



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

WALÉRIA CARDOSO MIRANDA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VOZ DOS OFICINEIROS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS**

Campina Grande – PB
2015

WALÉRIA CARDOSO MIRANDA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VOZ DOS OFICINEIROS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUEIMADAS/PB**

WALÉRIA CARDOSO MIRANDA

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vagda Gutemberg Rocha

Campina Grande – PB
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M672p Miranda, Waléria Cardoso

O Programa Mais Educação na voz dos oficinairos de uma escola pública no Município de Queimadas-PB [manuscrito] : função social da escola / Waleria Cardoso Miranda. - 2015. 23 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Vagda Gutemberg G. Rocha, Departamento de Letras e Artes".

1. Educação 2. Programa Mais Educação 3. Trabalho voluntário. 3. Educação I. Título.

21. ed. CDD 370

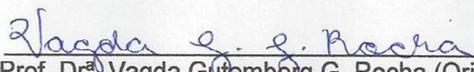
WALÉRIA CARDOSO MIRANDA

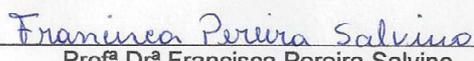
**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VOZ DOS OFICINEIROS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS/ PB**

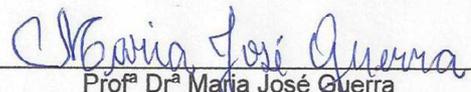
Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 14/12/2015.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr^a Vagda G. G. Rocha (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof^a Dr^a Francisca Pereira Salvino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof^a Dr^a Maria José Guerra
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar o PME na visão deicineiros, bem como apontar seus limites e possibilidades de êxito, considerando o formato no qual o mesmo acontece, a partir de autores como Rios (2006; 2013), Young (2007); Libâneo (2008), Salvino e Rocha (2014), dentre outros. O Programa traz diretrizes para a escola visando à ressignificação da educação pública e política de ação contra a pobreza, a exclusão, a marginalização cultural e o trabalho educativo. O PME pretende possibilitar a expansão do processo de aprendizagem nas demais áreas de conhecimento, oportunizando o acesso a atividades educativas e socioculturais, aprimorando os elementos de aprendizagem que “antes separados”, deixariam lacunas no desenvolvimento dos alunos; permitir uma melhor qualidade nas ações e relações da escola, e alcançar melhorias na qualidade da educação nas instituições usuárias dessa jornada ampliada. Considerando as condições de implementação do PME, inclusive do uso de mão de obra voluntária, inquietamo-nos quanto a seus limites e possibilidades de êxito. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com cincoicineiros do programa acerca da visão destes sobre educação integral, os limites e possibilidades percebidas para melhoria do aprendizado dos educandos. Com base nos dados obtidos, é possível dizer que o Programa foi implementado de forma bastante frágil, pois as escolas “parceiras” não dispõem de estrutura física compatível com o requerido para educação integral, além de contribuir para a precarização do trabalho docente, porque possibilita a leigos o desenvolvimento do trabalho escolar.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, Trabalho voluntário, Educação.

SUMÁRIO

1.0 Introdução	5
2.0 Fundamentos Teóricos	6
2.1 A Função Social da Escola	7
2.2 O Programa Mais Educação	12
3.0 O Campo de Estudo	16
4.0 O Programa na Voz dos Oficineiros	17
5.0 Considerações Finais	22
Referências	23

1.0 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um estudo sobre o Programa Mais Educação (PME) na visão de oficinairos que atuam no Programa, de forma a apontar os limites e possibilidades de êxito do mesmo. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa através de entrevista. A pesquisa justifica-se pela nossa inquietação frente às condições de precariedade nas quais tal Programa é desenvolvido. Assim, nosso objetivo é investigar o PME na visão de oficinairos, bem como apontar seus limites e possibilidades de êxito, considerando o formato no qual o mesmo acontece. Através do olhar e da voz das pessoas participantes do programa, discutiremos como elas o vivenciam.

Buscamos ancorar-nos nos documentos orientadores do PME, bem como em autores que discutem a função social da escola e análises já realizadas sobre o referido programa.

Nosso trabalho encontra-se estruturado da forma seguinte: num primeiro momento discutimos a função social da escola, a partir de Rios (2006, 2013) e Young (2007), entre outros. A seguir, apresentamos o PME a partir de documentos oficiais que orientam o seu funcionamento e implementação. No terceiro momento, apresentamos a visão de oficinairos entrevistados sobre o Programa e, por fim, as considerações finais.

2.0 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação, desde sua origem, se organiza pelo modelo social vigente, o capitalismo. Não é a escola que pauta a prática educativa, é a sociedade que direciona a prática pedagógica (RIOS, 2013). Ao discutirmos a função social da escola, estamos compreendendo a educação em sua amplitude, enquanto prática social nas relações que se estabelecem entre os homens, nas mais diversas instituições e movimentos sociais.

