

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DESAFIOS DE SUA EXECUÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA.

Erislaine Matos da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
matoslanne@gmail.com

Daiane Chaves Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
dai-delima@hotmail.com

Daelcio Ferreira Campos Mendonça

Universidade Federal da Bahia-UFBA
daelcio@yahoo.com

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar os principais desafios no cumprimento dos objetivos do Programa Mais Educação, em uma Escola Municipal de Itapetinga-Bahia. Programa este que tem como estratégia a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, na busca de compreender o aluno em suas múltiplas dimensões. A investigação desenvolveu-se em uma perspectiva qualitativa, com procedimento de pesquisa de campo, de caráter investigativo e exploratório. Além da observação *in loco*, foram coletados dados primários, por meio de entrevistas, na qual monitores e alunos participantes do Programa foram ouvidos; além de dados secundários, por meio de análise documental, tendo como base as portarias que criam o Programa. Da análise realizada constatou que há um distanciamento entre a política educacional proposta pelo Mais Educação e a realidade concreta da escola pesquisada. Conforme a pesquisa realizada, foram percebidos três achados, os quais nos mostram desafios a serem superados e que podem contribuir para a obtenção de resultados coerentes e que efetivamente colabore para a melhoria da educação integral e em tempo integral: a necessidade de melhorar a estruturação física das escolas; a importância de ampliar o investimento no aperfeiçoamento dos monitores; e, por último, a necessidade de ampliação da participação da família na escola. Os resultados obtidos com o presente artigo servirão para uma compreensão das variáveis envolvidas na execução de um programa de caráter Federal que se estende por escolas públicas de todas as esferas Estaduais e municipais.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Teoria e Prática.

Introdução

O processo de execução do Programa Mais Educação, observando as potencialidades e desafios no desenvolvimento deste Programa, em um Município Baiano, constitui-se como o

objeto de estudo deste Artigo. Com dez anos de existência – 2007-2017 -, pensado de forma a ser executado prioritariamente em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB) ¹, este Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 pelo Governo Federal, como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, com o ideal de uma educação pública e democrática que compreenda o aluno em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o Programa, como já pontuado, busca contribuir com a melhoria da qualidade da educação, formação integral de crianças, adolescentes e jovens, na visão de superar o processo de escolarização centrado na escola, ampliando espaços educativos, tempos, saberes diferentes, métodos, processos, conteúdos, pessoas envolvidas, considerando uma relação de aprendizagem, partilhando a tarefa de uma educação integral, que forme o aluno para a vida (BRASIL, 2007).

As atividades oferecidas pelo Programa nas escolas são organizadas em macro campos ². É importante ressaltar ainda, que além dos objetivos já citados, o Mais Educação tem intenções amplas, como por exemplo: contribuir para a diminuição da evasão escolar, prevenir e combater formas de violência, como a exploração infantil e a exploração sexual, promover a aproximação entre a escola, a família e a comunidade.

Mediante tamanha relevância deste Programa, é de suma importância pensarmos no processo final de desenvolvimentos das ações do mesmo, observando os avanços e as fragilidades, para que possamos refletir sobre maneiras de qualificar tais ações, pois entre a elaboração de uma Política Pública Educacional ³ e sua execução há um grande caminho a ser percorrido.

No que se refere aos desafios da elaboração e execução, ou seja, a importância da relação entre teoria e prática, Freire (1996, p. 24), aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna

¹O Programa foi constituído para ser desenvolvido em Territórios que são marcados por situações de fragilidade social, que exige uma junção prioritária entre as políticas públicas e educacionais, na busca da promoção de produtos sociais em comum entre elas.

²Os macro campos estão organizados da seguinte forma: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, promoção da saúde, educomunicação, iniciação à investigação das ciências da natureza, educação econômica e empreendedorismo. Tais atividades devem ser realizadas no contra turno escolar.

³ Para este Artigo, partiremos do princípio do PME como uma Política Pública Educacional pautada no conceito de Oliveira (2010, s/p), no qual fica explícito que é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Daí a necessidade de diminuir a distância entre a teoria e a prática, de maneira que a política pública educacional seja coerente às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas, quanto à qualidade dessa educação.

