atender as necessidades de intervenção sócio-educacional a partir da crise econômica-industrial do final do século XIX e da Primeira Grande Guerra. Isso fez com que os educadores avançassem na construção de conceitos através das novas práticas direcionadas a atender as dificuldades sociais postas naquele momento. Segundo Machado (2008), na sociedade da época, enfatizou-se o atendimento a problemas públicos relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sócio-cultural, à educação permanente. Assim, se estabeleceu na Alemanha, neste período, uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando melhoria de qualidade de vida do povo, a partir de leis de apoio social e assistência à infância e à juventude, às instituições sócio-pedagógicas e aos trabalhadores.

Outros dois autores precursores da Pedagogia Social que merecem destaque na Alemanha foram Kriek (1932) e Nohl (1948). Enquanto Kriek apresentava uma Pedagogia Social enfatizada na formação política do indivíduo e associada à construção de valores em defesa do nacional socialismo, Nohl defendia que a Pedagogia Social não estava relacionada com toda a Pedagogia, mas apenas com a área relacionada à educação popular, devendo ser realizada em um terceiro espaço, fora dos ambientes escolar e familiar. No tocante a essa concepção de Nohl, Machado (2008) afirma que

Esse conceito de Pedagogia Social relacionado à Educação fora da família e da escola se amplia por intermédio de Bäumer, colaboradora de Nohl. Ela compreende Pedagogia Social com tarefa educativa social e estatal, desde que realizada fora da escola. O conceito de Pedagogia Social como ciência da ação, ou seja, teoria de uma prática para a prática, representa novo avanço na identificação da área. (MACHADO, 2008, p. 136).

A expansão da Pedagogia Social na Europa, segundo Ribeiro (2006), surgiu como uma proposta de integrar socialmente crianças e jovens órfãos da Segunda Guerra Mundial. Inadaptados à condição de “sem família”, esses jovens precisavam de uma assistência educativa para poder se adequar à nova realidade social. Igualmente, a Pedagogia Social passou a ter, como objeto de interesse, a educação de adultos.

Passando por transformações ao longo da história devido às novas demandas sociais, essa assistência educativa destinada aos órfãos de guerra ao longo do século XIX em países como França e Espanha, passou, a partir da década de 1990, a focalizar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a massificação de desemprego e seus resultados no que concerne à degradação social e à violência social. (RIBEIRO, 2006, p. 161). Já no contexto da América Latina, conforme Gadotti (1998, p. 1), a educação popular nasceu no calor das lutas populares e possui na figura de Paulo Freire sua principal referência. Disseminador de uma concepção libertadora de educação, o teórico acreditava que apenas através da educação o ser humano poderia se libertar das elites dominantes.

Sobre essa relação, que envolve os movimentos sociais no contexto internacional com o surgimento da educação popular, Paulo Freire escreve:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e do como estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p. 29-30).

Ainda segundo Gadotti (1998, p. 1), a educação popular passou por vários momentos epistemológico-educacionais e organizativos. O primeiro, entre as décadas de 1950 e 1960, buscou a conscientização; o segundo, nas décadas de 1970 e 1980, defendia a escola pública popular e comunitária; o último, na atualidade, apoia a proposta da escola cidadã.

A educação popular da década de 1950 contou com a contribuição do pensamento freiriano, pois, compreendida como de base comunitária, propunha uma educação chamada de conscientizadora e libertadora. Concomitante a esse modelo de ensino e andando em direção oposta, o governo brasileiro fomentava o ensino profissionalizante com o objetivo de preparar mão de obra para a indústria, propondo um modelo de educação puramente funcional.

Já entre os anos de 1958 e 1964, o Brasil vivia um momento de euforia político-social fomentado pela era populista. Com a necessidade de alfabetizar milhões de brasileiros para que se tornassem eleitores, o governo viabilizou a educação de adultos com base no Método Paulo Freire criando, assim, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido pelo próprio Paulo Freire a convite do então presidente João Goulart. O referido Plano de

Alfabetização foi substituído, durante os governos militares, por campanhas educativas para a alfabetização de jovens e adultos, como a Cruzada do ABC¹⁵ (entre os anos de 1966 a 1970) e o MOBRAL¹⁶, extinto no fim do período militar, em 1985.

Apesar de ser denominada como a “década perdida”, em uma referência às perdas econômicas dos países da América latina, segundo Saviani (1995), a década de 1980 foi considerada uma das mais fecundas da história sob o ponto de vista educacional, pois mobilizou uma transformação da educação e da escola em instrumentos do saber por parte dos trabalhadores. Não é por acaso que nesse período também se pôde acompanhar o nascimento e a organização de movimentos com ampla participação popular, como a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983 e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST), em 1985.

Nessa década, a educação popular passa a ser confundida com o movimento social devido à crescente participação da sociedade em busca da redemocratização. É válido ressaltar que em algumas administrações públicas populares foram realizadas, na segunda metade da década de 1980, propostas de educação popular, como por exemplo, na cidade de Porto Alegre, a implantação da Escola Cidadã, e na cidade de São Paulo, a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

Os anos 90 foram marcados pela adesão ao Neoliberalismo¹⁷ como modelo econômico por governos da América Latina, inclusive o Brasil, o que acarretou o encolhimento das responsabilidades do Estado para com as políticas públicas, sobretudo no campo da educação referente às camadas populares. Para Gohn (2002, p. 53), a década de 90 foi um momento de revisão paradigmática, com a redefinição dos objetivos da Educação Popular, antes centrados na política e na estrutura da sociedade e agora voltados aos indivíduos, à sua cultura e representações. Ainda segundo Gohn (ibidem, p. 54), esse novo paradigma contribuiu para repensar as ações também no campo da educação popular frente aos novos desafios que se descortinavam numa nova ordem global.

¹⁵ Ação Básica Cristã

¹⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização

¹⁷ O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que a economia do mundo capitalista começa a atravessar, como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em sentido global. (GENTILI et. al, 2000, p. 230).

Encontrando um campo fértil de atuação a partir da adoção do Neoliberalismo pelo governo federal, as Organizações Não Governamentais (ONGs)¹⁸ passaram a ocupar as lacunas deixadas a partir da concepção de estado mínimo adotada pelo governo já no final do século XX e início do século XXI.

Sobre a atuação das ONGs, Coutinho (2005) faz uma distinção entre as ações por elas realizadas nas décadas de 1970 e de 1990:

Se na década de 1970 associavam-se aos movimentos sociais, a partir dos anos 1990, as ONGs estão submetidas a uma outra lógica: priorizam trabalhos em “parceria” com o Estado e/ou empresas; proclamam-se “cidadãs”; exaltam o fato de atuarem sem fins lucrativos. Desenvolvem um perfil de “filantropia empresarial”; mantêm relações estreitas com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital, como é o caso das Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, MacArthur, entre outras. Diferentemente dos “centros de assessoria” da década de 1970, a ênfase não seria mais a formação política, mas o “desenvolvimento autossustentável”. As palavras de ordem dos anos 1970, que nortearam a atuação dos movimentos populares, como “educação popular”, “autonomia”, “auto-organização”, “independência”, “direitos humanos”, etc., foram substituídas por “ecologia”, “democratização”, “diversidade cultural”, “geração de renda”, “gênero”, “direitos de cidadania”, etc. (COUTINHO, 2005, p. 58).

Com a leitura de Coutinho (2005), é viável observar que ao longo das últimas décadas a educação popular migrou seu foco de atenção, inicialmente centrado nas questões políticas, passando a dar maior ênfase à necessidade de o indivíduo ter acesso ao(s) conhecimento(s) para dar conta dos desafios impostos pela nova sociedade. Devido a esse novo cenário social, foi necessário também prover, por parte das ONGs, uma maior qualificação dos educadores sociais. Essa qualificação deveria abranger diferentes áreas para que tais profissionais pudessem atuar em atividades pedagógicas com o educando e também na gestão e na captação de recursos e de projetos sociais.

Após observar as modificações ocorridas ao longo dos anos no que se refere à construção e organização de pedagogias sociais por diferentes governos, pode-se verificar que o determinante da forma de concepção das políticas sociais está intrinsecamente atrelado ao modelo de sociedade vigente e ao momento histórico no qual está inserido. Para Gohn (2001), “os efeitos da crise econômica globalizada e a rapidez das mudanças na era da informação levaram a questão social para o primeiro plano, e com ela o processo da exclusão social, que já não se limita à categoria das camadas populares”, possibilitando,

¹⁸ Segundo Gohn (2000, p. 54), a expressão ONG foi criada pela ONU na década de 40 para designar entidades não oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada “desenvolvimento de comunidade”.

assim, o debate para a transformação da sociedade em um espaço mais justo e igualitário. (GOHN, 2001, p. 09).

Em consonância com Gohn (ibidem) entendo que a educação sofreu e sofre mudanças conceituais ao longo dos tempos transpondo o processo de ensino aprendizagem, antes restrito a espaços escolares formais, para os mais diversos segmentos da sociedade, como ONGs, a própria família, igrejas, associações, entre outros. Essa pluralidade de espaços de ensino-aprendizagem e o contexto histórico em que se encontra a sociedade possibilitaram o surgimento de um campo de educação não formal, espaço este utilizado pelo educador social, referenciado por uma Pedagogia Social, para a realização de seu trabalho.

O presente capítulo teve como objetivo apresentar conceitos básicos da Pedagogia Social, assim como realizar uma análise sobre sua origem e apropriação em diferentes países europeus e, principalmente, na história brasileira. Passo, a seguir, à discussão do educador social e da sua atuação como profissional.

6.1 EDUCADOR SOCIAL: UMA PROFISSÃO EM DEBATE

Ao realizar o estado da arte desta dissertação, apresentado anteriormente, pude constatar que a atuação do educador social está inserida em diferentes setores da sociedade. É possível associar a imagem desse profissional a diferentes atividades desenvolvidas, como por exemplo, em presídios, em instituições que atendem adolescentes em situação de vulnerabilidade social, na área da saúde e de combate às drogas, no cumprimento de medidas socioeducativas e também no ambiente escolar, este último, utilizado como pano de fundo para a realização desta dissertação.

Para Oña (2005, p. 2), o educador social facilita o bem estar do sujeito, sendo o bem estar aqui entendido como satisfação das necessidades sociais e educativas básicas e como possibilidade de o indivíduo desenvolver as próprias capacidades pessoais, participando crítica e ativamente da sociedade em que vive. O educador social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura.

Carvalho e Baptista (2004), ao qualificarem o educador social, o descrevem como um mediador social, ou seja, como um sujeito flexível, simultaneamente implicado e distanciado e, desse modo, capaz de empreender e gerir criativamente relações interpessoais e intergrupais que ele respeita e de que o outro necessita. Ao desempenhar o papel de mediador, o educador social apresenta-se na relação sem soluções miraculosas, sem pretensões paternalistas ou

redentoras. Esse “não poder” sobre o outro faz, afinal, a diferença da sua responsabilidade profissional, o que não põe em causa a intencionalidade e o compromisso por parte do educador, apenas contraria a situação de simples assistência, de paternalismo e de benevolência. (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 92-93).

Indo ao encontro dos argumentos de Oña (2005) e de Carvalho e Baptista (2004), Petrus (apud ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 128, 129) reforça o caráter de polivalência e de necessidade de formação continuada desse profissional. Ao relacionar as características de um educador social para desenvolver suas atribuições, o autor relaciona:

- a) Ter um caráter otimista, dinâmico e aberto à colaboração e ao trabalho de equipe;
- b) Desenvolver sua atividade com criatividade, a fim de encontrar saídas para as muitas situações diferentes e imprevisíveis;
- c) Ter capacidade de se comunicar com os usuários, colegas e instituições de uma maneira profissional, baseando as relações na colaboração e no respeito mútuo;
- d) Ser capaz de analisar as causas e as consequências dos problemas sociais e ter a sensibilidade suficiente para não se escandalizar diante de situações que os usuários apresentem;
- e) Controlar a emotividade e possuir um grau suficiente de maturidade para enfrentar situações, incidentes ou casos cuja resolução seja dificilmente compreendida ou aceita pela própria pessoa;
- f) Ser consciente de seu nível de estresse e ter sob controle as consequências que para ele comporte a relação diária com a problemática social, levando em conta as limitações existentes na resolução de certos problemas;
- g) Ser capaz de refletir e de melhorar sua prática profissional, de atender sua saúde integral e de encontrar estímulos no e fora do próprio trabalho que o tornem mais agradável e eficaz.

No que se refere às funções e atribuições do educador social, Petrus (apud ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003) explica que estas são realizadas em três meios: o meio externo, com as famílias e a comunidade, onde o profissional desenvolve seu trabalho educativo; o meio interno, ou seja, o ambiente das instituições, que está ligado à prática diária do educador; e o meio da gestão, que está relacionado às contribuições de toda a

equipe de trabalho. Petrus (ibidem) identifica as funções desse profissional da seguinte maneira:

- a) Função detectora e de análise dos problemas sociais e suas causas;
- b) Função de orientação e de relação institucional;
- c) Função relacionante e dialogante com os educandos;
- d) Função reeducativa em seu sentido mais amplo, mas nunca reeducativa clínica;
- e) Função organizativa e participativa da vida cotidiana e comunitária;
- f) Função de animação grupal comunitária;
- g) Função promotora de atividades socioculturais;
- h) Função formativa, informativa e orientadora;
- i) Função docente social;
- j) Função econômica/profissional. (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p. 113).