O ser humano, no processo natural, instaura leis regentes da sua convivência com grupos, cria estruturas sociais e culturais básicas estabelecidas e solidificadas à medida que a formação humana vai constituindo-se. Nascemos seres biológicos e, conforme educados e apresentados à cultura, tornamo-nos seres históricos. Através da socialização, a educação tem a função de preparar o indivíduo para vida, para viver em sociedade (RIOS, 2006).

Segundo Rios (2013), a herança cultural é a primeira responsável pela desigualdade entre as crianças na escola, uma vez que as famílias transmitem a seus filhos a cultura estabelecida em valores pelo sistema familiar. Isso nos faz pensar o quão desigual nos tornamos, pois quanto mais elevada for a categoria sócio profissional e, conseqüentemente, o nível cultural dos pais e dos avós, mais se elevam as probabilidades de êxito escolar da criança.

Para Young (2007, p.1288)

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou como as sociedades que existiriam antes das escolas permanecer praticamente inalteradas durante séculos.

Então, a escola também tem como função o acesso ao conhecimento cultural, à história, aos valores, às culturas e às crenças. A escola na sociedade capitalista estabelece outra função conhecida como seletiva, criticada por separar os educandos como bons e maus em seus rendimentos escolares. Sabemos que na sociedade na qual estamos inseridos o êxito educacional é colocado como alimento

de sobrevivência, o mercado de trabalho seleciona e exige os melhores em desempenho escolar.

Portanto, a ideia reproduzida pelo mercado de trabalho para aqueles com mau rendimento escolar é que serão taxados como pessoas que não terão futuro promissor e a desmotivação aparecerá a partir do momento em que a escola e o professor não o auxiliarem na resolução desse problema. Pelo contrário, minarão o processo de desenvolvimento e a trajetória desse aluno.

Essa função apresenta-se negativa por rotular e não avaliar o aluno como indivíduo humano. Tornando-se uma escola que reproduz, atuando com ações determinadas pela sociedade, reproduzindo fatores, elementos e situações de injustiça e segregação. Conforme Rios (2006), dentro do espaço escolar são evidenciados conceitos, ideias e valores da classe dominante. Ainda para essa autora (2006, p. 25),

Ao me referir a valores e crenças, já devo fazer referência à ideologia que está presente na sociedade, permeando as relações em todas as instituições, mas encontra na escola um campo privilegiado para instalar-se, no bojo do saber a ser transmitido.

Entendemos que a escola, seja numa sociedade capitalista, ou não, funciona como uma instituição responsável pela manutenção social, ou seja, é um agente transmissor de ideias, valores, costumes, etc. Entretanto, para além de transmissora, a escola pode também produzir conhecimentos, ideias, valores, costumes e, portanto, constituir-se num agente de mudança.

Assim, seja com currículo que favoreça a desigualdade ou a acirre, a escola, enquanto criação do homem, só se justifica e se legitima diante da sociedade ao cumprir a finalidade para a qual foi criada como espaço de transmissão e produção de saberes sistematizados e historicamente acumulados. O desafio é conseguir cumprir sua função, de oferecer conhecimentos que proporcionem ao aluno maiores probabilidades de experiências bem sucedidas e de uma melhor compreensão acerca da sociedade na qual está inserido.

No processo de construção social, a escolarização básica é instrumento indispensável para formação do indivíduo, porque oportuniza a produção de conhecimento, dando condições aos indivíduos para a sua constituição identitária,

discutindo valores e pressupostos que possam fazer com que o mesmo conviva em e na sociedade com autonomia, capacidade e ética.

Ao tratarmos de educação e sua função, devemos estar atentos ao contexto social no qual a escola esta inserida (RIOS, 2013). A educação se faz presente em diferentes instituições, sendo a escola a instituição especifica do saber sistematizado e que tem como objetivo formar indivíduos, capacitando-os a participarem como agentes na construção dessa sociedade.

Compreendemos, dessa forma, que a escola tem uma parcela grande na responsabilidade de colaboração para a formação do ser humano. Porém, a instituição escola, principalmente pública, passa por vários problemas, tais como descrédito, violência, baixos escores de avaliação, precariedade nas instalações físicas, indisciplina, má formação dos profissionais, etc. Com todos esses desafios, a educação de qualidade torna-se difícil de ser alcançada, porque as prioridades básicas não estão sendo atendidas. Quiçá as dificuldades subjetivas fossem refletidas e avaliadas com seriedade e compromisso de melhorias de fato.