Diante disso, este Artigo visa analisar os desafios no cumprimento dos objetivos do Programa Mais Educação em uma escola municipal de um município Baiano; e apresentar as possíveis motivações que podem levar ao distanciamento entre teoria e prática na execução do Mais Educação nessa escola. Para a realização desta pesquisa alguns caminhos foram sistematicamente percorridos, partindo do pressuposto que a

...pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43).

Eis a necessidade da metodologia que é o caminho do processo de construção do conhecimento. Segundo Demo (1989, *apud* MARTINS, 2004, p. 291), a “metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades”. Assim, a pesquisa se dá mediante a origem de um problema e a falta de informação do mesmo. Partindo daí a busca de conhecer, explicar e descobrir respostas para o fenômeno mediante procedimentos científicos, no nosso caso, a compreensão sobre os desafios da aplicação do Programa Mais Educação em uma escola municipal.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, o tipo de metodologia escolhida foi à pesquisa qualitativa, tendo o ambiente e os sujeitos envolvidos no fenômeno educacional como fonte direta dos dados. Assim, na pesquisa qualitativa, não há como separar o mundo objetivo da subjetividade do homem, pois há uma relação dinâmica entre elas e não pode ser representadas, apenas por meio de números e indicadores quantitativos (SILVA; MENEZES, 2005).

Na busca de mais informações sobre os desafios e possibilidades do Mais Educação, foi empregado do ponto de vista do objetivo, a pesquisa exploratória, facilitando a definição e

delineamento do assunto investigado (PRODANOV; FREITAS, 2013). Mais precisamente aplicado o procedimento de pesquisa de campo- entendido como o estudo de uma determinada comunidade -, em uma escola pública municipal de Itapetinga-BA, escolhida devido ao seu baixo índice do IDEB. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59) a pesquisa de campo:

É utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Quando pensamos em pesquisa científica, logo pensamos em coleta de dados, pois eles são indissociáveis. A pesquisa não é composta apenas pela coleta de dados, porém não tem como falar em coleta de dados sem falar em pesquisa. E como instrumento de coleta de dados primários⁴, com o objetivo de obter informações sobre o fenômeno pesquisado. Foram realizadas dez entrevistas semi estruturada – por meio de uma amostra⁵ composta por seis monitores⁶ e quatro alunos do quinto ano, Ensino Fundamental I, matriculados no turno vespertino -, na qual o investigador pode explorar de maneira mais ampla algumas questões, sem a rigidez de um roteiro preestabelecido, com questões abertas, isto é, permitindo que os entrevistados respondam livremente com suas próprias palavras (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, entende-se como entrevista “a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (IBID., p. 106).

Além disso, foram obtidos dados secundários⁷, pelo procedimento técnico de pesquisa documental, podendo ser documentos⁸ que já foram analisados em profundidade ou não. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

⁴Dados que devem ser extraídos diretamente da realidade, pelo trabalho do próprio pesquisador, com informações que ainda não foram analisadas e que não estão registradas em outro documento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

⁵ A escolha da amostra, - “parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plana” – isto é, dos entrevistados, se deu de forma variada e conveniente para cada um dos grupos (SILVA; MENEZES, 2005, p. 32).

⁶ Todos são universitários, com formação em andamento entre o quinto e oitavo semestre do curso de Pedagogia, no turno noturno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus Itapetinga-Ba.

⁷ Dados que já existem e que não foram tratados especificamente para esse trabalho, possibilitando a construção de conhecimentos acerca do tema. São dados que já foram analisados e podem ser encontrados por meio da pesquisa bibliográfica e/ou documental, utilizados como apoio exclusivo da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os resultados obtidos desta pesquisa não podem ser generalizados pra todos os participantes do programa. Não cabe a metodologia qualitativa generalizar os resultados, mas sim propor um estudo amplo, de forma que investigue e compreenda o grupo estudado em profundidade (MARTINS, 2004).