Já em relação às práticas utilizadas por esses profissionais, Romans, Petrus e Trilla (2003) expõem o conteúdo sistematizado no quadro abaixo:

Quadro 3: Práticas utilizadas pelos educadores sociais

(Continua)

<p>FORMAS DE OBTER INFORMAÇÕES</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Observação sistemática; b) Detecção direta.
<p>FORMAS DE RECEBER INFORMAÇÕES</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Demanda de pessoas ou de grupos; b) Demanda de familiares, amigos, vizinhos; c) Observação de outros profissionais; d) Informação recebida no processo de intervenção.
<p>CONTEXTOS DE TRABALHO</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Meio aberto – lugares de utilização pública: ruas, bares, sala de jogos; b) Serviços em instituições públicas/privadas: escolas, centros cívicos, centros infantis ou geriátricos, empresas, hospitais, prisões, etc.
<p>TIPOS DE INTERVENÇÕES QUE REALIZA</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Individuais; b) Em grupo; c) Grupos espontâneos; d) Grupos criados pelo educador; e) Comunitárias.
<p>IDADES QUE ATINGE</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Infância; b) Adolescência; c) Juventude; d) Idade Adulta; e) Velhice.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- a) Conhecimento, detecção e análise de necessidades e problemas sociais;
- b) Identificação de necessidades que requeiram uma atividade educativa;
- c) Avaliação diagnóstica da situação a ser trabalhada;
- d) Seleção dos objetivos operativos de caráter educativo aplicável a uma determinada ação;
- e) Escolha da metodologia de intervenção educativa: níveis de intervenção, estratégias, utilização de recursos;
- f) Estabelecimento de critérios de avaliação: indicadores, horários, métodos de avaliação e recursos;
- g) Realização das ações pertinentes delineadas conforme a metodologia do plano de trabalho;
- h) Avaliação continuada a fim de se adaptar às novas situações, fruto das intervenções realizadas;
- i) Coordenação com outras equipes e/ou serviços que incidem na mesma população;
- j) Avaliação Periódica com a equipe, realizada para adequar e reconduzir as intervenções.

Fonte: Dados sistematizados a partir de informações retiradas de Romans, Petrus e Trilla (2003).

Uma vez descritas as funções e tarefas acima, conclui-se que o educador social é o profissional da educação social que deve traduzir em objetivos educativos a incumbência que a organização lhe confere. (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 123-124). É possível observar, após ler e extrair informações dos escritos de Romans, Petrus e Trilla (ibidem) referentes ao educador social, o quanto a Pedagogia Social está desenvolvida em países europeus como a Espanha, em relação ao Brasil. Na Espanha a formação em Pedagogia Social, após um longo processo de discussões e debates, principalmente nas *Jornadas Nacionales de Pedagogia Social*, encontra-se consolidada deste o ano de 1991, com a publicação do decreto de reconhecimento do título de Diplomado em *Educación Social*¹⁹, havendo, ainda, a possibilidade desse profissional agregar à sua formação uma licenciatura em outra especialidade pedagógica.

No Brasil, existe ainda uma grande luta pela regulamentação dessa profissão, de suas práticas e metodologias e pelo reconhecimento dos profissionais que trabalham na área. Com relação à atuação desses educadores no Brasil, Gadotti (2012) diz que:

Eles são voluntários ou contratados por organizações não governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente

¹⁹ Com a publicação no BOE de 10 de outubro de 1991, MEC, em "Directrices generales propias de los planes e estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social", a formação em Educação Social assume a seguinte direção: "Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa".

sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infanto-juvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando das problemáticas das migrações, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes onde até o poder público não consegue chegar. (GADOTTI, 2012, p. 12).

Embora a atuação dos educadores sociais no Brasil seja anterior à década de 1990, foi a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da criação da LDB de 1996 que a participação desse profissional passou a apresentar maior destaque no cenário educacional brasileiro. Com a criação dos referidos documentos, o governo passou a investir em um modelo de educação que possibilite uma formação mais ampla ao cidadão brasileiro. Buscando proporcionar uma educação integral de qualidade para o educando, as reformas propostas na década de 1990 foram além dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais desenvolvidos em sala de aula. Dessa forma, apresentavam um caráter inovador com a preocupação de inserir nesse processo uma educação social mais ampla, que reconhece que uma “educação do homem integral, em todas as relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida”. (MACHADO, 2009, p. 133).

Encontrando dificuldades e demonstrando certo despreparo para tratar com temas como inclusão social e vulnerabilidade social, que passavam a compor o cenário educacional brasileiro, e para gerir, apenas com profissionais do seu corpo docente, a demanda de projetos e programas criados para a área da educação, a escola se viu obrigada a integrar a seu corpo escolar profissionais com formação em diversas áreas, como pedagogia, serviço social, psicologia, entre outros, ou até mesmo pessoas sem formação universitária, uma vez que no Brasil não há exigência de formação específica para exercer a função de educador social.

Apesar de a legislação brasileira atualmente não exigir uma formação mínima e adequada para que o cidadão possa exercer a função de educador social, diferentemente de alguns países europeus²⁰, está em tramitação, em caráter conclusivo, no Congresso Nacional, um projeto de lei que regulamenta a profissão de educador(a) social, de autoria do deputado Chico Lopes (PC do B- CE)²¹, tendo como relator o deputado Assis Melo (PC do B- RS)²².

O Projeto de Lei 5346/09 (BRASIL, 2009a), apresentado pelo deputado Chico Lopes, inicialmente, foi disposto da seguinte maneira:

²⁰ Em países europeus como Portugal e Espanha já existem cursos de Graduação e Pós-graduação (*strictu sensu*) para educadores sociais.

²¹ Partido Comunista do Brasil/Ceará.

²² Partido Comunista do Brasil/Rio Grande do Sul.

Quadro 4: Projeto de Lei nº 5346/09

<p>PROJETO DE LEI Nº 5346/09 (Do Sr. Chico Lopes)</p>
<p><i>Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.</i></p>
<p>O CONGRESSO NACIONAL decreta:</p>
<p>Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei. Parágrafo único: A profissão que trata o <i>caput</i> deste artigo possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.</p>
<p>Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:</p> <p>I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;</p> <p>II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;</p> <p>III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;</p> <p>IV – a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais;</p> <p>V – a realização de programas e projetos educativos destinados à população carcerária;</p> <p>VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;</p> <p>VII - o enfrentamento à dependência de drogas;</p> <p>VIII – as atividades socioeducativas para terceira idade;</p> <p>IX - a promoção da educação ambiental;</p> <p>X – a promoção da cidadania;</p> <p>XI - a promoção da arte-educação;</p> <p>XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;</p> <p>XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;</p> <p>XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.</p>
<p>Art. 3º - O Ministério da Educação (MEC) fica sendo o órgão responsável pela elaboração e regulamentação da Política Nacional de Formação em Educação Social, dos profissionais que trata esta Lei, em diferentes níveis de escolarização e na manutenção de programas de educação continuada. Parágrafo único - Fica estabelecido o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício desta profissão.</p>
<p>Art. 4º - Compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:</p> <p>I – adequar para a denominação “educador ou educadora social” os cargos ocupados por profissionais com o campo de atuação em contextos educativos que se enquadram no que tratam os artigos 2º e 3º desta Lei;</p> <p>II – Criar e prover os cargos públicos de educadores e educadoras sociais, podendo estabelecer níveis diferenciados de admissão destes profissionais de acordo com a escolaridade;</p> <p>III - elaborar os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração desta profissão.</p>
<p>Art. 5º - Ficam revogadas as disposições contrárias.</p>
<p>Art. 6º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>

Após ser aprovado pelas Comissões de Trabalho, de Administração e de Serviço Público, o Projeto de Lei referido foi aprovado no dia 21 de agosto de 2013 com uma pequena alteração proposta por seu relator. No texto substitutivo, o deputado Assis Melo mantém o ensino médio como grau de escolarização mínimo para o exercício da profissão e inclui a possibilidade de formação específica em Pedagogia Social para que, no futuro, o profissional possa se beneficiar dos cursos superiores e de pós-graduação já ofertados por universidades brasileiras.

Como forma de justificar a necessidade do reconhecimento da profissão de educador social proposto no Projeto de Lei nº. 5346/09, o deputado Chico Lopes faz no corpo do documento um breve resgate histórico da importância do trabalho desse profissional, inclusive fazendo referência à atuação dele em outros países, assim como mencionando a fundação da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI) no ano de 1951. Continuando ainda sua justificativa, o deputado lança mão do Art. 1º da LDB que dispõe que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996). O político demonstra, dessa maneira, que a própria LDB reconhece a existência de espaços educativos fora do ambiente escolar, espaços estes em sua maioria preenchidos pela atuação dos educadores sociais.

Ao dar seguimento a seu propósito, Chico Lopes faz referência às diversas ações realizadas em território nacional no sentido de dar maior visibilidade e valorização aos educadores sociais, dispondo-as da seguinte maneira:

Quadro 5: Ações realizadas em território nacional para dar maior visibilidade aos educadores sociais

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Encontros Estaduais de Educação Social em vários Estados;b) 5 (cinco) Encontros Nacionais de Educação Social, o último realizado em 2008 na cidade de Olinda/PE com a presença de mais de 1200 (mil e duzentos) Educadores e Educadoras Sociais de todo o Brasil;c) 2 (duas) Conferências Internacionais de Pedagogia Social, promovidas pela Universidade de São Paulo;d) Diversas Audiências Públicas nos Estados e Municípios;e) Criação de associações e sindicatos da categoria;f) Aprovação de Leis criando o dia do Educador e da Educadora Social;g) Realização de cursos de extensão e especialização em Educação Social, além de pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação <i>strictu sensu</i> e <i>lato sensu</i>. |
|--|

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador (BRASIL, 2009a).

Para encerrar a justificativa da relevância de seu Projeto de Lei, o Deputado Federal Chico Lopes assim se expressa:

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo. (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, entendo que a figura do educador social ocupa uma posição de centralidade na proposta educacional aqui discutida, pois, ao ofertar um modelo de educação integral, trabalha na ótica de promover a inclusão social e atender principalmente jovens que se encontram em risco de vulnerabilidade social. Por isso, concordo com Gohn (2009, p. 33) quando diz que “o educador social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um motivador do grupo”. Para que ele exerça um papel ativo, propositivo e interativo, deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos em que estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos, etc.). Nessa perspectiva, os educadores sociais são importantes para dinamizar e construir o processo participativo de qualidade.

6.2 O EDUCADOR SOCIAL NO *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO*

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Ao propor um modelo educacional baseado na ampliação da jornada escolar para os ensinos fundamental e médio (com a LDB 9394/96), o governo brasileiro busca implantar novamente um projeto de educação integral²³ em todo território nacional. Incentivando e valorizando a formação de parcerias com demais órgãos e setores da sociedade (públicos ou privados) que possibilitem a realização de atividades em conjunto com as escolas, o governo busca promover uma formação integral aos estudantes, integrando-os à sociedade e os protegendo de uma possível situação de vulnerabilidade social. Essa iniciativa do governo faz com que espaços de ensino “extracurriculares”, chamados de não formais, passassem a

²³ Faço referência ao modelo de Educação Integral proposto pelos pioneiros do movimento Escolanovista na década de 1930 e às experiências realizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nas décadas de 1950 e 1980.

integrar e a ocupar um lugar central na formação do educando, resgatando e valorizando, dessa maneira, a figura do educador social, responsável, muitas vezes, por realizar a conexão entre o ensino formal e os saberes comunitários. A partilha de conhecimentos entre os diferentes saberes a que se reporta a proposta de educação integral presente no *Programa Mais Educação* pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e de troca entre os saberes de escolas e comunidades. Acredito que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem abrir-se às vivências comunitárias, sendo que o mesmo vale para as comunidades em relação às escolas. Com essa integração, espera-se formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais, buscando uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como a distinção entre saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, 2009b, p. 14).

O *Programa Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, buscando realizar uma educação integral de qualidade através de atividades optativas oferecidas no contraturno escolar possui, na figura do educador social, um de seus principais aliados, pautado pela ação do voluntariado.

Conforme o manual *Passo a Passo do Programa Mais Educação* (MEC/SECAD 2007, p. 08), a educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes e dos agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário²⁴, caracterizado pela ausência de vínculo empregatício e de obrigações trabalhistas. Dessa forma, não é recomendada a atuação de professores da própria instituição nessa função. Ainda sobre essa ação de voluntariado, o referido manual explica que se trata de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes.

Além da figura do educador social, responsável pelo desenvolvimento das oficinas, o *Programa* institui o professor comunitário²⁵ como agente responsável pelo processo de articulação com a comunidade, com os agentes e com os saberes e, ao mesmo tempo, de interação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.

²⁴ Lei sancionada pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 18 de fevereiro de 1998.

²⁵ Profissional com formação universitária designado pela secretaria de educação para realizar a gestão do *Programa* na escola.

Em síntese, esse profissional é responsável por coordenar a implantação e o desenvolvimento do *Programa* nas escolas determinando, inclusive, as oficinas a serem ofertadas e a maneira com que serão trabalhadas.

Ainda sobre o professor comunitário, o manual *Passo a Passo do Programa Mais Educação* (MEC/SECAD 2007) esclarece que não existe uma definição “fechada” sobre quem pode ou não exercer a função de professor comunitário, apenas pontos relevantes para o exercício da função:

- Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar?
- Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo?
- Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários?
- Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente?
- Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens?
- Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade?
- Um professor assim tem um excelente perfil. (MEC/SECAD, 2007).