Libâneo ressalta que “a educação de qualidade é aquela que a escola promove para todos o domínio dos conhecimentos” (2008, p.117). A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e pode contribuir para eliminar a seletividade e a exclusão social. E este fator deve ser levado em consideração a fim de erradicar as disparidades entre aprendizagens de alunos, evasão escolar e marginalização.

São diversos os fatores que não permitem acontecer a tão sonhada educação de qualidade. É preciso repensar a lógica da educação e seus reflexos difundidos pelo capitalismo. Rios (2013) ressalta o modelo de sociedade burguesa e seu contexto de trabalho e, ainda, os efeitos no campo da prática dos educadores. Segundo a autora supracitada, aos professores permanecem introduzindo as mesmas práticas, porque a escola continua limitada a um currículo estagnado, fechado para seu contexto social.

A política de incentivo à formação continuada para os profissionais apresenta-se excludente. Percebemos o valor da profissão sendo barganhado pela política partidária em anos eletivos, definindo a estrutura escolar e a própria organização do sistema de ensino. Convivemos com um risco de fracasso educacional verdadeiramente continuo. Ainda para Rios (2013, p. 21),

Falar de educação brasileira, por exemplo, significa ir a sociedade brasileira para verificar as determinações que essa, organizada de um modo específico, nos moldes do sistema capitalista, confere ao processo educativo.

Nos últimos tempos o governo tem envidado esforços na busca de melhorias para a educação de qualidade. Nos textos legais encontramos que são implementadas diversas políticas públicas com a intenção de oferecer suporte e fomentar a autonomia das escolas que, por sua vez, como instituições vivas, tentam promover essa educação. Mas para ser possível essa qualidade seriam necessárias diversas estratégias nos mais diversos âmbitos, por exemplo, de gestão e de estruturação interna e de participação efetiva de todos que a fazem. A comunidade escolar deveria fortalecer-se nos atos de planejar e objetivar suas ações. Seus mecanismos de atuação deveriam ser realmente refletidos e executados. A competência dos professores teria força por serem os mediadores do conhecimento.

Mas são esses profissionais, os professores, com parte dessa responsabilidade de formar o indivíduo. Além disso, há ainda o volume excessivo de problemas existentes na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Isso evidencia a desarticulação da realidade escolar. Ainda para Rios (2013, p. 33),

Afirmo que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho.

Este cenário aponta o não incentivo à formação dos profissionais da educação. A qualificação do professor é vista como algo necessário, porém não é dada a atenção para uma perspectiva política da prática educativa. O profissional também tem direito e necessita de motivação e de acompanhamento para melhor trabalhar em função da educação de qualidade.

Neste contexto de práticas educativas, Michel Young (2007) nos faz refletir sobre a concepção de utilidade da escola e a ideia de educação que apenas transmitem conhecimento. Segundo esse autor,

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que

conhecimento?” e, em particular, questionar que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. (YOUNG, 2007, p. 1287).

Como algo concreto, temos o currículo que direciona o professor sobre o programa de conteúdos a ser seguido e transformado em conhecimento. Mas quais conhecimentos seriam necessários para a formação integral do educando? Esse conteúdo é capaz de propiciar e/ou produzir conhecimento sistemático ou conhecimento que seja útil à vida em sociedade?

Para Young (2007), a escola vem sendo desconstruída em sua prática e métodos, conseqüentemente o processo é negligenciado, pois o foco acaba no cumprir do plano, mesmo que de forma superficial. E o encontro do conhecimento bom, útil como o aprendiz, fica nas tabelas dos dados estatístico do país. A consequência são sequelas educacionais oriundas da não avaliação da didática educacional.

Para João B. Oliveira (2015), conhecer a própria realidade é o ponto de partida para quem se propõe a mudá-la. A Escola precisa conhecer sua realidade, logicamente a escola necessita conhecer sua história, compor seus valores e objetivos, perceber sua missão.

A escola atual precisa repensar uma maneira de retomar seu posto de instituição confiável, de credibilidade, lugar de aprendizagem, lugar para felicidade, abrir-se ao conhecimento para todos e mostrar com ele o que se pode fazer. O desafio é reconstruir a cultura escolar com subsídios no passado, no presente e com olhar para o futuro.

Assim, pensar a função social da escola implica problematizar a escola que temos, na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são prerrogativas fundamentais para o exercício do jogo democrático, na construção de um processo de gestão democrática.

A educação brasileira nas tentativas de melhorar a educação traz com “nova roupagem” a proposta de Educação Integral, com o Programa Mais Educação (PME). Iniciativa do governo Lula, o PME teve início efetivo em 2008 com a participação de 54 municípios em 25 estados, mais o Distrito Federal (de todos os estados da federação, apenas o Acre não aderiu ao Programa). Neste trabalho

pretendemos investigar o PME na visão de oficinairos, bem como apontar seus limites e possibilidades de êxito, considerando o formato em que o mesmo acontece.