Diante dos problemas relacionados à qualidade da educação, a execução efetiva das políticas públicas educacionais materializadas nos Programas como o Mais Educação é de suma relevância para o alcance do cumprimento do compromisso do Governo em melhorar a qualidade da educação, no País. Dessa forma, o tema proposto se enquadra neste contexto, concluindo ser essencial a exploração do mesmo, podendo abrir espaço para a reflexão sobre as dificuldades que podem ocorrer nas diversas escolas públicas das esferas estaduais que este Programa é implementado, podendo contribuir no sentido de proporcionar possíveis respostas aos problemas, produzir sugestões de aprimoramento do programa, explicar melhor o próprio Programa, por meio de uma análise quanto à efetivação do cumprimento na prática do alcance da qualidade do ensino nas escolas públicas.

2. Aspectos legais

Toda política pública precede a dispositivos legais que possibilita a sua criação. O programa Mais Educação está alicerçado em alguns princípios jurídicos que sustentam o seu surgimento.

No que diz respeito à legislação atual, a Constituição Federal de 1988 evidencia referência à educação integral, mesmo não descrevendo de forma literal a ideia “educação integral ou tempo escolar”, no seu texto base desta carta Constitucional. Na CF-88 a educação é colocada como o primeiro direito social (Art. 6º), direito esse que tem como intenção “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205º). Além disso, no (Art. 221), fica exposto que, “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar entre outros, o direito à educação”. A partir da conjunção dos artigos citados

⁸ “Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

anteriormente é possível deduzir um conceito do direito de todos à educação integral. É importante salientar ainda, que em Lei Supraconstitucional essa característica da criação da jornada integral na educação básica pública só foi intensificada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394.96) em seu Art. 34:

Ajornada 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.

Com essa legislação, surgiram ideias sobre a educação integral nos sistemas públicos estaduais e municipais, além de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas.

O que se deseja alcançar com a educação integral não é simplesmente aumentar a rotina escolar de conteúdos fechados, sistematizados e centrados na escola, mas formar sujeitos capazes de se emancipar, ou seja, pessoas capazes de produzir o seu próprio conhecimento, de se atualizarem constantemente, correspondendo aos desafios da modernidade, questionando a realidade com autonomia e criatividade, de forma exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo favorecendo o enfrentamento de problemas complexos na realidade social. Garantindo assim o desenvolvimento do aluno cognitivo, e para, além disso, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural - constituída como um projeto conjunto de trocas, partilhado pelas crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e pela sociedade.

Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogo (TEIXEIRA, 1962, p. 64).

Mas quando se fala em aumento de tempo escolar e permanência dos alunos, é necessário pensar em outras vertentes, como a reorganização do tempo escolar em uma lógica que seja pedagógica, sequencial e simbólica. Isso, entendendo a ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, no papel da escola, na vida e na formação dos indivíduos. Sem perceber de vista que, embora a maior quantidade de tempo possa

proporcionar novas práticas escolares qualitativamente diferentes, ela não determina por si só, a qualidade do ensino oferecido. É necessário dar sentido a esta ampliação. Diante disso, Cavaliere (2007, p. 1021) afirma que:

[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar.

Torna-se necessário pensar na qualidade dessa educação integral e em tempo integral. A respeito disso, existe legislação vigente que direciona uma atenção específica quanto à qualidade dessa educação, que é direito social de todos. No art. 206º, VII, voltando à Constituição de 1988, encontramos que, o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: [...] VII – Garantia de padrão de qualidade.

A educação vem passando transformações desde 1988, na busca de proporcionar aos cidadãos um melhor padrão de qualidade na educação. Qualidade essa, mencionada diretamente em diversos trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A “garantia de padrão de qualidade” é um dos onze princípios básicos para o ensino (art. 3º); O dever do Estado com a educação escolar pública deve ser garantido por dez condições, entre os quais “padrão mínimo de qualidade de ensino”, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (art. 4º). Falar sobre qualidade da educação é pronunciar um fenômeno complexo e abrangente, que envolve variáveis vertentes. A educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, não se pode analisar por apenas uma perspectiva, mas é preciso considerar suas múltiplas significações e dimensões para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extracurriculares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extracurriculares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Qualidade essa que gira em torno do desenvolvimento pleno do cidadão e da construção da própria cidadania, de maneira que o indivíduo possa intervir na sociedade e alterar a sua história, considerando as dimensões intra e extraescolares de maneira articulada direcionada para a garantia de qualidade de educação para todos, em todos os níveis e modalidades (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). A citação dos autores nos mostra que falar sobre qualidade na educação não é tão fácil, pois está sujeita a variações e está ligada a diferentes aspectos. O que implica a implantação de medidas políticas educacionais em longo prazo, valorização e capacitação dos profissionais da educação, com boas condições de trabalho, salário e carreira, maior investimento de recursos e financiamento para a escola e professores, a mobilização da sociedade e escolas com boas condições físicas.