É importante salientar que os documentos oficiais, dos quais foram extraídas as informações referentes ao *Programa Mais Educação* e ao educador social, parecem silenciar ao tratar desse profissional. Apenas na cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada* (BRASIL, 2011) encontrei alguma referência a esses educadores, embora não de forma direta ou explícita, mas em exemplos de práticas em cidades em que o *Programa* já está sendo executado, como em Nova Iguaçu (RJ) e Osasco (SP):

Prefeitura de Nova Iguaçu: Amplia-se a jornada por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em locais de aprendizado. Essas atividades, associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao projeto político pedagógico de cada escola, são desenvolvidas por monitores – oficinheiros e voluntários – selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas. (BRASIL, 2011, p. 11).

Prefeitura de Osasco: Para desenvolver as atividades da jornada ampliada, foram identificados monitores na própria comunidade, o que permitiu o estabelecimento de novas relações sociais de aprendizagem entre crianças e adultos, independentemente de profissão ou especialidade. (BRASIL, 2011, p. 16).

Segundo o manual do *Programa*, a gestão do projeto fica nas mãos do professor comunitário e a promoção do debate acerca da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, o planejamento, o estudo, os conselhos de classe e os espaços do conselho escolar são de

responsabilidade do diretor escolar, que deve garantir a transparência e prestar contas dos recursos recebidos, bem como garantir a tomada coletiva de decisões.

Pude constatar, com a análise dos documentos oficiais do *Programa Mais Educação*, certo apagamento no tocante à figura do educador social, o que me faz acreditar que isso refletirá dificuldades tanto nos discursos dos gestores quanto nos dos próprios educadores sociais em relação ao desenvolvimento de suas atividades. Os pontos mais específicos da atuação desses educadores no *Programa Mais Educação* serão desenvolvidos no próximo capítulo desta dissertação, onde procuro responder minhas inquietações já expostas anteriormente no corpo deste trabalho.

7 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL PESQUISADA

Este capítulo propõe, inicialmente, fazer um breve relato histórico do município de Esteio, cidade em que está inserida a escola pesquisada. Logo após, é feita uma descrição da própria escola e da implantação do *Programa Mais Educação* no ambiente escolar em questão. Acredito ser importante apresentar esse resgate da história do município de Esteio a fim de situar a estrutura da cidade em que a escola pesquisada está inserida.

Segundo o IBGE (2010), em 24 de junho de 1940 foi lançada a pedra fundamental da Igreja Matriz de Esteio, com a criação da Paróquia Imaculado Coração de Maria, padroeira do município. O povoado começou a se formar em 1833, a partir da fazenda do Areião do Meio, nome que mais tarde foi substituído por "Esteio", porque o principal sustentáculo da ponte sobre o arroio Sapucaia era um esteio de madeira de lei. Inicialmente, chamava-se "Ponte do Pau Fincado", depois "Ponte do Esteio". A ponte era utilizada como ponto de referência. As pessoas diziam: "vou lá na Ponte do Esteio" ou "fica perto do Esteio". Foi assim que o nome da cidade vingou. Outra versão sobre o nome do município é de que o local onde hoje fica a refinaria Alberto Pasqualini abrigava um depósito de esteios, obrigatório, na época, para a colocação de trilhos da ferrovia em construção.

No ano de 1945, Esteio foi desmembrado de São Leopoldo pela lei Estadual nº 2.520, sendo alçado à categoria de município, emancipando-se definitivamente em 28 de fevereiro de 1955. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, o município de Esteio possui 80.775 habitantes, distribuídos em uma área de 28 km². Com um perfil urbano, 99,87% da população reside em área urbana e apenas 0,13% em área considerada rural (ibidem). Segundo dados obtidos através do portal da Seduc²⁶ (2012), o município de Esteio possui 67 escolas distribuídas da seguinte maneira: 22 da rede municipal, 12 da rede estadual e 33 da rede particular.

Nesse contexto está inserida a escola onde foi desenvolvida a parte empírica de minha pesquisa. Fundada no ano de 1986, a Escola Estadual pesquisada está localizada no município de Esteio, no Estado do Rio Grande do Sul, e compõe um grupo de 79 escolas estaduais distribuídas por cinco municípios da região metropolitana da grande Porto Alegre que estão sobre a responsabilidade da 27^a Coordenadoria de Educação, situada no município de Canoas.

A escola possui um quadro funcional de 41 professores, 10 funcionários e 1 secretária. A Equipe diretiva é formada pelo Diretor e pela Vice-Diretora, por uma Supervisora Escolar e

²⁶ SEDUC (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul).

por uma Orientadora Educacional, além de um Círculo de Pais e Mestres e um Conselho Escolar atuante e participativo.

Localizada na zona urbana do município, a escola assume, em seu Regimento Escolar, os princípios e fins da Educação Nacional estabelecidos na Lei 9.394 de 21 de dezembro de 1996. No regimento consta que sua educação tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e para estudos posteriores. A instituição objetiva, no ambiente de ensino aprendizagem, proporcionar ao educando uma vivência comunitária, que contribua para a formação integral e de valores como solidariedade, dignidade e respeito às instituições, incentivando o desenvolvimento das potencialidades do aluno, para que ele possa ter acesso à autorrealização, ao conhecimento científico do mundo atual e à cidadania, participando como membro consciente e dinâmico da construção de uma sociedade cada vez mais humana, justa e fraterna. (REGIMENTO ESCOLAR, 2009).

Conforme dados fornecidos pela secretaria da escola sobre o Censo Escolar 2013 (Educacenso), a instituição possui 436 alunos matriculados no Ensino Médio Politécnico e 378 estudantes matriculados no Ensino Fundamental de nove anos. Por apresentar elevados índices de abandono escolar e reprovação, associados ao baixo rendimento alcançado no IDEB, a escola aderiu, no primeiro semestre de 2011, ao *Programa Mais Educação*.

7.1 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

Para entender como ocorreu a implantação do *Programa Mais Educação* na Escola Estadual estudada, me desloquei até a escola, onde fui atendido pelo diretor e pela coordenadora do *Programa*, no mês de maio de 2013. É relevante dizer que, desde o primeiro semestre de 2012, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, já estava mantendo contato e trocando informações sobre minha pesquisa com a direção da referida escola.

Segundo o diretor, o cadastro da instituição para receber o *Programa*, junto a Secretaria da Educação, foi feito ainda no ano de 2010, mas devido a dificuldades técnicas a implantação ocorreu somente no início de 2011 quando, de forma experimental, foram desenvolvidas cinco oficinas, contemplando um total de quatro macrocampos dentre os dez ofertados. Tais atividades estão elencadas na tabela abaixo:

Quadro 6: Oficinas oferecidas na escola pelo *Programa Mais Educação*, em 2011

MACROCAMPOS	OFICINAS
➤ Cultura e Artes	Teatro
➤ Educomunicação	Rádio
➤ Educomunicação	Jornal Escolar
➤ Meio Ambiente	Horta Escolar
➤ Acompanhamento Pedagógico	Letramento

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em dados fornecidos pela Escola

Dos 814 alunos matriculados entre o novo Ensino Médio Politécnico e os anos iniciais da Educação Básica no ano de 2013, a Escola contou com 140 alunos cadastrados no *Programa Mais Educação* entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental. Esse número representa um total de 17,19% de alunos em regime de tempo integral na escola. Com esse montante, foram organizadas cinco turmas de aproximadamente 30 alunos cada, para que todos pudessem participar das oficinas oferecidas pelo *Programa Mais Educação*.

Como a oferta das oficinas ocorre sempre no contraturno do ensino escolar, o aluno acaba permanecendo um mínimo de sete horas diárias na escola, somando, assim, três horas a mais de atividades ao horário regular, além de mais meia hora de almoço. Nesse sentido, a escola acaba ofertando aos alunos três refeições diárias ao longo de sua jornada escolar.

No ano de 2013 a escola ofereceu aos educandos as mesmas cinco oficinas, dessa vez não mais de forma experimental, devido às experiências acumuladas ao longo dos dois anos de implantação. O quadro abaixo demonstra as oficinas oferecidas pela escola no ano de 2013:

Quadro 7: Oficinas oferecidas na escola pelo *Programa Mais Educação*, em 2013

MACROCAMPOS	OFICINAS
➤ Cultura e Artes	Teatro
➤ Educomunicação	Rádio
➤ Educomunicação	Jornal Escolar
➤ Meio Ambiente	Horta Escolar
➤ Acompanhamento Pedagógico	Letramento

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em dados fornecidos pela Escola

Basicamente, as oficinas oferecidas no ano escolar de 2013 foram as mesmas ofertadas no ano de 2011, havendo apenas uma pequena alteração em relação ao ano de 2012, quando

se realizou a oficina de Flauta Doce em substituição à de Horta Escolar. Ao explicar os motivos referentes à troca da oficina de Flauta Doce pela de Horta Escolar, a coordenadora respondeu da seguinte maneira:

“[...] não é fácil encontrar alguém disponível nesta área e que esteja disposto a ensinar música aos alunos, ainda mais flauta, se fosse outro instrumento que chamasse mais atenção como bateria, violão, sei lá... guitarra talvez, aposto que teria mais chance de dar certo. Eles [alunos] são muito inquietos, temos que promover atividade que possibilite que eles estejam em movimento. Optamos em retornar com a horta, pois havia dado certo no ano anterior, mas o oficineiro que trabalhava com eles se afastou o ano passado e retornou neste ano”.

Analisando as médias alcançadas pela escola na tabela do IDEB no ano de 2011, pode-se notar que as séries iniciais não obtiveram nota e que as séries finais atingiram um total de 2.9, baixando a média do ano de 2009 que fora de 3.0, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 1: Ideb séries/anos iniciais

IDEB OBSERVADO SERIES/ANOS INICIAIS				
ESCOLA	Ideb Observado			
	2005	2007	2009	2011
ESC. EST. ENS. MED. “X”	4.7	5.1	5.3	***

Fonte: INEP (2012).

Tabela 2: Ideb séries/anos finais

IDEB OBSERVADO SERIES/ANOS FINAIS				
ESCOLA	Ideb Observado			
	2005	2007	2009	2011
ESC. EST. ENS. MED. “X”	4.7	3.7	3.0	2.9

Fonte: INEP (2012).

Ao serem questionados se a implantação do *Programa Mais Educação* na escola poderia melhorar os índices futuros, tanto o diretor quanto a coordenadora do *Programa* responderam que ainda é muito cedo para afirmar que possíveis melhorias nos próximos índices do IDEB estariam relacionadas apenas com a implementação do *Programa* na escola, pois há outros espaços para o desenvolvimento das aprendizagens no ambiente escolar. Entretanto, acreditam que haverá, sim, uma parcela de influência, uma vez que esta é mais uma atividade que vem contribuir para o enriquecimento do aluno.

Como forma de organizar as entrevistas, efetuei um levantamento prévio para verificar quantas pessoas estavam diretamente envolvidas na organização e na execução desse *Programa* na escola e quantas delas concordavam em participar de minha pesquisa. Após realizar esse levantamento, identifiquei um total de sete profissionais envolvidos no desenvolvimento do *Programa Mais Educação*, sendo um deles o próprio diretor da instituição de ensino e os demais uma coordenadora e cincoicineiros (educadores populares), conforme exposto na fala da coordenadora que segue abaixo:

“Na prática diária, entre gestores e educadores, acredito serem sete pessoas, deixa eu ver: O diretor, eu como coordenadora [professor comunitário], além de mais cincoicineiros, isso mesmo, são sete pessoas; dois homens e cinco mulheres”.

Após um longo período de conversa, justificativas e explicações, todos os profissionais envolvidos se mostraram interessados e se propuseram a participar, sem restrições, da presente pesquisa.

A partir de dados reunidos com os próprios profissionais, elaborei um quadro com informações que buscarem apresentar cada um dos envolvidos, o que facilitou o trabalho posterior de análise das entrevistas individuais. Nesse quadro²⁷, optei por colocar informações de aspectos gerais para descrever um pouco de cada profissional entrevistado, buscando sempre preservar as identidades desses colaboradores.

²⁷ Como forma de preservar a identidade dos entrevistados optei em utilizar nomenclaturas de acordo com a função exercida por cada um deles no *Programa Mais Educação*.

Quadro 8: Profissionais envolvidos no *Programa Mais Educação*

Profissionais envolvidos no Programa Mais Educação ↓	<i>Qual é a sua idade?</i>	<i>Qual é a sua formação?</i>	<i>Há quanto tempo você desenvolve suas atividades nesta escola?</i>	<i>Como você chegou até esta escola?</i>	<i>Você mora próximo à escola?</i>	<i>Você trabalha em outras escolas com o Programa Mais Educação?</i>	<i>Quantas oficinas você desenvolve nesta escola?</i>
Diretor Gestor 1	44 anos	Técnico em Química com Licenciatura também em química	14 anos	Encaminhado pela 27ª CRE, após aprovação em concurso	Não	Não	Não trabalho diretamente, mas a escola oferece cinco oficinas
Coordenadora Gestor 2	42 anos	Magistério	4 anos	Sou professora nomeada, já trabalhava na escola com séries iniciais.	Não	Não	Faço a coordenação das cinco oficinas que a escola oferece
Educador 1	35 anos	2º grau completo e curso de Teatro em Santo Amaro/PE	1 ano	Por indicação do professor de rádio	Não	Sim, há três anos em uma escola do município	Uma, teatro
Educador 2	39 anos	2º grau completo	2 anos	Por indicação	Sim	Sim	Uma, rádio
Educador 3	50 anos	Técnico em edificações e cursando Comunicação na Unisinos	2 anos	Por indicação	Não	Não	Uma, jornal
Educador 4	46 anos	2º grau completo Magistério	3 anos	Por indicação	Não	Sim	Uma, letramento
Educador 5	20 anos	Cursando Tecnólogo em Processos Gerenciais	7 meses	Me ofereci	Sim	Não	Uma, horta

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de informações fornecidas pelos próprios profissionais.