2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) foi criado em 2007, por meio de uma portaria interministerial nº 172007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O PME é um programa criado visando ações contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural. Iniciativa do governo Lula, o Programa propõe-se ainda a promover ações educativas e socioculturais no contra turno escolar para alunos de Ensino Fundamental, como alternativa para melhorar a qualidade do ensino e acesso à cultura numa perspectiva de Educação Integral (BRASIL, 2011).

Deparamo-nos com a Política de Educação Integral sendo implantada nas escolas como possibilidade de ressignificação da educação pública de qualidade. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, no intuito de contribuir, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte dessa ação: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

O PME acontece numa tentativa de promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades de crianças, adolescentes e jovens. Já aqui se percebe uma tentativa de atribuir a atores sociais, que não são professores, tarefas próprias da escola e de seus profissionais, legalmente habilitados para a função.

Necessário se faz observar que uma política ou programa educacional não acontece de forma isolada, porque precise ancorar-se em outras políticas e outros

programas a fim de, senão garantir o seu êxito, ao menos firmar parcerias, no sentido de as demandas reprimidas serem tratadas a partir de aspectos diferentes. Por exemplo, pode-se dizer que o Programa Mais Educação, funciona em concomitância com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCSV), o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), e o Bolsa Família, dentre outros preconizando envidar esforços para a melhoria da educação.

Isto nos remete à recomendação de Ball (2006), de que uma política não acontece de forma asilada, solta e/ou aistoricamente. Não se pode dizer de sua originalidade, pois historicamente outros programas já foram pensados com o mesmo intento. Ball defende não a originalidade, mas uma bricolagem de políticas, porque são políticas iguais, mas diferentes entre si. Tanto que podemos citar outras tentativas de educação integral no Brasil, tais como: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Leonel Brizola, e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo (SANTOS, 2015).

Como já dissemos, o PME é apoiado pelos Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa Social e Combate à Fome e pela Controladoria Geral da União, sendo operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), através do PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem como destino as escolas de ensino fundamental que recebem alunos em situação de risco ou vulnerabilidade (BRASIL, 2014).

Esta iniciativa apresenta-se como proposta idealizadora de uma educação que promove o desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos indivíduos, favorecendo a conquista da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico e participativo, que possibilite a construção da cidadania.

O governo, diante das urgências e demandas da sociedade, impõe à escola pública o desafio de assumir atribuições e responsabilidades sociais, no sentido de preencher as lacunas de famílias desestruturadas, vitimizadas pelo contexto social, do desemprego, da violência e da omissão do próprio governo.

Libâneo (2008, p.170) ressalta que “a educação e o ensino no Brasil, continuam se prestando muito mais ao clientelismo, à troca de favores eleitorais, ao

jogos de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural”. Com o acesso à escola e aos benefícios sociais, vinculado à frequência do aluno à escola e ao Bolsa Família, ampliando o atendimento ao aluno em tempo integral, o governo visa criar mecanismos de controle e aliança com a sociedade.

Para aqueles que necessitam de uma relação de troca, o consentimento às condições hora adequadas, parece o caminho mais viável a ser percorrido. Porém frente às condições inadequadas das escolas e à própria ineficácia da educação, este não parece ser o caminho. Pois a proposta de educação integral e em tempo integral surge como alternativa de políticas públicas para oferecer continuidade e manutenção ao assistencialismo e redimensionamento da prática educativa em torno de seus interesses.

Entendemos que com a implantação do PME nas escolas públicas, o ideal de formação integral e a melhoria da qualidade da educação, as ações que ampliam o tempo dos alunos no espaço escolar, nos espaços comunitários e nas experiências de aprendizagem, com atendimento no contra turno do ensino básico, as condições e os problemas aos quais a escola pública é submetida, tão pouco a participação da comunidade educativa, não são considerados. Assim, novos desafios se apresentam.

Para o Ensino Médio, o governo lançou o Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI), também como proposta de educação integral que, segundo Salvino e Rocha (2014), propõe, em seu manual de orientações, operacionalizar a estrutura das ações a serem desenvolvidas nas instituições através da intersetorialidade, reorganizando os currículos, através da interdisciplinaridade e a criação de macrocampos, utilizando essas orientações como estratégia, para tornar o ensino integrado e de melhor qualidade. Depreendemos que, tais intenções são também estendidas ao PME, exceto a reorganização curricular nos mesmos moldes, pois o PME traz no bojo uma mudança considerável na dinâmica da escola, portanto, no seu cotidiano e no seu currículo.