3. Análise de dados

Com isso vale salientar a necessidade da oferta de educação com qualidade para todos. E um dos passos é a execução, com qualidade, das Políticas Públicas Educacionais, como, por exemplo, a implantação de Programas como o Mais Educação. Percebemos três pontos em que a teoria apregoada pelo programa diverge da prática vivenciada no desenvolvimento do Mais Educação, na escola pesquisada.

3.1 A falta de material pedagógico e de condições físicas das escolas para atender os alunos em tempo integral.

De acordo com o estudo feito, observou-se que as oficinas do programa não cumprem o papel de uma educação integral. Segundo um monitor entrevistado, “as oficinas acontecem no turno oposto das aulas, há um intervalo para o almoço em que os alunos vão para casa [...]” (Monitor 1).

Assim, cumprindo dois turnos e não apenas um turno integral, pois as crianças voltam para casa assim que o turno normal de aula se encerra para os alunos almoçarem e se higienizar. Com

relação aos dados analisados, os entrevistados afirmam que quando se trata das condições físicas da escola as mesmas não estão preparadas fisicamente para atender os alunos por um turno integral, relatando que, “mesmo as escolas que têm espaço físico, ainda assim, não têm uma série de condições que seriam necessários para o atendimento” (Monitor 1). Outro entrevistado menciona que, “em uma das escolas tinha todo o material à disposição, já na outra até o mais básico faltava. Depende muito da atuação do gestor” (Monitor4). No que diz respeito à portaria interministerial 17/2007, art. 1:

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 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.

Quanto à qualidade deste tempo integral da escola, Cavaliere (2007, p. 1022-1023) afirma que:

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões são potencialidades e adquirem uma dimensão educativa.

Perante a afirmação de Cavaliere (2007), entende-se que a escola é o espaço social, instituição fundamental para a constituição do indivíduo crítico e consciente, promovendo a inclusão do mesmo na sociedade e no mercado de trabalho, emancipação humana e a transformação política e social. A educação integral e em tempo integral seria uma forma eficaz de alcançar esse objetivo, o que implica condições mínimas para a permanência dos alunos em tempo integral. Porém, percebemos que a escola pública brasileira ainda não tem condições físicas mínimas para suprir as necessidades básicas dos alunos em turno integral, como alimentação, higienização, espaços físicos e materiais pedagógicos necessários para a realização das oficinas.

Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades (IBID., p. 1022).

Estas questões dificultam a participação e deslocamento do aluno, pois muitos moram longe e tem que andar a pé até suas residências, muitas vezes em altas temperaturas e sob chuvas, para retornarem a escola e participar do Programa, contribuindo para a baixa frequência dos mesmos, problema esse apontado no relato dos entrevistados quando dizem que, em relação à frequência dos alunos nas oficinas, “sempre um problema, turmas começam cheia e vão se esvaziando ao longo do ano” (Monitor 1), seguido de falta de interesse por algumas oficinas, mantendo a frequência apenas nas oficinas que mais se identificam, indo de encontro a uma das intenções do Programa, em contribuir para a diminuição da evasão escolar, expresso no art. 2º, II da portaria interministerial 17/2007, em “contribuir para a redução da evasão [...]”.

Devido a essas circunstâncias de deslocamento de ir e vir para as oficinas, os alunos podem ficar expostos a sofrerem algum tipo de violência no trajeto escola-casa, sendo um dos objetivos do Programa no que diz o art. 2º, IV da portaria interministerial 17/2007, “prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens [...]”.