Depois do primeiro contato com os profissionais envolvidos com o *Programa*, encontro fundamentação na produção de Nóvoa (2011, p. 68) ao considerar que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos, para apresentar, abaixo, excertos do que me foi narrado, nas entrevistas, pelos três dos cinco educadores envolvidos com o *Programa Mais Educação* que se sentiram à vontade para partilhar suas vivências. Assim como Nóvoa, acredito que muito dessas experiências de vida, assim como as escolares, estão presentes na forma como organizam suas oficinas justificando, assim, a importância de transcrever essas vivências nesta dissertação.

Quadro 9: Educador 3

Minha vida é muito simples. Nasci em uma família que foi e é o melhor presente de Deus para mim [...]. Ganhei um novo presente quando me casei... Tenho uma família que simplesmente é minha grande benção. Meus pais sempre foram atentos à minha educação, sempre me deram muito amor, tudo com a ajuda de meus **“paidrinhos”**, meus avós e tios, pessoas maravilhosas. Sou filha única... Quando criança adorava, pois todos os presentes eram pra mim, hoje sinto falta de uma irmã ou irmão [...].

Lembro da minha primeira professora, dona Vilma, uma senhora simpática e dedicada ao que fazia que achava que eu seguiria o mesmo caminho que ela... professora. A matéria que sempre me chamou mais a atenção foi língua portuguesa, e acho que é por isso que adoro **“devorar”** livros.

Segui durante muito tempo pensando em fazer magistério, porém quando terminei o ensino fundamental tive que ir trabalhar e o ensino médio do magistério na época só tinha pela manhã. Comecei a fazer comunicação na Unisinos, na época era a única que tinha, mas minha mãe com medo que eu enfrentasse o sol, a chuva, o vento, os malandros, etc., ou seja, por medo da minha mãe não pude concluir o sonho de ser jornalista. Quem sabe um dia! Acabei me formando em Técnico em Edificações, na escola Parobé. Tenho também uma formação em um curso básico de fotografia que é a minha paixão, além da leitura e cantar.

Meu objetivo é fazer um curso técnico em música, quero aprender a tocar violão, teclado e aperfeiçoar o dom que Deus me deu para cantar, algo que faço com muito carinho nas missas de minha comunidade. E pelo menos aprender a falar uma língua estrangeira [...] espanhol.

Hoje meus sonhos são vários [...], mas isto só Deus quem vai decidir qual será o momento certo para que eles aconteçam.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de informações fornecidas pelos próprios profissionais.

Quadro 10: Educador 4

Minha história iniciou em 1967, quando vim ao mundo. Sou de uma família de imigrantes alemães em que a religiosidade se faz presente até hoje. Alguns tios e primos são religiosos e inclusive meu pai foi irmão marista.

Meu pai optou pela vida leiga aos 42 anos quando conheceu minha mãe [...] casaram-se e tiveram duas filhas, minha irmã e eu. Não nasci em berço de ouro, mas tinha tudo que uma criança poderia ter [...]. Sem grandezas e luxos minha mãe procurava fazer tudo para termos uma infância feliz. Em meio à felicidade, o destino nos surpreendeu com a morte de minha mãe. Eu tinha cinco anos e minha irmã onze [...] não entendíamos ainda muito bem o que acontecia. Lembro que naquela época foi muito difícil, fomos morar na casa da minha tia... não foi nada fácil... ela queria fazer o papel de nossa mãe [...] entende?

Fui para a escola aos sete anos onde fui muito bem acolhida, acredito que seja pelo fato de participar sempre de atividades e dos eventos que a escola fazia. Nunca fui aluna nota dez, mas sempre tentei dar o máximo de mim [...]. Cresci como qualquer jovem naquela época, namorei, casei e tive um casal de filhos. Com o passar dos anos, depois de ver meus filhos já crescidos, resolvi retomar meus estudos.

Como eu não havia concluído o ensino fundamental, retornei com objetivos traçados. Após a sua conclusão, fui fazer o ensino médio com o curso normal (Magistério) e me formei em 2012 com o orgulho de mãe, esposa, aluna e agora professora [...]. Agora que estou formada, minha próxima etapa é correr atrás de mais um objetivo: um cargo como professora e uma faculdade. [...] Você pode me perguntar: Mas com essa idade? Sim com esta idade, pois meus sonhos se tornam reais na mesma medida que eu os desejo.

Sempre penso que uma pessoa quando é escolhida por Deus para vir ao mundo, deve deixar suas marcas e histórias por onde passar para que sejam lembradas não como lição de vida, mas pelo fato do que foi construído e o que a tornou uma pessoa especial [...].

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de informações fornecidas pelos próprios profissionais.

Quadro 11: Educador 5

Bom... por onde começar... deixa ver... Meu nome é [Educador 5] tenho vinte anos e estudei aqui nessa escola por doze anos [...] infelizmente rodei um ano na sétima série porque sofria muito bullying de meu colegas. Minha mãe viu meu sofrimento e então resolveu me trocar de escola. No primeiro dia da nova escola quando a professora saiu da sala de aula e grande parte dos alunos começaram a fumar e ameaçaram me bater se entregasse eles [...] ainda me lembro **“não é para caguetar”** diziam eles [...]. Pedi para mudar de turma, mas não adiantou muito, mesmo em outra turma continuavam me zoando e às vezes até me batiam [...] não foi nada fácil... mas era assim [...] pensei muitas vezes em desistir [...] parar de estudar.

Devido a tudo isso que ocorreu comigo, busco sempre a inclusão dos meus alunos [...] não permito que ninguém seja excluído seja qual for a atividade que estamos desenvolvendo... Tenho essa consciência [...] Senti muito isso na pele [...] Não quero que ninguém passe por isso.

Hoje tento usar minha experiência de vida para ajudar meus alunos [...] sabem que sempre podem contar comigo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de informações fornecidas pelos próprios profissionais.

A confecção desses quadros permite observar um conjunto bastante heterogêneo de profissionais envolvidos no *Programa Mais Educação*. Há uma diferença de 24 anos entre o educador mais jovem e o de maior idade, uns possuem mais experiências e outros menos, nem todos possuem curso universitário ou formação pedagógica específica para lidar com uma proposta de trabalho voltada para alunos ditos em risco de vulnerabilidade social. Essa diversidade apresentada entre os educadores e suas experiências de vida representou um enriquecimento no desenvolvimento de suas atividades, o que a análise das entrevistas possibilitou mostrar. Nesse sentido, concordo com Lelis (2008), quando diz que “as disposições dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação e à *cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível*”. (LELIS, 2008, p. 65, grifos do autor).

8 ENTREVISTAS COM OS EDUCADORES DA ESCOLA PESQUISADA: UMA ANÁLISE EM BUSCA DE TENSIONAMENTOS.

A missão de toda escola é desenvolver as pessoas, crianças, jovens e adultos, contribuindo para que eles se alterem (“educar” é uma palavra latina que significa “mudar de estado”: de dentro para fora e de um estado para outro). Por isso também ela tem o dever primeiro de ela se desenvolver, isto é, alterar-se. Ela só poderá fazer isso num movimento positivo se mantiver-se articulada organicamente com a comunidade e a Cultura da qual faz parte. (CASSALI, 2004, p. 3).

Este capítulo tem o objetivo de analisar as entrevistas realizadas com os educadores envolvidos com o desenvolvimento do *Programa Mais Educação* na Escola em estudo, assim como, discutir possíveis elementos constituidores de tensionamentos enfrentado por eles, ao longo de sua jornada de trabalho. Para lograr êxito em meu intento, selecionei alguns pontos que se mostraram relevantes na captação desses tensionamentos gerados já a partir da própria implantação do *Programa* na escola.

Com o propósito de entender como ocorreu o processo de implantação e implementação do *Programa* na Escola, ponto de partida de minha pesquisa, realizei entrevistas tanto com os gestores quanto com educadores da escola, buscando verificar, em suas falas, a existência de possíveis pontos de tensionamento no momento de implantação do projeto, assim como ao longo de todo o percurso.

Ao serem questionados acerca da implantação desse *Programa* na escola, os entrevistados responderam da seguinte maneira:

“Não sabíamos ainda naquele momento do que se tratava o Programa, era tudo novidade, tínhamos uma ideia superficial por conversar com outros diretores, mas fomos chamados para nos escrever no Programa pela coordenação e por estar localizado em uma área considerada de risco achamos naquele momento que poderíamos dar uma maior assistência aos nossos alunos aumentando o tempo de permanência deles na escola”. (GESTOR 1).

(Entrevistador) Foram realizadas reuniões com os professores naquele momento para colocá-los a par do que estava acontecendo?

“Não... não deu tempo pra trabalhar isso com eles, primeiro porque nem nós tínhamos certeza do que era e segundo que foi uma correria tremenda pra organizar tudo. [...] foi tudo meio que de supetão”. (GESTOR 1).

“Foi um Deus nos acuda [...] na verdade não tínhamos a mínima ideia do que era, sabíamos que viria mais dinheiro pra escola investir em projetos, material [...] quando o diretor me convidou juro que se soubesse do que se tratava não

aceitava pensei que se tratava de um reforço escolar ou algo assim no turno inverso... Lembro que me tranquei em casa vários finais de semana estudando o material do Programa, buscando informações na internet pra entender do que se tratava, qual a sua proposta de trabalho [...]. E os professores do turno regular então... meu Deus... só criticavam esse tal de “Mais Educação” ainda lembro era chamado de “Mais Diversão”, “Menos Educação”. Tudo era novo... Havia uma nova proposta de se trabalhar com um lado mais lúdico das coisas, não envolvia uma lista de conteúdo entende? [...] Apesar disso tudo, acho que o mais complicado foi arrumar educadores, selecionar oficinas, espaços, relocar funcionários principalmente da cozinha, eles [alunos] passaram a fazer três refeições diárias na escola [...]”. (GESTOR 2).

(Entrevistador) Quais foram as maiores dificuldades que vocês encontraram?

“Podemos dizer que as nossas dificuldades e acredito que as outras escolas também passem pelos mesmos problemas basicamente são duas: Dificuldade de selecionar monitores e de espaço físico adequado para as oficinas. O espaço físico é terrível, tem que ter uma programação muito antecipada pra reserva de local, não podemos esquecer que estamos no contraturno e a preferência dos espaços é do professor do turno. Estamos sempre pipocando de local pra local [...] é muito difícil uma oficina ter continuidade no mesmo local. Inicialmente tentamos utilizar espaços da comunidade, mas fica inviável em dias de chuva, por exemplo, como vamos deslocar a crianças, sem falar no transporte do material utilizado, no lanche, na segurança dos alunos, por exemplo, e a estrutura física e humana de quem disponibiliza o espaço, quem banca?... é tudo muito difícil [...], é melhor a gente resolver aqui dentro mesmo com as nossas possibilidades e fazer o melhor possível. [...] Sempre falo em reunião “arroz e feijão todo dia”, “batata frita” de vez enquanto [...] não temos que inventar o fogo ou a roda, temos que trabalhar com o que a ‘casa’ oferece”. (GESTOR 2).

(Entrevistador) Você falou em dois problemas, qual era o outro?

“O outro problema como eu ia dizendo é a dificuldade de encontrar oficinairos e mantê-los na escola, não sei se tu sabes, mas o educador recebe um valor de R\$ 80,00 reais mês por oficina, já foi pior, o ano passado [2012] era pago R\$ 60,00 [...]. O trabalho dele é voluntário, esse dinheiro é para cobrir os gastos deles com transporte e alimentação. A gente sabe que não é bem assim, eles dependem desse dinheiro também, então toda vez que eles encontram algo que pague melhor eles abandonam as oficinas [...]. Não temos como o segurar, todos nós trabalhamos pra viver [...] aí começamos tudo de novo [...]”.(GESTOR 2).

“A gente não se envolvia com a organização do programa em si [...]. As informações eram repassadas aos poucos, demoramos um pouco pra entender como se trabalhava [...] pensei que era reforço escolar no início [...]”. (EDUCADOR 4).

(Entrevistador) Você lembra qual era a grande dificuldade daquele momento?

“Lembro que a grande dificuldade era encontrar espaço pra trabalhar, nem sempre tinha espaço disponível, ora as professoras de educação física estavam utilizando as quadras da escola, o ginásio ou tinha algum professor usando o laboratório, o pátio, tínhamos que encontrar algum espaço pra trabalhar. Lembro que essa era a maior dificuldade [...] encontrar gente pra trabalhar com as oficinas também, sempre estavam perguntando se não conhecia ninguém que pudesse trabalhar com alguma oficina [...]”. (EDUCADOR 4).

Após organizar o material das entrevistas e selecionar os trechos apresentados acima, pude identificar talvez um dos principais pontos geradores de tensionamentos para o educador social no ambiente do *Programa Mais Educação*: a falta de informação.

Segundo a Cartilha Passo a Passo do *Programa Mais Educação*,

É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola, mesmo os professores que não têm conhecimento direto com o *Programa Mais Educação*. Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações: qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a presença dos estudantes? (MEC/ SECAD, 2007, p. 14).

É possível identificar nas falas dos entrevistados que, ao contrário do que orienta o MEC/SECAD (2007), em nenhum momento houve uma discussão com a comunidade escolar acerca da educação integral, assim como não se observou a realização de ações que contemplassem, num primeiro momento, a apresentação dos objetivos e das diretrizes do *Programa Mais Educação*. Essa falta de clareza nas informações referentes à educação integral e aos propósitos do *Programa Mais Educação* fez com que os próprios professores e a comunidade escolar tivessem, inicialmente, um entendimento errôneo do *Programa*, associando-o à oferta de reforço escolar ou a um conjunto de atividades extracurriculares para alunos ditos em risco de vulnerabilidade social. Essa visão simplificada acabou associando o *Programa* a um modelo de educação de Tempo Integral e não a uma proposta de Educação Integral/de Tempo Integral como foi anteriormente apresentado.