As escolas por meio de suas Unidades Executoras (UEX) receberão os recursos para execução do PME. As orientações que guiam a escola são as atividades a serem desenvolvidas para implementação da educação integral deverão ser coordenadas por um professor comunitário, vinculado à escola, e os custos dessa coordenação, com aumento da carga horária de 20 para 40 horas semanais, serão a contrapartida a ser oferecida pela escola. Os recursos

transferidos por intermédio do PDDE para implementação de educação integral destinam-se: a) ao ressarcimento de monitores; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo; e c) à aquisição de kits de materiais definidos neste manual. (BRASIL, 2014).

A partir destas orientações são necessários planejamento de ações e atribuições a serem geridas pela direção da instituição/escola compreendendo desde a organização dos tempos de aprendizagem, da busca pelos agentes comunitários para atuação no programa, do planejamento e da informação acerca do programa, até as vantagens financeiras dos referidos agentes. No caso, são pessoas que trabalham em regime de voluntariado, pois recebem, a título de ajuda de custo, apenas 80 reais (área urbana) e 120 reais (área rural) referentes a uma turma de alunos ou a uma oficina. Cadaicineiro pode ter até cinco turmas.

Algumas inquietações e questionamentos são pertinentes frente a tal quadro. Os espaços e as condições físicas das escolas em sua maioria são adequados para atender os alunos em tempo Integral? Os agentes comunitários estão preparados para tal atuação no projeto de educação Integral? Os encontros entre educadores e agentes são viabilizados para a interação e diálogo nas experiências vivenciadas nas oficinas e na sala de aula? Assustadoramente um dos documentos que orienta as ações do PME advoga que “o espaço físico das escolas não é fator determinante para oferta da educação integral” (BRASIL, 2007, p. 28).

Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas por crianças, numa educação que se pretende integral, independentemente do espaço físico? Onde fazer as refeições? Onde tomar banho? São indagações que carecem de análise quando da adesão de escolas e municípios ao Programa.

Além desses questionamentos, diversas dificuldades são enfrentadas pelas escolas, tais como: ausência de parceiros que não disponibilizam seus espaços particulares para a realização das atividades¹; despreparo dos agentes comunitários (nominados deicineiros²) e insignificância da remuneração dos mesmos. Aqui, ressaltamos que as contradições do investimento do dinheiro público não podem passar despercebidas, pois observamos recursos sendo destinados a kits

¹São solicitados, a título de parceria voluntária, espaços de igrejas, clubes privados, associações, quadras, campos de futebol, ginásios de esporte, salões de festa, garagens etc.

² Osicineiros são selecionados a partir dos seguintes critérios: devem ser profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais – monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos.

necessários a cada oficina (máquinas fotográficas, filmadoras, instrumentos musicais, material de expediente, artigos esportivos, viagens, etc.), a benfeitorias em outros espaços, quando assim são cedidos, pois em muitos faltam até mesmo iluminação e água encanada, condições necessárias à higienização e ao preparo de alimentos.

Para além disso, osicineiros não contam com o apoio de professores efetivos ou temporários das escolas, bem como de auxiliares de serviços gerais. E, acrescentamos ainda a falta carteiras, de murais e de biblioteca. Assim, entendemos que o PME enquanto política educacional negligencia as necessidades concretas da educação brasileira.

Neste contexto, observamos a estruturação do programa, causando mais dificuldades do que proporcionando soluções ao cotidiano escolar. Podemos inferir que isto contribui para um sentimento de desesperança, insegurança, apatia e imobilismo pedagógico pelos sujeitos envolvidos, perante a realidade instaurada, gerando também incapacidade de reação para superação destas dificuldades.

Compreendemos então, que investimentos em instalações privadas não alicerçam a educação, tampouco consolidam uma educação de qualidade. Mediante o exposto, continuamos a discussão a partir do olhar daqueles que atuam nesse cenário de educação integral. Vejamos o Programa através da voz dosicineiros.

3.0 O CAMPO DE ESTUDO

Nosso objetivo na pesquisa é investigar o PME na visão deicineiros, bem como apontar seus limites e possibilidades de êxito, considerando o formato em que o mesmo acontece. Através do olhar e da voz das pessoas que participaram do programa, discutiremos como elas o vivenciam.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Crescente Saber³ está localizada no distrito do ligeiro na cidade de Queimadas – PB. Essa escola contabilizou 526 alunos matriculados em 2015. No seu quadro funcional estão 23 professores, 01 secretária, 02 auxiliares de secretaria, 06 auxiliares de serviços gerais, 01 porteiro e 02 vigilantes. A gestora atual está no cargo por indicação política desde 2013, entretanto, a mesma goza de aceitação por parte da

³ Nome fictício utilizado a fim de preservar a identidade da escola, de seus profissionais, bem como dosicineiros que lá atuam.

comunidade escolar, tendo em vista a sua experiência em gestão de escolas públicas.