A escola de tempo integral demanda um maior investimento no regime integral fora do espaço escolar, como os gastos com o pessoal, a alimentação, o transporte e outras necessidades que tendem a aumentar. Um entrevistado descreve que, “os espaços não são adequados, na maioria das vezes são espaços adaptados, ou seja, se dá um ‘jeitinho brasileiro’. Na maioria das escolas as atividades acontecem no pátio em um toldo improvisado” (Monitor4). Observa-se assim, uma ampliação da jornada escolar dividida em dois turnos, diferenciando entre um tempo de escolarização formal, onde são ministrados em sala de aula os conteúdos sistemáticos baseados no currículo escolar formal, contrapondo com um turno flexível onde são ministrados conteúdos que não são tão relevantes para o ensino aprendizagem do aluno, sendo apenas uma maneira de cumprir a carga horária.

Dourado e Oliveira (2009, p.212) afirmam que: “a qualidade no ambiente escolar e das instalações também concorrem para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade”. A

Qualidade na educação resulta de melhores condições na infraestrutura das escolas, abrindo oportunidades da realização de outras atividades ou de atividades melhores realizadas.

3.2 A necessidade de aprimorar a formação e capacitação dos monitores.

No que tange à capacitação dos monitores para exercerem as atividades no Programa Mais Educação, foi unânime a afirmação de que não tiveram uma preparação específica antes de iniciar as atividades do programa na escola. Um monitor relata na entrevista que, “quando iniciei no programa, foi o meu primeiro contato com a rede pública de educação, alunos e comunidade escolar” (Monitor 2).

Isto mostra a necessidade de aprimorar a preparação dos mesmos para a ação educativa das atividades do programa em questão. Esse é um dos problemas causadores das dificuldades dos alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Não há um acompanhamento, tampouco o contato dos Monitores do Programa com os professores da Escola, ocorrendo o que denuncia uma carência na articulação entre as atividades realizadas no programa e as atividades realizadas no horário normal da escola.

Pensando na qualidade desses profissionais que atuam no Programa Mais Educação, percebe-se que é preciso problematizar essa prática para que haja compreensão do processo ensino-aprendizagem, de maneira que eles possam colaborar ativamente na formação dos alunos. Sabendo que a aprendizagem é fundamental na vida do ser humano, ela deve ser construída ao lado de profissionais da educação capacitados e qualificados, proporcionando aos seus alunos competências e habilidade que serão necessárias na sua formação.

O professor atua em diversas instâncias da prática educativa do aluno, seja de forma direta ou indireta na organização e nos processos de aquisição de conhecimentos, habilidade, procedimentos, atitudes e valores, com objetivos que vão além da sala de aula, para a formação humana sujeitos capazes de refutar, intervir e participar nas decisões da sociedade.

Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de

forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

A formação de professores, incluindo os monitores, deve combinar os elementos teóricos e práticos da realidade escolar numa mesma perspectiva. Na maior parte dos cursos de formação de professores, a prática e a teoria ficam bem distante, os futuros educadores só se aproximam da realidade escolar após terem passado por quase toda formação teórica, e quando esses educadores vão para a sala de aula, eles veem outra realidade completamente diferente do que eles imaginavam. Quando esse percurso deveria ser outro. É necessário uma interação das disciplinas teóricas com as práticas escolares desde o início da sua formação, possibilitando com que os futuros educadores problematizem situações da sala de aula. Esses educadores precisam ter um contato com o aluno, com a escola, com a sala de aula, com situações e sujeitos desse processo o mais cedo possível, articulando entre uma formação inicial e continuada. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 260), “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional de professores”.

A formação contínua seria uma forma eficaz para mudar o retrato apresentado, no que se percebe na maioria dos casos da prática educativa, são profissionais da educação despreparados que irão formar outras pessoas, sendo os alunos os mais prejudicados no processo de aprendizagem. Dessa forma, é fundamental essa qualificação para a mediação pedagógica que reúne pessoas com características peculiares, saberes, culturas e realidades bem distintas, promovendo, assim, aos alunos um ensino de qualidade, facilitando a aprendizagem, conduzindo aulas de maneira dinâmica e prazerosa.

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

È necessário, desta forma, ter uma visão progressista do desenvolvimento do profissional da educação, excluindo a concepção de formação puramente técnica, onde os professores são meros executadores de ordens superiores, por um professor que decida, reveja suas práticas escolares, produzindo novos conhecimentos para a sua teoria e prática de ensinar.