A falta desse esclarecimento com a comunidade e com o grupo de professores acabou gerando uma desvinculação das atividades propostas pelo *Mais Educação* daquelas desenvolvidas pelos docentes no turno regular de ensino, uma vez que os professores passam a associar as oficinas do *Programa* a atividades de “passatempo”, que apenas ocupam o tempo extra em que as crianças permanecem na escola. Essa relação conturbada pode ser notada tanto na fala do Gestor 2 quanto na do Educador 4, quando ambos se referem à dificuldade de encontrar espaço para a realização das oficinas, já que a prioridade é dos professores do turno regular. Caso estes não ocupem os espaços, aí sim os educadores

populares podem alocar suas oficinas, diferentemente do que recomenda o MEC/SECAD (2007),

A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (MEC/SECAD, 2007, p. 5).

[...] a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (MEC/SECAD, 2007, p. 7).

O tensionamento aqui percebido faz referência aos conceitos de Ensino Formal e Informal e de Escola Integral e de Tempo Integral, uma vez que a prioridade de ocupação dos espaços físicos fica a cargo do ensino regular (formal), e o conhecimento comunitário (oficinas) ocupa os lugares restantes. O *Programa Mais Educação* busca em sua proposta de ensino, conforme exposto no capítulo já apresentado referente às suas Bases Legais, promover um diálogo entre as experiências escolares e extracurriculares adquiridas pelo educando, ligando a escola à sociedade na busca da construção de um currículo mais atraente para as crianças, adolescentes e jovens. Isso significa que nessa proposta de ensino ambos os modelos devem completar um ao outro e não ser aplicados de forma isolada como se um fosse o certo e o outro errado, como se um transmitisse conhecimento e o outro diversão.

Quando perguntei ao Gestor 2 se havia recebido/recebe formação específica para trabalhar com as oficinas ou com osicineiros do *Programa*, obtive a seguinte resposta:

“Não, nunca recebi nenhum tipo de formação, uma vez por ano somos chamados pela CRE para partilhar as atividades que estamos desenvolvendo com as outras escolas, seria mais uma troca de experiências, um tipo de prestação de contas do que formação”. (GESTOR 2).

(Entrevistador) E a escola proporciona formação específica para osicineiros?

“Difícilmente, acabamos conversando no intervalo das oficinas e sempre que possível são convidados a participarem das reuniões pedagógicas junto com os professores”. (GESTOR 2).

O cenário não se mostrou muito diferente quando essa mesma pergunta foi realizada aos educadores:

(Entrevistador) Você recebeu/recebe formação específica para trabalhar com as oficinas deste Programa? A escola oferece momentos de integração com os demaisicineiros?

“Formação não [...] recebi algumas orientações do que a oficina de teatro tem por objetivo oferecer, nada mais [...] Sempre que tem algo a ser passado pra gente ou é feito de forma individual, quando chegamos ou quando estamos indo embora ou quando estamos no intervalo”. (EDUCADOR 1).

“Muito raro não lembro de algo específico, na maioria das vezes temos um tempinho pra conversar na hora do intervalo”. (EDUCADOR 2).

“Formação específica nunca, mas sempre tento me atualizar [...] procuro entrar sempre no site “portal.mec.gov.br” para ver o que tem lá [...] sempre estou buscando alguma coisa. [...] Se a escola oferece momentos de formação? Não que eu lembre, mas seria muito importante para uma integração do grupo, às vezes somos convidados a participar das formações pedagógicas dos professores, mas nada direcionado para o nosso trabalho”. (EDUCADOR 3).

“Não, nunca recebi, mas acredito que tenho formação pra trabalhar com a oficina de letramento”. (EDUCADOR 4).

(Entrevistador) A escola proporciona momentos de formação específica para os oficineiros?

“Não, mas acho que deveria para ter maior rendimento disciplinar do aluno”. (EDUCADOR 4).

“Formação? Nunca, mas sempre soube lidar com as crianças, acho que seria muito importante, sempre conversamos sobre os alunos ou sobre as oficinas no intervalo, ali é que ocorre o nosso ‘troca-troca’”. (EDUCADOR 5).

Além de não estar de acordo com as orientações do Programa, a ausência de encontros com os educadores para realizar formação continuada acaba colocando em “cheque” praticamente todo o delineamento do Programa Mais Educação e propiciando possíveis focos de tensionamento que por falta de formação adequada podem ficar sem solução. Corroborando esse pensamento, Neto (2010) argumenta que “Pensar a formação do educador significa buscar a solução de uma parcela dos problemas existentes nas instituições cuidadoras e educacionais”. (NETO, 2010, p. 53).

Sem uma formação adequada que atenda as necessidades tanto dos educadores quanto dos educandos e sem um planejamento em conjunto das atividades, o ideal de educação integral proposto pelo Programa Mais Educação corre o risco de se tornar infrutífero e ficar limitado a proporcionar atividades que privilegiem o caráter quantitativo e não qualitativo no

desenvolvimento das práticas educativas. Diferentemente de países europeus, onde as universidades demonstram uma forte preocupação com a formação dos educadores que irão trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade social, no Brasil, para Perez (2009), as universidades estão pouco atentas a essa modalidade educacional, o que faz com que os professores universitários tratem os temas da educação não formal apenas como apêndice de áreas consideradas, equivocadamente, mais relevantes. (PEREZ, 2009, p. 173).

Conforme descrito no manual Passo a Passo do *Programa Mais Educação*, as atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas às tarefas que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado. A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, quanto aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivências aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. (MEC/SECAD, 2007. p. 21).

Entendo, aqui, que fica evidente que sem um espaço que privilegia uma formação continuada “integrada e integradora” entre e com todos os atores que participam do processo formativo dos educandos, corre-se o risco de coexistirem duas escolas dentro de um mesmo espaço físico, com objetivos e planejamentos diferenciados entre si.

A formação continuada ocupa um papel de extrema importância no contexto educacional, pois é nela que ocorre, além da qualificação e da capacitação dos educadores, a partilha, a reflexão e a troca de experiências, o que possibilita uma maior integração entre os educadores, promovendo, assim, a construção de um ambiente pedagógico motivador e participativo, em busca de uma formação permanente. Para Behrens (1996, p. 135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Assim, a maneira ideal de realizar a formação continuada é através de um trabalho coletivo em que o profissional aprenda por meio da experiência dos seus colegas, tornando-se, dessa forma, um profissional reflexivo e preocupado com os resultados apresentados durante a sua atuação, para então procurar novas estratégias que levem à melhoria da situação. (BEHRENS, 1996, p. 135).

A falta de momentos que privilegiem a formação continuada pode ser observada na forma individualizada com que os educadores do *Programa Mais Educação* planejam as atividades que irão desenvolver em suas oficinas. Ao questionar se o Gestor 2 costuma participar/auxiliar o planejamento das atividades dos oficinairos, é possível perceber, em sua

fala, que embora ele considere importante esse momento, nem sempre consegue participar da elaboração de todas as atividades:

“Essa parte eu acho muito importante [...] procuro auxiliar sempre que possível, às vezes não dá a parte burocrática exige boa parte do meu tempo, mas sempre dou um jeito de saber o que estão fazendo”. (GESTOR 2).

Quando a pergunta direcionada aos educadores objetivou saber sobre o planejamento das atividades, obtive as seguintes respostas:

“Costumo me programar sempre com uma semana de antecedência. Quando finalizamos as atividades do dia nos reunimos para ver o que deu certo ou não, sempre faço essa retomada com eles [alunos], e aproveito pra ouvir as sugestões para o nosso próximo encontro. É importante essa conversa, acho que eles também devem participar desse momento”. (EDUCADOR 1).

“Procuro organizar minha oficina sempre com bastante antecedência, mas tem vezes que não dá. Como a gente trabalha um assunto... um tema a cada mês, no decorrer das atividades vão surgindo novas ideias [...] as crianças às vezes acabam sugerindo... se todos concordarem, organizo uma proposta em cima dele”. (EDUCADOR 2).

“Sim, costumo planejar com muita antecedência. Planejo o mês”. (EDUCADOR 3).

“Costumo planejar sempre no início de cada mês. Procuro conversar com eles e até mesmo com os próprios professores pra saber qual é a dificuldade deles em sala de aula pra que eu possa ajudar. Não se trata de um reforço escolar, mas de um espaço onde eles possam fazer seus temas [...] sempre que possível tento variar as atividades com eles”. (EDUCADOR 4).

“Como a minha oficina é de horta, não tenho muito o que planejar, claro tenho um roteiro, mas às vezes tenho que improvisar, [...] não é sempre que o tempo ajuda. Quando está chovendo, por exemplo, levo as crianças para o laboratório onde vamos pesquisar diferentes modos de plantio. Nisso o diretor ajudou muito construindo uma estufa pra que a gente possa desenvolver experimentos o ano todo”. (EDUCADOR 5).

Após a análise inicial, pude concluir que cadaicineiro é responsável por escolher os temas e a maneira como vai desenvolver suas atividades com os alunos. Embora por vezes busque consultar o professor comunitário “coordenador”, os professores do turno regular de ensino ou os próprios alunos, é ele mesmo quem fica responsável por planejar as atividades e selecionar o material com o qual vai trabalhar. Tal situação também pode ser constatada ao se

observar as respostas dos educadores 3 e 4 quando a pergunta é referente à seleção e ao uso do material didático.

“Utilizo recortes de revistas e de histórias em quadrinhos, fotografia, acessamos muito a internet, basicamente trabalhamos no laboratório de informática. Trabalho com os alunos todas as teorias sobre jornal e histórias em quadrinhos. Peço que façam desenhos ou utilizo recortes de jornais, revistas e folhetos de lojas. Peço que façam um texto ou matéria com esses recortes. Já trabalhamos como fazer uma reportagem tanto no papel como com microfone na mão... e eles adoraram... Costumo arquivar todos os trabalhos”. (EDUCADOR 3).

“Procuro sempre diversificar [...] tento sempre prender a atenção deles, não é nada fácil concorrer com o celular [...] faço com eles varal de histórias, utilizo muito embalagens de produtos, criei com eles um avental que uso para contação de estórias e interpretação de textos, etc.”. (EDUCADOR 4).

Planejando as atividades isoladamente ou apenas em conjunto com os alunos, o educador acaba fortalecendo a ideia de existência de duas escolas em um mesmo espaço, correndo o risco de entrar em uma espécie de ostracismo²⁸ e de não ser reconhecido por seus colegas como parte integrante de uma comunidade educativa, uma vez que não partilha de suas experiências. Em decorrência desse individualismo, o educador acaba fomentando, cada vez mais, o abismo existente entre o ensino formal e informal, além de não dar conta de abarcar todos os objetivos e conceitos que foram delineados para ser desenvolvidos em sua oficina, de cair no método tradicional de transmissão de conhecimento ou de proporcionar atividades que apenas preencham o tempo dos alunos. A falta de um espaço/momento de construção/discussão coletiva dos saberes revela a ausência de um projeto comum do *Programa Mais Educação* que abarque todas as oficinas articulando-as às atividades do turno regular de ensino e evidencia a falta de referência ao modelo de Educação Integral proposto no *Programa Mais Educação* apresentado anteriormente.

É preciso esclarecer que não me parece que o aluno deixe de ser ouvido nesse processo ou que sua participação não deva ser valorizada. Pelo contrário, entendo a falta desse momento de partilha como um possível ponto de tensionamento e compartilho as ideias de Lessard e Tardif (2005) quando escrevem que “[...] a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento”[...] sua “motivação”. “[...] Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa fazê-lo a fazer de conta que

²⁸ Utilizo o conceito de ostracismo como sinônimo de isolamento ou exclusão.

aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores de aprendizagem). [...] Ensinar é lidar com um “objeto humano”. “[...] Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino”. (LESSARD; TARDIF, 2005, p. 67).

Ao planejar, organizar e realizar atividades fora de um contexto maior, o educador pode ser levado, sem se dar conta, a repetir modelos de ensino que apenas acumulam e empilham conhecimentos na cabeça do aluno, mas que para ele não fazem o menor sentido isoladamente. Nesse contexto, Morin (2001) explicita que

[...] mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça benfeita” significa que, em vez de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar problemas; princípios organizadores que permitam ligar saberes e lhes dar sentido. Continuando seu pensamento, Morin escreve que uma educação para uma cabeça bem feita [...] daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalização e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial. (MORIN, 2001, p. 21; p. 33).

É no sentido de “uma cabeça bem feita” que o *Programa Mais Educação* apresenta sua proposta de trabalho quando propõe “[...] tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã [...]”, “[...] associada ao processo de escolarização [...]” “conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens”. (MEC/SECAD, 2007, p. 5-7).

Como o objetivo desta pesquisa não foi quantificar o grau de conhecimento individual de cada educador social sobre o que propõe e como propõe o *Programa Mais Educação*, mas sim identificar possíveis pontos de tensionamento vivenciados por esse profissional no momento em que desenvolve suas atividades, não tive a intenção de aferir, na fala dos entrevistados, algo que se pudesse utilizar como medida do conhecimento individual de cada um ao longo de todo processo.