O espaço da escola é amplo. Está dividida em 02 blocos com 04 salas de aula em cada e um com banheiros, secretaria, almoxarifado, cozinha, dispensa, sala de direção e sala de professores. Há ainda um laboratório de informática e um de química que nunca funcionário. A escola funciona nos três turnos. Faz-se necessário registrar que a escola não dispõe de quadra poliesportiva ou outro espaço no qual as atividades físicas possam ser desenvolvidas. Compreendemos que o espaço da escola é bastante amplo, porem, não o suficiente para funcionar com alunos num regime de tempo integral.

Realizamos pesquisa qualitativa com osicineiros que fazem parte do PME nesta instituição. O referido programa teve início nesta escola em agosto de 2014, com as oficinas de judô, capoeira, violão e acompanhamento pedagógico, com duração de seis meses, agosto a fevereiro do presente ano. As atividades foram reiniciadas em maio e foram ate outubro de 2015⁴.

4.0 O PROGRAMA NA VOZ DOS OFICINEIROS

Elaboramos um roteiro de entrevista para cincoicineiros. O roteiro foi estruturado a partir dos seguintes elementos:

- 1) Compreensão do que é Educação Integral;
- 2) Compreensão sobre o PME;
- 3) Valorização docente;
- 4) Planejamento das Atividades do Programa;
- 5) Relação da gestão escolar para com a estruturação e execução do programa.

A partir desses elementos, foram propostas questões aos entrevistados que não consentiram a gravação das entrevistas em áudio, apenas pelas respostas escritas e não identificadas. No momento da entrevista todos osicineiros estavam presentes, conseqüentemente, a maior parte das respostas foi única para todos os participantes. A opção por reuni-los se deu em razão de os mesmos alegarem falta de tempo em participar da pesquisa.

⁴ Registramos que osicineiros estão com a bolsa manutenção atrasadas há dois meses. O Programa atualmente está paralisado no estado da Paraíba.

Osicineiros que participaram da pesquisa têm entre 21 e 35 anos. Três moram próximo à escola e dois em outra localidade rural de Queimadas. Foi possível observar um bom entrosamento entre alunos eicineiros que consideravam como positivo o desenvolvimento de toda e qualquer atividade no espaço escolar.

Quando indagamos o que compreendiam por educação integral obtivemos em unísono, a seguinte resposta: “ampliação do tempo na escola, com destaque para a diversidade de atividades, a descoberta de outras potencialidades que são desenvolvidas, que antes não eram oportunizadas e é um complemento educacional”.

Se pensarmos nos deveres do Estado para com a educação, vemos que esse entendimento distancia-se do proposto na LDB 9.394/96, Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Nos moldes da lei supracitada, a escola não atende às finalidades da educação, nem o PME. Já tomando como base o Decreto nº 7.083/2010, teremos que os princípios da Educação Integral são traduzidos da seguinte maneira:

[...] pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010).

Entretanto, tal entendimento ancora-se nas estratégias a serem desenvolvidas pelo Programa (BRASIL, 2010, p. 1):

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

De acordo com o documento supracitado, dentre as estratégias do programa não consta o desenvolvimento pleno do aluno. Mas apenas oferecer-lhe mais atividades, de forma a ocupar o seu tempo, afastando-o das ruas. Também neste trecho é possível ler a desresponsabilização por parte do Estado, quando este coloca sob a incumbência das famílias e da sociedade a tarefa de educar. Nesse caso, chamamos atenção que se trata de educação escolar, restrita à instituição que diploma, portanto, à escola.

A título de solidariedade, são convidados a participar da escola como voluntários, “profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos)” (BRASIL, s/d, p. 14). Profissionais da educação são convidados a desenvolver trabalhos na escola como voluntários e, leigos em educação, são convidados a desenvolverem trabalho de profissionais da educação, também como voluntários. Parece-nos um jogo bastante complexo e inviável de êxito por abrir espaço para pessoas que não estão habilitadas a assumir a responsabilidade de escolarizar.

Quando indagados acerca de como compreendiam o PME, o Oficineiro⁴ disse que: “é um programa de atividades através das quais os alunos conhecem, se divertem e aprendem na escola com nosso auxílio e acompanhamento”. O Oficineiro¹ disse que: “é um programa no qual os alunos se socializam, se organizam nas atividades”. Os demais falaram que o PME é um programa oferecedor de atividades no contra turno para evitar os alunos ficarem na rua.

Aparentemente, os oficineiros atribuem ao PME a função da escola que, para Rios (2013) configura-se como a socialização e a produção do conhecimento da sociedade, pois, segundo o Oficineiro 4, por meio do PME os alunos “conhecem e aprendem na escola”. Chamamos a atenção ainda para o fato de que, para o referido oficineiro, essa aprendizagem é auxiliada e acompanhada por um agente voluntário, na maioria das vezes sem formação no magistério, e não por um professor. É como se o PME significasse a redenção da escola!