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260-261).

O educador, e no nosso caso os Monitores, precisam ter uma abordagem holística quanto sua teoria e prática, compreendendo os fenômenos na sua totalidade e transformando sua prática docente. Tudo isso implica pensar também na contribuição da família no processo ensino e aprendizagem, o que abordaremos no próximo tópico.

3.3 A falta de participação da família na vida escolar dos alunos.

De acordo com esta pesquisa, ainda é um desafio à participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Os alunos e monitores entrevistados mencionam que os pais não são tão presentes na vida escolar dos alunos, e que com a realização das oficinas previstas no Programa, não ocorreu o aumento dessa participação. Um monitor diz que, “[...] a participação da maioria dos pais continua igual (Muito baixa)” (Monitor 3). Sendo uma das intenções do PME no que diz o art. 2º, VII da portaria interministerial 17/2007, “promover a aproximação entre a escola, às famílias e as comunidades [...]”.

A família como instituição social, é à base das relações sociais, onde se adquire as regras básicas da convivência humana, é o lugar do primeiro contato educativo, responsável pela maneira com que a criança se relaciona com o mundo.

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a

escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo (OSORIO, 1996, p. 82).

Dessa forma, a família tem a responsabilidade de educar seus filhos, isto é, promover o seu desenvolvimento físico, moral, social e intelectual, transmitindo costumes e valores para a criança, desenvolver comportamentos tidos como adequados para a sociedade, incluindo a criança no mundo social. Já a escola tem função social de ensinar, pois é o espaço de socialização, de convivência coletiva, possibilitando o acesso ao conhecimento, ao saber, exercitando o respeito às diferenças e garantindo sua humanização para o meio, na busca de formar o indivíduo em todas as suas dimensões.

A relação entre escola e família é estreita, pois estes são os principais contextos de desenvolvimento humano, elas formam uma equipe. Quanto essa relação família-escola, encontramos nos dizeres de Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) que,

Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar as crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Apesar da escola e da família ter suas especificidades, ambas compartilham da função de formação do cidadão crítico e participativo na sociedade em que estão inseridos, preparados para a vida. Já quanto os objetivos do ensino escolar, elas são divergentes, ocorrendo um conflito, pois enquanto a família ensina valores individuais, a escola ensina valores coletivos. Assim, ainda segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102), “[...] faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas”.

Percebe-se uma fragilidade dos vínculos entre a escola e a família. Onde pais são ausentes na participação do acompanhamento da aprendizagem da criança, incapazes de educar seus filhos, jogando a responsabilidade educativa para a escola. O entrevistado relata que, “a maioria dos pais não vão na escola” (Monitor 4). Tais problemas podem estar associados a uma série de questões, como o analfabetismo, a baixa escolarização que inibi muitos pais de tomar a iniciativa de se

envolver na vida escolar de seus filhos, à falta de tempo, devido tantos compromissos e obrigações, ou até mesmo pela sua limitação com a escola, na qual os pais só são solicitados pela mesma para reuniões, entrega de notas, ou reclamação de mau comportamento dos filhos, raramente para elogiar ou para dialogar com os professores na busca de melhorar esse processo de aprendizagem.

È preciso haver um movimento de busca para essa parceria, de maneira que a família associe à mesma finalidade da escola.

Assim, a representação de modelo familiar certo/correto ganha projeção e se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da idéia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo. Em função dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, de forma que esta amplia seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

A participação da família no processo de aprendizagem é desejável e enriquecedora na vida intra-escolar da criança, apresentando bons resultados e aprofundando experiências partilhadas no aumento da jornada escolar. Apesar de a escola abrir espaço para a participação dos pais, esses, a partir das falas dos entrevistados, demonstram desinteresse em relação à educação dos seus filhos, relutantes em fazer aquilo que considera ser tarefa da escola.

A superação desse obstáculo do vínculo entre a família e a escola, deve partir preferencialmente da escola para a melhoria dessa relação. A família também precisa colaborar nas atividades propostas pela escola, ser consciente do importante papel da escola na vida dos seus filhos, disposto a contribuir com a escola, interessados no processo de ensino-aprendizagem. E a escola deve dar oportunidades de participação para os pais nesse processo. Ambas seguindo os mesmos princípios e critérios, na mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir, cada uma devem fazer sua parte para o caminho do sucesso, que visa conduzir o aluno para um futuro melhor.