Após analisar as entrevistas, foi possível destacar preliminarmente alguns pontos de tensionamento vivenciados pelo educador no cotidiano de suas atividades, como por exemplo: a ausência de um projeto comum na escola que abarque tanto as atividades do ensino regular quanto as do *Mais Educação* com uma proposta de ensino integral; a falta de diálogo entre os profissionais envolvidos; a falta de momentos de formação conjunta; a falta de informação; a disputa por espaços de ensino-aprendizagem entre o “ensino formal” e o “conhecimento comunitário”; a falta de um espaço para planejamento; e a falta de promoção de um pensar *continuum* no tempo escolar.

Uma vez apresentados os elementos de tensionamento identificados até o momento e visando dar sequência ao mapeamento e à análise das entrevistas, busquei identificar, tanto para o Gestor 2 quanto para os educadores, qual é a importância social atribuída por eles ao *Programa Mais Educação*. A resposta para essa pergunta foi dada da seguinte maneira:

“Muito importante. Foi um ganho tanto para a escola, como para a família dos alunos... Acho que esses três anos de Programa em nossa escola mostraram-se muito importantes no resgate e desenvolvimento de habilidades de alunos com inúmeras dificuldades de aprendizagem, relacionamento, baixa estima, vulnerabilidade, etc.”. (GESTOR 2).

“Tenho como base para as crianças que durante o tempo que frequentam o Mais Educação participam de atividades que proporcionam não só a socialização, mas auxiliam o desenvolvimento psicomotor [...] além de promover a socialização entre eles. Vejo que se não fosse esse Programa eles estariam em casa sozinhos ou na rua à mercê de coisas que só os prejudicariam como drogas e outros [...]”. (EDUCADOR 1).

“Sendo de maior importância, pois é continuação do currículo normal da escola, com mais ênfase no social e familiar de cada aluno”. (EDUCADOR 2).

“Acho maravilhoso... O aluno tem a chance de aprender coisas que os pais não têm condição de ensinar, seja por trabalharem fora, por dificuldade financeira ou até mesmo por falta de informação [...] O Programa no meu ver deve integrar os alunos para uma vida social melhor, deve diminuir a desigualdade [...] vejo como um complemento a mais no seu desenvolvimento”. (EDUCADOR 3).

“É onde os alunos adquirem maior conhecimento e que através deles os colocam em prática para a sua vida diária [...]. Entendo que o Programa dá oportunidade a esses pequenos de aprenderem coisas que talvez sem o Programa não teriam oportunidade de aprenderem”. (EDUCADOR 4).

“Importante, pois desta forma os alunos se mantêm longe das ruas. No meu modo de ver esse “projeto” Mais Educação deveria ser mais incentivado [...] ele dá a oportunidade aos jovens que muitas vezes ficam em casa só na frente do computador ou do vídeo game”. (EDUCADOR 5).

É notório que apesar de não haver espaços/momentos comuns para troca de experiências e de partilha, o que acaba promovendo ações individualizadas, os entrevistados têm uma visão positiva do *Programa Mais Educação*, uma preocupação de que o *Programa* proporcione ao educando dito em risco de “vulnerabilidade social” não apenas a inclusão social ou o desenvolvimento intelectual, mas ambos, de forma articulada, possibilitando uma formação integral do sujeito. Esse entendimento comum atribuído à importância social do

Programa Mais Educação parece confirmar a resposta que os mesmos educadores deram quando foram perguntados se conheciam os objetivos do *Programa* e das oficinas. A resposta dada por todos foi positiva.

Outro possível ponto de tensionamento foi detectado quando almejei saber se os entrevistados conheciam a realidade econômico/social de seus alunos e se em algum momento houve visitação às suas residências, com o objetivo de levantar esse dado. A aproximação entre escola, família e comunidade aparece nos documentos oficiais do *Programa Mais Educação* como um dos principais pilares que compõe o modelo de educação integral proposto pelo *Programa*, uma vez que a partir da promoção de ações que visam fomentar essa integração, o educador social aparece como um mediador capaz de detectar e diagnosticar possíveis problemas, seja na esfera das aprendizagens ou do social, conforme já descrito em capítulo anterior.

Embora os entrevistados tenham o entendimento da importância de construir uma relação próxima com a comunidade e com as famílias, envolvendo-as no processo de ensino-aprendizagem a partir da construção daquilo que os documentos oficiais referem como “educação comunitária”, nenhum deles realizou visitas com o objetivo de conhecer a realidade econômico/social dos alunos que participam do *Programa*. Ao invés de buscar conhecer pessoalmente a vida dos educandos, os educadores optam por procurar esse tipo de informação com o coordenador (Gestor 2) ou com outros colegas. Essa constatação pode ser comprovada pelas seguintes respostas:

“Conheço sim... acredito que tenho um bom relacionamento com eles e com os pais [...]. Estamos sempre conversando e trocando recados, principalmente das atividades e quando alguns deles estão doentes”. (GESTOR 2).

“Sim, conheço a realidade, mas nunca os visitei [...] moro no mesmo bairro”. (EDUCADOR 1).

“Não. Nunca visitei ninguém, mas eu entendo que seria importante [...] quando temos alguma dúvida perguntamos pra coordenadora, para os próprios colegas ou pra própria criança mesmo”. (EDUCADOR 2).

“Acredito que sim, mas nunca realizei nenhuma visita na casa de nenhum aluno. A coordenadora é quem passa algumas informações pra gente e durante as atividades das oficinas e até mesmo conversando com os colegas a gente sempre acaba sabendo um pouco mais sobre eles [alunos]”. (EDUCADOR 3).

“Não os visitei, mas acho que sim [...] posso dizer que de modo geral sim... conheço a realidade”. (EDUCADOR 4).

“Conheço mas nunca os visitei [...] moro perto da escola e acabo conhecendo até as famílias de alguns deles”. (EDUCADOR 5).

Pude constatar, aqui, como possível ponto de tensionamento, o fato de o educador conhecer a realidade de seu educando, à qual ele tem a função de modificar, através dos olhos de outras pessoas que, por sua vez, podem transmitir informações imprecisas, incorretas ou superficiais acerca dessa situação. O fato de não haver o conhecimento dessa realidade acaba dificultando a elaboração de uma proposta de ensino que atenda às efetivas necessidades apresentadas por essa criança.

Nesse sentido, concordo com Santomé (1998) quando refere que a realidade do aluno trazida para o contexto escolar ajuda a criança a compreender melhor o tema abordado em aula, motivo pelo qual “torna-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aula e escolas.” (SANTOMÉ, 1998, p. 9).

Como apresentado anteriormente, as bases sociais desse *Programa* e de sua proposta pedagógica estão assentadas sobre os pilares da educação integral e de tempo integral que agregam conhecimentos formais e não formais, escola, família e comunidade em torno de um mesmo espaço e tempo *continuum*. Ao não se dispor a se conectar com esses elementos, o educador correria o risco de ser um reproduzidor de conteúdos inócuos para a transformação do estado social de seu educando, uma vez que não se apropria de um ponto sólido de partida que permita elaborar práticas pedagógicas que possibilitem uma transformação do cotidiano, do núcleo familiar e da comunidade.

Outro ponto de tensionamento identificado a partir da análise das entrevistas diz respeito às dificuldades encontradas pelos educadores no desenvolvimento de suas atividades com os alunos participantes do *Programa* ditos em situação de “Vulnerabilidade social”. Inicialmente, constatei que não existem ou que são poucos os casos de indisciplina. Situações como essa são resolvidas, na maioria das vezes, pelos próprios educadores ou encaminhadas para o coordenador, como é possível observar nas falas:

“Não... O teatro une as pessoas independentes da situação que se encontram [...] entre nós não pode haver discriminação nenhuma [...] Adoro todos”. (EDUCADOR 1).

“Não... Muito raro, mas quando acontece procuro sempre a ajuda da coordenação”. (EDUCADOR 2).

“Sempre acontece alguma coisa, mas na maioria das vezes o problema nem é do aluno mas da família e ele acaba trazendo pra escola [...] Não tenho nenhuma dificuldade em tralhar com os jovens, apesar de que são um pouco “rebeldes”, mas como trabalho há muito tempo com eles a gente vai se acostumando a entendê-los só pelo olhar. Como eu faço pra resolver? Sempre tento conversar se não der encaminhamento pra coordenadora”. (EDUCADOR 3).

“Acredito que não... sempre procuro trabalhar na individualidade de cada um [...] Acho que o respeito é muito importante tanto meu com eles, quanto eles comigo [...] O respeito é o grande segredo para conquistá-los”. (EDUCADOR 4).

“Algumas vezes encontro, mas sempre tento resolver tudo com uma boa conversa... como falei antes [...] Acho que muitas coisas que eles passam já passei também e acho que um bom diálogo resolve muita coisa”. (EDUCADOR 5).

Na perspectiva mais ampla, percebo que os educadores, para resolver situações de indisciplina, acabam recorrendo sempre aos serviços do coordenador, ao invés de buscar auxílio dos demais profissionais da escola como supervisor, orientador, apoio pedagógico ou até mesmo o diretor da instituição. Isso possivelmente acaba sobrecarregando a jornada de trabalho do coordenador e diminuindo o tempo que ele poderia utilizar para promover atividades em conjunto com os educadores. Essa atitude dos educadores pode ser causada por duas situações: ou o educador não possui um real conhecimento de suas atribuições como educador social e dos propósitos do *Programa Mais Educação*, configurando, assim, uma situação de forte dependência para com o coordenador ou, de fato, o *Programa* não é visto como parte integrante da instituição de ensino.

Por fim, acrescento ao conjunto de tensionamentos enfrentados pelo educador social a baixa “remuneração” que ele recebe do governo federal para realizar suas atividades. Conforme fala do coordenador, apesar de o trabalho em questão ser “voluntário”, o educador que se disponibiliza a ministrar as oficinas depende de uma ajuda de custo para sobreviver e, dessa forma, está continuamente à procura de uma atividade que lhe remunere melhor, o que compromete o trabalho realizado, devido à sua interrupção. Essa condição apresentada por alguns educadores sociais soma-se aos demais pontos que dificultam a ocorrência de um *continuum* escolar, favorecendo que a utilização do espaço escolar seja tido como um “quebra-galho”.

Como referido no capítulo onde discuti sobre o educador social, o deputado Chico Lopez apresentou um Projeto de Lei que objetiva corrigir essa distorção de valores, regulamentando a profissão de educador social e exigindo uma formação mínima desse

profissional para o exercício de suas atividades. Com isso, pode-se ter a expectativa de que se dê maior visibilidade e valor aos educadores sociais.

Em síntese, neste capítulo, apresentei excertos extraídos das entrevistas realizadas com os educadores sociais envolvidos no *Programa Mais Educação* da Escola Estadual pesquisada. A análise desse material possibilitou identificar possíveis elementos constituidores de tensionamentos enfrentados pelos profissionais ao longo de sua jornada de trabalho. Por fim, encerro o capítulo referenciando Orlandi (2000):

Uma vez analisado, o objeto permanece aberto para novas e novas abordagens. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modelo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. (ORLANDI, 2000, p. 64).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. *Mas nada substitui um bom professor.* (NÓVOA, 2011, p. 09).

Neste capítulo me proponho a retomar a trajetória realizada ao longo da pesquisa na busca de responder o meu problema de pesquisa. Para tanto, adentrei o campo de atuação do educador social, mais especificamente do educador social vinculado à proposta de Ensino Integral/Tempo Integral sugerida pelo *Programa Mais Educação*, para compreender a ação desse profissional e os tensionamentos por ele enfrentados no contexto do referido *Programa*.

A jornada percorrida na construção desta dissertação foi instigante e desafiadora, por vários motivos: sou um pesquisador de “primeira viagem” e, portanto, inexperiente; a temática que escolhi foi pouco pesquisada no cenário educacional brasileiro, que é um território ainda carente de fundamentação teórica no que diz respeito aos aspectos relacionados à formação e atuação do educador social; e a modalidade de educação integral/tempo integral é uma proposta governamental que se faz presente na pauta de discussões e debates em todo território nacional. Esses motivos me levam a crer que, ao invés de apresentar as considerações finais, neste capítulo estou apresentando apenas “passos iniciais” do meu objeto de estudo, que poderão ser trilhados por demais pesquisadores interessados nesse campo de investigação, que se mostra um rico “vale fértil” de pesquisas.

Na apresentação desta dissertação faço um apanhado geral, indicando os primeiros delineamentos da problematização de minha pesquisa, referenciando aspectos teóricos e metodológicos que a embasaram, e realizando uma apresentação inicial do *Programa Mais Educação*. Encerro essa parte inicial com uma breve descrição de cada capítulo. Na segunda seção do capítulo, apresento as inquietações que surgiram na minha trajetória pessoal e profissional que me levaram a escolher a temática “educador social” como objeto de estudo. Ainda nesse capítulo, resgato episódios de minha caminhada desde a graduação em História até o meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, citando minhas experiências tanto no ensino público quanto no privado, mas, principalmente, a ação voluntariada de formação de educadores que desenvolvi na região norte/nordeste do país.

Apresento, no Capítulo 2, uma revisão bibliográfica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Essa ação foi orientada por três temas: o *Programa Mais Educação*,

o educador social e a Escola Integral. A partir da análise efetuada sobre as produções referentes ao *Programa Mais Educação*, foi possível constatar que o assunto ainda se apresenta como campo fértil para pesquisas, uma vez que são poucos os estudos realizados sobre essa temática. Já as produções referentes ao educador social são vastas, devido ao amplo campo de atuação desse profissional, o que fez com que eu refinasse a busca procurando por trabalhos que versassem sobre a atuação dele no contexto do *Programa Mais Educação* ou, ainda, sobre outros temas que pudessem servir como baliza para minha pesquisa. Na busca realizada por produções que abarcassem a temática educação integral constatei que muitas pesquisas são realizadas sobre esse tema, o que dificultou um pouco o processo de seleção. Entretanto, foi possível evidenciar, com base em teóricos como Paro (1988), Pacheco (2008), Arroyo (1998), Cavaliere (2002b) e Coelho (2004), que ainda não existe um consenso em torno desse assunto no contexto educacional brasileiro.