Quando arguidos sobre o conceito de oficineiros, o Oficineiro³ afirmou que “são auxiliares de atividades para as quais tem habilidades e se reconhecem como um profissional”. Como os oficineiros estavam juntos, quando da pesquisa, os demais concordaram com a fala do Oficineiro³.

Em relação aos planejamentos, todos os oficineiros relatam que não são convidados a participarem do planejamento junto com os professores da educação

básica. Na fala do Oficineiro², isso fica bastante evidente: “os planejamentos são feitos com o diretor e o professor comunitário, apenas. Os monitores não são convidados e nem um tempo para dialogar o professor. Os professores não se abrem para conversar, nem planejar com os monitores”. Assim, os oficineiros dizem sentir-se exilados do contato com os professores, contudo, jugam, por unanimidade, a importância desse diálogo tanto para avaliarem o aluno e o programa, como também desenvolverem as ações de acordo com a proposta pedagógica da escola.

O Oficineiro⁴ queixou-se da não aceitação deles no meio escolar por estar no início do curso na faculdade: “Sinto-me rejeitado por estar iniciando o meu curso de Educação Física. É como se eu não tivesse com o que contribuir com a escola”. Contudo, entendemos que o afastamento mantido pelos professores não se refere à contribuição possível pelos oficineiros, mas sim pelas condições nas quais os mesmos chegaram à escola.

Este mesmo oficineiro elogiou bastante o gestor da escola: “a nossa sorte é o diretor que é um facilitador de nossas vidas, ser humano responsável, dinâmico, organizado, nos orienta e quando possível nos ajuda nas oficinas”. Os demais oficineiros reforçaram a importância da parceria com o diretor e articulações com professores do ensino regular, apesar de relatarem que raramente ocorrem encontros entre eles e os professores com fins de planejamento.

O planejamento das atividades geralmente ocorre em um dia específico da semana, no qual não acontecem as oficinas e é realizado pelo diretor e o professor comunitário (que, tal como os oficineiros, recebe uma bolsa para ficar à disposição do programa). No planejamento, segundo o diretor, tenta-se diversificar as atividades para não haver desinteresse pelo programa. Para tanto, “o diretor⁵ e o professor comunitário pesquisam temas interessantes na internet e trocam informações com professores de outras escolas que podem contribuir com suas experiências” (OFICINEIRO 4).

Com relação ao rendimento dos alunos, os oficineiros julgam satisfatório, porque os alunos conseguem se socializar, se divertir e aprender sobre valores éticos, respeito ao próximo, vivência com o outro. Estas aprendizagens são compreendidas como dimensões fundamentais da educação integral.

⁵ Não consideramos a breve conversa com o diretor como entrevista. Entretanto, usamos a sua fala por o mesmo estar presente quando da entrevista aos oficineiros na escola.

Como dificuldade, osicineiros relacionaram além dos espaços físicos, a superlotação, a falta de apoio de pessoal de serviços gerais da escola e a credibilidade com os pais, visto que no primeiro momento não foram bem quistos, e só a partir dos dois primeiros meses é que foram sendo aceitos pela comunidade escolar.

Quando questionados sobre a própria percepção enquantoicineiros no PME, três dos cincoicineiros (Oficineiro1, Oficineiro2 e Oficineiro 5) colocaram-se da seguinte maneira: “estamos participando do mesmo pelo dinheiro, porque precisamos e que essa “ajuda” já é de bom tamanho”; O Oficineiro 3 disse: “é bom, pois não tenho outro serviço. É uma forma de ganhar um dinheirinho”. A Oficineira2 reforçou: “Não sou formada. Conheço apenas o trabalho da roça, o trabalho da lavoura e, por isso, fui convidada a ensinar o plantio de hortas ou canteiros aqui na escola”.

O Oficineiro4 falou que o trabalho dosicineiros no PME “era importante para a comunidade, para a escola, para a vida das crianças que não têm oportunidade de qualquer atividade sócio cultural”. Esseicineiro completa: “essas atividades são verdadeiras conquistas para esses jovens”. Não duvidamos que a ajuda prestada pelo PME seja de grande valia para pessoas temporariamente sem emprego, todavia, discordamos que a escola e seu trabalho sejam compreendidas como palcos de frentes de trabalho.

O Oficineiro1 nos chamou a atenção por destacar o desenvolvimento de habilidades artísticas, asseverando: “acredito no favorecimento no rendimento do aluno no turno regular, e que se houvesse interdisciplinaridade nas atividades, as melhorias seriam bem mais visíveis”. O mesmoicineiro colocou-se acerca da indisciplina, afirmando que

Se o trabalho fosse conjunto, professor eicineiro, o convívio seria melhor, certamente os alunos não ficariam pelos corredores, distraído e atrapalhando as aulas do contra turno. Mais tempo na escola seria para apropriação de conhecimentos uteis, desenvolver habilidades, apropriar-se de cultura e caracterizar a escola com espaço que ensina e não como depósitos de crianças.