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

A educação formal que os pais dão aos filhos deve ser consciente e constante. Tanto na vida familiar quanto na vida escolar, uma complementando a outra, sendo importantes pais e professores compartilharem experiências, procurando entender as situações adversas sem procurar culpados. Assim, os resultados obtidos serão mais positivos e significativos no processo de formação do aluno se ambas estiverem trabalhando em parceria. Dessa forma, o Programa busca aproximar cada vez mais o preceito constitucional de 1988 de que a educação é dever também da família (Art. 227).

4. Considerações finais

Diante disso, conclui-se que existe um distanciamento entre a teoria e a prática desta Política Pública Educacional materializada no Programa Mais Educação, isto é, entre os seus objetivos e sua execução, a realidade concreta do chão da escola onde efetivamente tudo acontece.

As escolas ainda não têm condições físicas adequadas para atender os alunos em tempo integral, e oferecer uma educação integral de qualidade. Pois, há pouco investimento na infraestrutura, além da falta de investimento em materiais pedagógicos, na capacitação e formação dos profissionais que atuam no programa. As duplas, triplas jornadas de trabalho de alguns monitores culminam por inviabilizar o tempo para seu aperfeiçoamento profissional e o diálogo com os professores do turno normal, dificultando o desenvolvimento e aplicação de um bom planejamento pedagógico, o que deve ser a essência de todo projeto de educação, pois reflete na prática.

Há também, um descaso dos pais e responsáveis quanto o processo de aprendizagem dos seus filhos, não promovendo a aproximação entre escola, família e sociedade, que é objetivo do programa Mais Educação. Portanto, esse distanciamento revela uma desatenção do governo com os alunos, professores e os espaços de ensino e aprendizagem, na medida em que não existem ações para mudar esta realidade.

Assim, a educação em tempo integral pode se transformar em um mero atendimento, com sentido limitadamente assistencialista. Assim, a escola não se materializa como o lugar da

aprendizagem, do saber, da cultura, mas apenas como um lugar no qual os alunos são atendidos, ocupando todo o tempo com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico. Esta problemática se intensifica devido às inconstâncias – como, por exemplo, mudanças na gestão, trocas constante de monitores -, no Programa em questão.

Por isso, é necessário construir escolas de tempo integral e educação integral que exerça um papel realmente socializador efetivo, mais justa e democrática, e que busque a diminuição das desigualdades sociais e uma educação de qualidade. Isto implica na construção de uma proposta pedagógica que repense as suas funções como instituição escolar e social, definindo melhor sua identidade institucional na sociedade brasileira.

Para isso, é salutar o fortalecimento da escola como local público, através da aquisição e conservação de melhores equipamentos, condições físicas adequadas para o processo ensino-aprendizagem do aluno e professor assim, enriquecendo as atividades, garantindo o desenvolvimento e o bem-estar de todos envolvidos nesse processo, conduzindo a construção de novos saberes e conhecimentos, que possa contribuir para o crescimento da qualidade do trabalho educativo.

Referências:

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acessado em: 02 de mai. 2017.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acessado em: 05 de mai. De 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acessado em: 05 de mai. de 2017.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, MEC/Secad, 2009 d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao. Acessado em: 13 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17.** Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acessado em: 02 de mai. 2017.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública.** Educ. Soc. Campinas, v.28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <HTTP://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da Educação: Perspectiva e Desafios.** Cad. Cedes, Campinas, v.29, n.78, p.201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 10 de mar. 2017.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez/99.

ARTINS, H. H. T. S. de. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** São Paulo, V.30, n.2, p.289-300, maio/ago.2004.

OLIVEIRA, C. B. E. de.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia, Campinas, p. 99-108, jan/mar. 2010.

OSORIO, L. C. **Família Hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale 2013. 276p.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. Ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

TEIXEIRA, A. S. Uma Experiência de Educação Primária Integral no Brasil, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, Jul/set. 1962.