Por fim, ainda no mesmo capítulo, apresento um delineamento da pesquisa, assim como meu interesse investigativo e o seu objetivo geral, desmembrado em um conjunto de objetivos específicos que elaborei para orientar o desenvolvimento da dissertação. A realização dessa revisão bibliográfica serviu para mostrar o caminho já trilhado por outros pesquisadores acerca dos assuntos relacionados com minha pesquisa, para explicitar a relevância desses temas no cenário educacional brasileiro, para construir um norte a ser seguido no decorrer do estudo e para indicar o ineditismo da minha proposta em relação às demais produções executadas até o momento.

No capítulo 3 apresento os aportes teórico-metodológicos relacionados à pesquisa, que teve como campo empírico uma escola pública estadual e utilizou como metodologia de pesquisa uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, como elaborada por André e Lüdke (1986) e por Bogdan e Biklen (1982). Apresento como alicerce os estudos de Antônio Nóvoa que abarcam a temática formação de professores, por ter como hipótese que a maioria dos tensionamentos vivenciados pelo educador social no desenvolvimento de suas atividades estaria diretamente relacionada à uma possível falta de formação continuada para que esse educador pudesse dar conta de desenvolver suas atividades e alcançar os objetivos delineados pelo *Programa Mais Educação*. O caminhar da pesquisa confirmou minha hipótese inicial, mas ao longo do processo foi necessário agregar novos teóricos para suprir as carências de análise relacionadas principalmente com o educador social.

O Capítulo 4 apresenta o *Programa Mais Educação* e suas Bases Legais, delineando os objetivos e funcionalidades propostos pela iniciativa. Instituído a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e do Decreto Presidencial nº 7083 de 2010, o *Programa Mais*

Educação surge como uma Ação de Estado implementada e implantada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo continuidade na gestão da atual presidente, Dilma Roussef.

Em seu decreto de criação, o *Programa Mais Educação* institui como objetivo a contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens através de ações socioeducativas oferecidas no contraturno escolar, ampliando tanto os espaços educativos, numa ação de transpor os muros escolares, quanto os tempos escolares, numa busca de promover um diálogo permanente entre as mais diferentes áreas do conhecimento, integrando a comunidade e as ações sociais propostas pelo governo, garantindo, assim, os direitos constitucionais de acesso a uma educação universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Para melhor dinamização e articulação entre os agentes envolvidos com o *Programa Mais Educação*, a parte pedagógica do projeto foi disposta em uma metodologia composta por saberes de dez macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Tais macrocampos foram interligados a ministérios parceiros, os saberes comunitários, os saberes escolares e as áreas de conhecimento, com o objetivo de construir um Projeto de Educação Integral. Estudar esse capítulo se mostrou fundamental para o progresso de minha pesquisa, uma vez que conhecendo os objetivos e propostas do *Programa Mais Educação* pude analisar a inserção do educador social em seu meio e identificar possíveis pontos de tensionamento enfrentados por esse profissional no desenvolvimento de suas atividades.

O quinto capítulo foi organizado em duas seções. Na primeira, discorro sobre as diferentes experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, objetivando identificar até que ponto essas tentativas se relacionaram com a concepção de educação integral proposta pelo *Programa Mais Educação*. Na segunda seção, apresento o modelo de educação integral proposto pelo *Programa* em questão. Nessa parte do estudo, foi possível identificar a existência de três diferentes concepções filosóficas e ideológicas de educação integral no país, a partir do início do século XX. Marcadas por diferentes projetos políticos, essas concepções assentaram-se sobre os ideais preconizados pelas óticas do Conservadorismo, do Socialismo e do Liberalismo.

A partir dos autores estudados, constatei que a concepção conservadora de educação integral que se manifestou no Brasil teve como expoente o Movimento Integralista Brasileiro, que pregava uma educação autoritária na busca da formação de um homem integral em todos

os aspectos: físico, intelectual, cívico e espiritual. Tais fundamentos políticos conservadores facilitavam o exercício do chamado controle social pelo governo. Já a corrente político-filosófica socialista encontrou respaldo na teoria libertária anarquista, contrapondo-se aos pressupostos educativos destinados à educação escolar burguesa. Esse modelo de educação integral foi proposto como um instrumento de transformação social e pregava uma formação completa do ser humano nos aspectos sensitivo, intelectual, esportivo, filosófico-profissional e político, fundamentado nos aspectos político-emancipadores e concomitante a eles. Os adeptos a corrente político-filosófica do Liberalismo defendiam um modelo de ensino integral libertador e progressista, capaz de emancipar o indivíduo desenvolvendo nele o espírito de integração social através do uso de práticas cooperativas, preparando-o para o exercício da cidadania plena.

No capítulo em questão, além de apresentar as teorias e concepções político-filosóficas que cada corrente defendia, também explicito quatro experiências de educação integral realizadas no país, sendo que a primeira delas ocorreu em escolas primárias da rede pública brasileira, no ano de 1950, na Bahia, com a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (Escola Parque), por Anísio Teixeira. A segunda experiência de educação integral ocorreu com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos e elaborados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Foi possível discutir, nesse capítulo, que apesar de ambos os modelos de educação integral apresentarem um forte cunho educacional compensatório, objetivavam o desenvolvimento de aspectos físicos, intelectuais, cívicos, espirituais, entre outros. Mesmo almejando a nacionalização, esses projetos sofreram com a descontinuidade política de seu tempo, mas acabaram servindo como inspiração a outros modelos de ensino, como por exemplo, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), ambos inicialmente constituídos em São Paulo.

Dando continuidade ao estudo referente às experiências desenvolvidas no Brasil no tocante à implantação da educação integral, na segunda seção deste capítulo apresento o modelo de educação integral proposto pelo *Programa Mais Educação*, abordando o exposto em sua portaria interministerial. Nesse sentido, evidenciei que o fomento da educação integral dos alunos é promovido por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com objetivo diferente do proposto nas experiências anteriores, uma vez que tal ação governamental apresenta a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios, as famílias e a comunidade atuando em regime de colaboração [...], visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b).

Para melhor entendimento da proposta de educação integral e de tempo integral do *Programa Mais Educação* elaborei, ainda no mesmo capítulo, um quadro resumo que categoriza e apresenta as propostas de educação integral promovidas pelo *Programa Mais Educação*, o que me levou a observar que essa ação funciona como uma grande base onde são articuladas diversas ações, projetos e propostas que buscam possibilitar uma formação integral do indivíduo a partir de uma remodelação tanto dos tempos, espaços e saberes escolares quanto da articulação entre o ensino formal e os saberes comunitários.

Nessa proposta de ensino, apesar de a escola ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, não é o único espaço educativo, cabendo a ela propor ações que possibilitem uma maior integração entre escola, comunidade, família, organizações não governamentais, entre outros, na elaboração de estratégias que visam diminuir a evasão, a reprovação e a distorção de idade/série dos educandos. Assim, justifica-se a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico que reconheça essas ações como legítimas da comunidade educativa, sob pena de serem infrutíferas e não passarem de ações isoladas. Verifico que esse capítulo mostrou-se importante na realização desta pesquisa, uma vez que possibilitou um maior entendimento dos conceitos referentes à Educação Integral/Tempo Integral apresentados pelo *Programa Mais Educação*, além de permitir a realização de aproximações com as experiências anteriores desenvolvidas em território nacional.

A escolha da temática desenvolvida no capítulo 6 se justifica como um amparo para a análise do material de pesquisa, uma vez que essa seção se dedica a apresentar os conceitos básicos que envolvem a Pedagogia Social. Entendendo que o educador social tem na Pedagogia Social a referência para o desenvolvimento de suas atividades, dividi a construção do capítulo em três etapas: a primeira promove um resgate da origem da matéria e apresenta elementos específicos de sua atuação em diferentes países europeus, e, principalmente, na história brasileira. Na segunda seção, apresentei uma discussão referente à profissionalização da atuação do educador social no país e, por fim procurei, com base em documentos oficiais que orientam o *Programa Mais Educação*, identificar características referentes a esse profissional no desenvolvimento de suas atribuições no contexto desse *Programa*. Na seção em questão, pude concluir que a Pedagogia Social, apesar de ter sofrido diferentes significações e adaptações ao longo dos séculos, atuando por vezes com os órfãos oriundos das grandes guerras ou em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, teve pela primeira vez os seus conceitos utilizados com sentido de educação popular pelo pedagogo alemão Diesterweg, no ano de 1850, e apenas no final do século XX passou a trabalhar com jovens em risco de vulnerabilidade social.

No Brasil, a Pedagogia Social passou por vários modelos de organização epistemológico-educacional ao longo das últimas décadas até chegar à configuração atual, com a atuação do chamado terceiro setor, buscando diminuir os efeitos sociais causados pela adoção de uma política econômica neoliberal na década de 1990, caracterizada pelo encolhimento do Estado para com as políticas sociais. Procurando diminuir os efeitos causados por esse modelo econômico e promover uma sociedade mais justa e igualitária, passou-se a reconhecer outros espaços educativos fora dos muros escolares, como a própria família, as ONGs, as igrejas e as associações, entre outros, possibilitando, assim, o surgimento de um campo de educação não formal, no qual se insere a atuação do educador social abordado neste capítulo, respaldado por uma Pedagogia Social para a realização de seu trabalho.

Na segunda seção desse capítulo, foram apresentados conceitos de Oña (2005), Carvalho e Baptista (2004) e Petrus (apud ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003), para caracterizar e qualificar o trabalho desenvolvido pelo educador social. Petrus (ibidem) também é utilizado para identificar as funções e atribuições desse profissional. No que se refere às práticas adotadas pelo educador social, foi elaborado um quadro modelo a partir de informações extraídas da obra de Romans, Petrus e Trilla (2003), dando conta de como o educador social deve proceder para obter informações que lhe possibilitem selecionar e desenvolver práticas socioeducativas a ele atribuídas.

Ao longo dessa seção, ainda mostro que o educador social, apesar de ter sua importância reconhecida no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990 com as reformas educacionais que adotam a educação integral como um modelo ideal de ensino, ainda luta pela regulamentação de sua profissão e pelo direito à formação adequada/continuada em território nacional, diferentemente do que ocorre nos países europeus, por exemplo. Encerro a etapa em questão com a apresentação do Projeto de Lei nº 5346/09, apresentado pelo Deputado Chico Lopes, em defesa da profissionalização e da valorização da atividade de educador social.

Na última seção do capítulo 6 escrevo sobre a inserção do educador social no contexto do *Programa Mais Educação*, mostrando que apesar de haver uma plataforma de ações pedagógicas inclusivas e socioafirmativas assentadas na atuação desse profissional, os documentos oficiais analisados parecem se calar sobre ele, trazendo poucas ou quase nenhuma informação, confirmando a negligência com que esse profissional e seu campo de atuação são tratados no contexto educacional brasileiro.

O Capítulo 7 se caracteriza por apresentar um breve recorrido da história do município de Esteio e da Escola Estadual em que realizei as entrevistas com os educadores sociais ligados ao *Programa Mais Educação*. A seguir, descrevo, a partir de entrevistas e dados coletados com a direção da própria escola, a forma como ocorreu a implantação do *Programa Mais Educação* na instituição, mencionando as primeiras oficinas ofertadas, as primeiras dificuldades, o número de profissionais envolvidos e, de forma sistematizada, um quadro resumo com informações individuais de cada educador envolvido no *Programa*, dando conta de responder às seguintes perguntas: Qual a sua idade? Qual a sua formação? Há quanto tempo você desenvolve suas atividades nesta escola? Como você chegou até esta escola? Você mora próximo à escola? Você trabalha em outras escolas com o *Programa Mais Educação*? Quantas oficinas você desenvolve nesta escola? Esse contato inicial foi importante para que eu, enquanto pesquisador, pudesse quebrar o “gelo” com os entrevistados e conhecer um pouco a história de vida cada educador, dentre as quais três foram selecionadas e apresentadas no final dessa seção.

No capítulo 8, realizo a apresentação e a análise das entrevistas feitas com os educadores que atuam no *Programa Mais Educação* da Escola, procurando dar visibilidade a elementos constituidores de tensionamentos enfrentados pelos educadores ao longo de sua jornada de trabalho.

A partir da análise desses discursos foi possível evidenciar que a maior parte dos tensionamentos enfrentados pelos educadores provém da falta de uma proposta de formação continuada e da oferta de momentos/espacos de partilha, em que possam trocar entre si experiências, informações e conhecimento, criando um sentimento/reconhecimento de pertencimento à comunidade educativa. Nesse sentido, é possível acrescentar à lista os seguintes pontos de tensionamento: a ausência de um projeto comum na escola que abarque tanto as atividades do ensino regular quanto as do *Programa Mais Educação* com uma proposta de ensino integral; a falta de diálogo entre os profissionais envolvidos; a falta de momentos de formação conjunta, de partilha; a falta de informação; a disputa por espaços de ensino-aprendizagem entre o “ensino formal” e o “conhecimento comunitário”; a falta de um espaço para planejamento; da falta de promoção de um pensar *continuum* no tempo escolar; a falta de conhecimento do contexto social em que o aluno está inserido; a dependência do coordenador; e a falta de reconhecimento pela realização do trabalho voluntário associado à baixa “remuneração”.