Considerando as atividades no turno regular (aulas do currículo regular) e no contra turno (atividades do Mais Educação), observamos que a jornada escolar é ampliada, porém, essa ampliação não é bem administrada posto que as atividades

não são planejadas de acordo com a necessidade e as condições estruturais da escola. Há ainda que considerarmos a qualificação precária daqueles que se submetem ao trabalho voluntário nesse espaço.

Assim, com base no exposto, entendemos que o trabalho desenvolvido no PME não contribui para o alcance da qualidade pretendida na educação e nem mesmo para o alcance da função social da escola, conforme defendida por Young (2007), Rios (2006, 2013) e Libâneo (2007).

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto neste trabalho com o objetivo de investigar o PME na visão dosicineiros, considerando os limites e possibilidades de êxito do referido Programa, consideramos que o mesmo encontra varias implicações limites para o seu sucesso. Inicialmente, partimos da prerrogativa de que o recrutamento de mão de obra voluntária, de pessoas desempregadas e, na maioria, carentes de formação docente, para desenvolverem oficinas dentro das escolas, isto é, desempenhar uma atividade docente (independentemente da área), sem a formação preconizada pela LDB, não contribui para a valorização do trabalho docente, e há ainda o fato de que a escolas que aderem ao Programa não contam, necessariamente, com a infraestrutura necessária para oferecer educação em tempo integral.

Pode-se ainda dizer da não relação que as atividades desenvolvidas no PME guardam com o projeto pedagógico da escola ou mesmo com os planejamentos bimestrais, mensais ou semanais. Osicineiros se ressentem de tal distanciamento por não compreenderem que o trabalho que desenvolvem depõe contra a pretendida educação de qualidade.

Sendo assim, apontamos como possibilidade apenas o fato de que os alunos ficam na escola, no contra turno, o que os afasta, em certa medida, dos perigos que a rua oferece. Ademais, entendemos que o Programa precisa ser repensado, principalmente, se o objetivo for de implementação de educacao integral, ou mesmo de tempo integral. As escolas precisam ser reestruturadas, os professores precisam ser bem remunerados e desenvolverem a função para a qual se prepararam.

ABSTRACT

This study aims to investigate the SMEs in oficinairos vision, and to identify their limits and possibilities of success, considering the format in which it happens, from authors as Rivers (2006; 2013), Young (2007); Libâneo (2008), Salvino and Rocha (2014), among others. The program provides guidelines for school aimed at reframing of public education and political action against poverty, exclusion, marginalization cultural and educational work. The SME is intended to allow the expansion of the learning process in other areas of knowledge, providing opportunities for access to education and socio-cultural activities, improving the learning elements "before separate" would leave gaps in the development of students; enable better quality in action and school relationships, and achieve improvements in the quality of education in institutions using this extended day. Considering the conditions of implementation of SMEs, including the handheld use of voluntary work, inquietamo us about their limits and possibilities of success. To this end, we developed a qualitative research with five workshop instructors of the program the vision of these comprehensive education about the limits and possibilities perceived to improve the learning of students. Based on these data, one can say that the program was implemented in a very fragile because schools "partners" have no physical structure compatible with the requirements for full education, and contribute to the casualization of the teaching profession, because it enables the development of school work lay.

Keywords: More Education Program, Volunteer work, Education

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen j. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. I, n. 2., jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 20 set. 2015.
- _____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 20 set. 2015.
- _____. **Programa Mais Educação: Manual operacional**. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manualoperacional de educação integral](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manualoperacional_de_educacao_integral.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2015.
- _____. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf Acesso em: 5 de maio de 2014.
- BRASIL. **Série Mais Educação: Educação Integral**. Brasília: MEC, SECAD, 2009. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- LIBÂNEO, JOSÉ Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula a sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, n. 32, Campinas, dez.2008.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Repensando a educação brasileira**. São Paulo: Atlas,2015.
- RIOS, Azeredo Terezinha. A função Social da Escola. In: Universidade Estadual da Paraíba. **Pedagogia em Regime Especial**. Campina Grande, PB,2006 (Coletânea de Textos Didáticos V,n.III).
- _____. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SALVINO, Francisca Pereira; Rocha, Vagda Gutemberg. Macrocampos Como Proposta de Integração e inovação curricular no programa Ensino Médio inovados.**Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12,n.03, out./dez.2014.
- SANTOS, Greycy Kelly de Lima. **Educação integral através do Programa Mais Educação na rede municipal de educação de Campina Grande – PB**. Monografia, 2015 (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Campina Grande/PB.