O conjunto de tensionamentos apresentado e a trajetória percorrida por esta pesquisa nos permite concluir que o *Programa Mais Educação* ainda se mostra incipiente no cenário

educacional brasileiro, assim como os debates acerca da Educação Integral e a luta pelo reconhecimento profissional e social do educador social. Sou levado a pensar que é necessário que uma proposta de ensino-aprendizagem tão complexa e significativa como a delineada pelo *Programa Mais Educação* encontre um educador capacitado na outra ponta para dar conta de desenvolver o conjunto de atividades e prerrogativas a ele atribuídas por esse *Programa*. O educador social, como observado no decurso deste trabalho, deve ser entendido como o pilar central desse modelo de ensino, uma vez que recai sobre seus ombros o compromisso de realizar articulações/mediações necessárias entre escola-aluno-família-comunidade-cultura, a fim de que seja efetivada a formação integral dos educandos, a integração deles à sociedade e a sua proteção de possíveis situações de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, é evidente a necessidade permanente que esse profissional possui de se envolver em um processo formativo contínuo que lhe permita optar e utilizar uma metodologia de ensino adequada ao seu contexto, associada a um referencial didático-pedagógico-social em constante construção/reconstrução e ao próprio Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. A falta de compreensão que governos, escolas, gestores, educadores, e comunidade demonstram sobre a proposta educacional referenciada por esse *Programa* e sobre a importância que o educador social tem para que a proposta de Educação Integral/Tempo Integral se torne realidade nas escolas brasileiras, além da falta de realização de momentos que privilegiem a formação continuada, a partilha de conhecimento/experiências/vivências, os diálogos, um pensar *continuum* e um reconhecimento profissional, acaba colocando em cheque tanto o desempenho desse profissional quanto o processo educacional no qual está inserido.

Apresento, como epígrafe do presente capítulo, novamente a citação de Nóvoa (2011), por acreditar que após esta jornada duramente percorrida é cada vez mais evidente que a investigação, os currículos, os programas de ensino, os materiais didáticos, a gestão, a administração das escolas e as tecnologias são pontos muito importantes a serem considerados no ambiente escolar para a formação do educando. Todos esses elementos são muito importantes e fazem parte de um “organismo vivo” que deve funcionar harmonicamente. Caso contrário, tal organismo poderá, na sua incapacidade de gerir diálogos entre as partes, contribuir para uma falência crônica da instituição chamada ensino. Entretanto, assim como na afirmação de Nóvoa (ibidem) “*nada substitui um bom professor*”, acredito que não tem valor um ambiente escolar rico em espaços de aprendizagem, em materiais didáticos, em novas tecnologias, em currículos modernos com fantásticas e miraculosas propostas de

ensino, se não houver um professor capacitado a utilizar e articular esses elementos para promover uma educação integral ao educando.

Encerro esta dissertação manifestando que em nenhum momento tive a pretensão de esgotar o debate referente à temática abordada do educador social no contexto do *Programa Mais Educação*, mas sim, de alguma maneira, contribuir para que as discussões concernentes aos problemas educacionais continuem acontecendo. Dessa forma, entendo que outras reflexões seriam possíveis como, por exemplo, problematizar a maneira como o trabalho desenvolvido pelos educadores sociais do *Programa Mais Educação* está sendo apresentados/representados à sociedade pelas mídias de comunicação. Por fim, seria igualmente pertinente pensar sobre qual é o impacto das oficinas propostas pelo *Programa Mais Educação* na vida dos educandos. Essas são algumas das inquietações acumuladas ao longo desta dissertação, que me desafiam a continuar pesquisando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa, v. 13.

AQUINO, Juliana Maria de. **A ampliação da Jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?** Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. Dissertação (Doutorado em Ciências/Economia Aplicada). Universidade de São Paulo/ Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, 2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 65. São Paulo, 1998.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 12ª ed. V. 1 e 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.

BOMENY, Helena. A escola na Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, Brasília MEC-INEP, vol. 22, n. 80, abril. 2009, p. 109-120.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Projeto fome zero**. Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil. Instituto Cidadania. 2001a. São Paulo. Programa fome zero. Disponível www.fomezero.org.br. Acesso em: 06 de jun. de 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b.

_____. **Decreto-lei nº 5.209, de 17 de setembro de 2004**. Dispõe sobre a criação do Programa Bolsa Família e dá outras providências. Presidência da República- Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 17 set. 2004.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007a**. Institui o *Programa Mais Educação* que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007b**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Projeto de Lei 5346, de 2009a**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf>. Acesso em: 05 mai. de 2014.

_____. **Rede de saberes Mais Educação**. Brasília: 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 06 de jun. de 2012.

_____. **Decreto nº 7083, de 27 de Janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, D.F, 2010.

_____. MEC. Série Mais Educação: **Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB, Brasília/DF, 2011.

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

CASSALI, A. M. D. **A construção de um projeto pedagógico escolar**. Maputo/São Paulo: UP-Mined/PUC-SP, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº 8, p. 247- 270. Campinas, dez, 2002a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 06 de jun. de 2012.

_____. Escolas de tempo Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha C.C; CAVALIERE, Ana Maria V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 93-132.

_____. **Anísio Teixeira e educação integral. Paidéia**. v. 20, n. 46, 249-259, mai/ago, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, n. 34, Grupo de Trabalho 13, Natal: Rio Grande do Norte, 2011. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:trabalhos-gt13-educacaofundamental&catid=47:trabalhos&Itemid=59>. Acesso em: 20/11/2012.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. V. único. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>> Acesso em: 12 de outubro de 2012.

_____. História(s) da educação integral. **Revista em Aberto**, Brasília. D.F. v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do projeto Mais Educação: um olhar sobre a ação docente**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, 2012.

COUTINHO, Joana. As ONGs: origens e (des)caminhos. **Lutas Sociais**, n. 13/14 – 1. Semestre, 2005.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília, 2010.

EBOLI, Therezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1971.

ENGUITA, Mariano Fernández. A educação e a mudança social: O trabalho na sociedade do conhecimento. In: **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre/RS: Artemed, 2004.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: FNDE, 2010.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Diz-me quem educa, e eu identificarei que educador tu és!** As representações de “Educando-Pobre” e a formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas. Dissertação (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: A dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, 2012a.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: As repercussões da formação docente na prática escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012b.

FERREIRA, Maria Eloisa. Educador Social: **A construção do saber social aplicado às políticas públicas para a infância e adolescência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2012c.

FIGUEIREDO, Veronica Cristina de Almeida e Silva de Barro. **O projeto escola de tempo integral**: Currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de Escola**: memórias: São Leopoldo: Oikos, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981.

GADOTTI, Moacir. **Para chegar lá juntos e em tempo**: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 21ª Reunião da ANPED. Caxambu, 1998.

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

_____. Educação social, Educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma casa comum. In: **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012.

GAIO, R; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENTILI, P, et al. **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2000.

GODOY, Claudia Marcia de Oliveira. **Programa Mais Educação**: Mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luís, MA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Brasileira, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Os Sem-Terra, ONG's e Cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação Popular na América Latina no Movo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. In: **Educação Temática Digital**. Campinas: v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

_____. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta**: avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: Representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE. 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> > Acesso em: 18 de agosto de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. 2012. Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 14 ago. de 2012.

JANTKE, Regina Vazquez Del Rio. **Educador Social: Formação e prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

KATZMAN, Ruben. **Vulnerabilidad y Exclusión social**. Uma proposta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. 2005. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/rmnatal/artigo/artigo16.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: A experiência de uma escola de Esteio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, 2012.

KRIECK, E. (1932). Educación Política Nacional. In: QUINTANA, J. M.: **Educación Social**. Antología de textos clásicos. Madrid, Narcea, 1994. p. 92-118.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios intencionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. **Pedagogia Social y Política**. Madrid: Cepe, 1993.

MACHADO. Evelcy Monteiro. **A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio comunitária**. 2008. Disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_evelcy.pdf> Acesso em: 28 de mar. 2014.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações não governamentais (ONGs): Trajetórias, concepções e práticas em educação popular**. Dissertação (Doutorado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação: Avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

McLAREN, Peter. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MEC/SECAD 2007. **Programa mais educação: Passo a Passo**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 06 de jun. de 2012.

MESSINA, G. Estudio sobre el Estado da Arte de La Investigacion acerca da La Formacón Docente em los años Noventa. Organizcion de Estados Ibero Americanos Para La Educacion, La Ciência y La Cultura. In: **Reúñion de Consulta Técnica Sobre Investigacion en Formacion Del Profesorado**. México, 1998.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida**. In: QUIJANO, G. M. R. (Org.). Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MOLL, Jaqueline; LECLERS, Gesuína de Fátima Elias. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Scheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, CALSAVARA, Tatiana, MARTINS Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, mai, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

NATORP, Paul. **Pedagogía Social**. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade. Madrid: La Lectura, 1913. Original alemão de 1898.

NAVES, Flaviana Franco. **Sentidos constituídos por um educador popular acerca de sua prática desenvolvida com adolescentes: Uma análise sócio-histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

NETO, João Clemente de Souza. **Pedagogia social: A formação do educador social e seu campo de atuação**. Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES. Vitória, vol. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010.

NOHL, H. **Teoria de la educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1948.

NÓVOA, António. **Formação continuada de professores: realidade e perspectiva.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Mello, 2011.

OÑA, José Manuel de. **El Educador Social: um profesional de la educación em contacto com la infância.** 2005. Disponível em: [http:// www.eduso.net](http://www.eduso.net). Acesso em: março de 2014.

ORLANDI, Eni Puccinell. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 2 ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2000.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica educação integral: elementos para o debate para o necessário. **Cadernos Salto para o Futuro.** Ano XVIII boletim 13, Agosto de 2008. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/fotos/saltos/serie/173859Edu_int.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2012.

PARO, Vítor H. et al. (Org.). **Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PASSOS, Tadeu Ferreira. **Caminhos da Educação Integral: Histórico, Reflexões e Desafios.** Dissertação (Mestrado profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social). Fundação Visconde de Cairu, 2012.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal do Rio de Janeiro, 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar em la sociedad neoliberal.** Madri: Morata, 1998.

PEREZ D. A educação formal realizada por ONGs e formação de seus professores. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Ed. Senac, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 134f.

REGIMENTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL. Escola Estadual de Ensino Médio “X”, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. **Carta 15: O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995, p. 17-24.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de fev. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Ronilda Teodora. As Pesquisas denominadas do tipo “ESTADO DA ARTE” em educação. **Revista Diálogo Educacional** [em linha] 2006, vol. 6 [citado 2012-03-19]. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>. ISSN 1518-3483. Acesso em: 19 nov. 2012.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação Integral e(m) Tempo Integral: Espaços no Programa Bairro-Escola**, Nova Iguaçu, RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação: Uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL/SEDUC. 2012. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp > Acesso em: 18 ago. 2012.

SILVA, Núbia Rejane Ferreira. **Escola de Tempo Integral: Relação entre o Programa mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011, 162 p.

SILVA, Roberto da, NETO, João Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

STRASBURG, Quênia Renne. **O Programa Mais Educação na arena da prática: Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 87, v. 38, p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TODOS pela Educação. 2014. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>. Acesso em 04 de mar. 2014.

VETORAZZI, Nilceia Gomes. **Escola de Tempo Integral: Da Convenção à Participação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, 2011.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação: Avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido

Estou realizando uma pesquisa com o objetivo identificar quais são e como se apresentam os tensionamentos enfrentados pelo educador social em sua atuação no *Programa Mais Educação* na Escola Estadual de Ensino Médio [...].

Para a coleta de dados visando à produção do material de pesquisa realizarei uma revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com os educadores envolvidos no desenvolvimento deste Programa.

O Pesquisador responsável por realizar a coleta de dados è: Atila Cristiano Bizarro (mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS da linha Formação de Professores, Currículo e Prática Pedagógica), que é orientado pela Professora Dr^a Gelsa Knijinik.

Sua participação é muito importante para a realização dessa pesquisa, por isso, gostaria de contar com sua participação.

Por meio deste termo, declaro que fui informado (a):

- a) Dos objetivos e procedimentos da pesquisa, detalhados de forma clara e objetiva;
- b) De não ser identificado (a) em nenhum momento da pesquisa, sendo que todas as informações coletadas serão mantidas sob sigilo ético, não tendo o nome mencionado em nenhum momento;
- c) De que o material coletado será utilizado exclusivamente para fins desta pesquisa, e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão;
- d) Da possibilidade de ser prestado qualquer esclarecimento durante a realização desta pesquisa.

(assinatura do participante)

Esteio, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE B: Solicitação de acesso ao campo de pesquisa-Escola**SOLICITAÇÃO DE ACESSO AO CAMPO DE PESQUISA**

Eu, Atila Cristiano Bizarro, CPF 912083780-15, MESTRANDO, PPGEduc/Unisinos, venho mui respeitosamente solicitar à Escola Estadual de Ensino Médio (...) acesso à escola para coleta dos dados empíricos de interesse ao meu projeto de pesquisa, sob a orientação da Profª Drª Gelsa Knijinik.

O projeto de dissertação tem como objetivo identificar quais são e como se apresentam os tensionamentos enfrentados pelo educador social em sua atuação no *Programa Mais Educação?*

No período de acesso e permanência no contexto da escola minhas atividades serão de análise documental e entrevistas gravadas com os gestores e professores diretamente vinculados às atividades das crianças e adolescentes participantes do Programa Mais Educação. Todas as atividades de coleta de dados serão de conhecimento prévio dos gestores da escola e dos atores colaboradores com o estudo.

Atenciosamente,
Atila Cristiano Bizarro

Ilmo.

Sr. (...)

Diretor da E.E.E.M. (...)

Esteio

Autorizo o acesso para a coleta dos dados.

Local e data: _____

Assinatura: _____