



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 5 – Política e Gestão Educacional

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O TRABALHO DO EDUCADOR NO PROJETO ESCOLA ABERTA.

Maria Angélica da Silva - UFPE/CAA

RESUMO: O presente trabalho trata-se da exposição dos resultados parciais do projeto de iniciação científica, a contribuição do mesmo está no sentido de analisar como vem se desenvolvendo o trabalho dos educadores ligados ao Projeto Escola Aberta, um dos projetos que fazem parte do Programa Mais Educação. Sendo assim temos como objetivo geral analisar os desafios do trabalho do educador no Projeto Escola Aberta, avaliando seu perfil, refletindo sobre suas condições de trabalho pedagógico. Nos propomos ainda, mais especificamente, a analisar valores, diretrizes e objetivos das propostas de Formação Continuada desenvolvidas no Projeto Escola Aberta; bem como refletir sobre a proposta de Formação Continuada realizada, identificando a adequação desta ao pressuposto da Educação Integral.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Aberta, Educador, Formação Continuada, Políticas Públicas, Educação Integral.

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge da reflexão diante do contexto atual, em que ganhou força institucional a bandeira histórica da Educação Integral como forma de canalizar diversas alternativas de melhorar a qualidade do ensino. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral.

A Lei 9.394/96 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, determina a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. Isso pode ser constatado através dos artigos 34 e 87): “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”. Ao mesmo tempo, a LDB reconhece e valoriza iniciativas de instituições que desenvolvem,

em conjunto com as escolas, experiências extra-escolares (no artigo 3, item 10) e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, julho de 1990) que enfatiza de forma exemplar o direito da criança e do adolescente à proteção e desenvolvimento integral.

Além desses documentos, o ensino em dois turnos também integra as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Dentro das ações previstas no PDE, outro marco legal para a implementação de ações no âmbito da educação integral encontra-se na Portaria Normativa Interministerial nº 17 (abril, 2007), a qual instituiu o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades e ações conjuntas interministeriais articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola nas áreas de educação ambiental, esportes, cultura e lazer.

Considerando os poucos estudos sobre Educação Integral, sobretudo em sua nova estratégia de implementação, a problemática deste projeto vem no sentido de analisar como se deu e está se dando o trabalho dos educadores ligados ao Projeto Escola Aberta, um dos projetos que fazem parte do Programa Mais Educação. Sendo assim temos como objetivo geral analisar os desafios do trabalho do educador no Projeto Escola Aberta, avaliando seu perfil, refletindo sobre suas condições de trabalho pedagógico. Nos propormos ainda, mais especificamente, a analisar valores, diretrizes e objetivos das propostas de Formação Continuada desenvolvidas no Projeto Escola Aberta; bem como refletir sobre a proposta de Formação Continuada realizada, identificando a adequação desta ao pressuposto da Educação Integral.

Para tanto, nossa pesquisa está sendo realizada a luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Para tratamento dos dados, entrevistas nas escolas e documentos disponibilizados pelo MEC será utilizada a técnica de análise temática ou categorial, que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Educação Integral e Formação Continuada

A educação integral é um assunto relativamente novo, e por mais que venham sendo feitas intensas discussões, dele emergem diversos conceitos, fato que o caracteriza um tema longe de ser consensual entre os diversos autores. Portanto, cabe ao pesquisador balizar a perspectiva teórica que guiará seu estudo nesta temática ampla e complexa.

Sendo assim iniciamos nossas discussões a partir do conceito de educação integral desenvolvido por Gramsci, no qual o mesmo traz a ideia de “uma escola única em tempo integral em condições de dar aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento integral, aliando a formação cultural com a orientação profissional”. A escola única proposta por Gramsci evidencia uma perspectiva humanista de formação integral do homem, “a fim de criar as condições concretas de desenvolvimento de sua maturidade e de sua capacidade intelectual e criativa”. (Schlesener 2009, p.121)

Compreendemos, em conformidade com o autor, que o aluno necessita de uma formação ampliada para além da escola. Partimos do pressuposto de que a Educação integral coloque “o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (Guará apud Moll 2008, p.11).

Sendo assim compreendemos que o debate atual acerca desta temática gira em torno dos limites e possibilidades desta nova forma de pensar a educação, levando em conta as condições estruturais, econômicas e profissionais do cenário educacional.

Sobre isto Tilton (2008) afirma que:

“Uma proposta de Educação Integral implica estabelecer um novo paradigma para a educação enquanto responsabilidade coletiva, mobilizando diversos atores sociais na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas, comprometidas com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens”. (p.30)

Diante disto questionamo-nos se há estruturas educativas capazes de fornecer suporte e englobar esta transição de paradigma que o debate sobre educação integral pressupõe. Dentre as diversas dimensões que fazem parte da educação integral acreditamos que um dos primeiros aspectos que devem ser considerados e analisados está no que se refere a formação dos profissionais que irão desenvolver este projeto educativo. Podemos afirmar que hoje um dos principais impasses que emergem do contexto educacional é a falta de formação e valorização profissional, pois acreditamos

que a questão não é oferecer uma formação continuada alheia ao contexto social e desvinculada do projeto educativo que se pretende desenvolver, entendemos que a formação deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, possibilitando a todos o entendimento de suas tarefas. Sendo assim,

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão. (Moll 2008, p.7)

Schlesener no capítulo “O dilema da escola pública brasileira”, do livro *A escola de Leonardo – Política e Educação nos escritos de Gramsc*, aborda a problemática da formação dos professores dentro da perspectiva da educação integral. A autora vem afirmar que as novas políticas públicas para a educação não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado, o que gera diversos constrangimentos em torno do projeto educativo almejado. Conforme a autora:

Vive-se um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite ao indivíduo desenvolver suas capacidades. (Schlesener 2009, p.168)

Afirmamos, em conformidade com a autora, que analisar as condições atuais da educação brasileira requer refletir sobre a formação e o trabalho docente, baseados na compreensão de que concomitante a qualquer ação ou medida deve-se acrescentar a necessidade de formação permanente do professor. A formação continuada, na nossa compreensão,

Precisa articular-se com um projeto educativo bem definido, que supere a fragmentação das disciplinas e possibilite ao professor um entendimento claro da sua tarefa no contexto das relações sociais e políticas. (Schlesener 2009, p.170)

Estamos falando de uma formação continuada que vise não somente a atualização acerca de conteúdos disciplinares, mas uma formação que questione e problematize a prática, o contexto e as diretrizes que regem a prática educativa. “Uma formação que exija uma nova postura política de formação, que pressuponha outra compreensão das relações sociais e políticas”, conforme Schlesener (2009:171).

Esta compreensão de formação continuada não ocorre de maneira despropositada, delimitamo-nos nesta perspectiva por entender que a escola se vê cada vez mais diante de demandas contraditórias, “há ainda a inexistência de um consenso

social sobre o que seja a Educação e o que compete à escola, sobre a divergência de valores e as responsabilidades últimas da escola no processo de formação do cidadão” (Alonso 2003, p.17). Sendo assim compreendemos que apenas um professor capaz de interpretar a realidade e reinterpretar seus papéis, subsidiados por uma formação sólida, torna-se capaz de desenvolver um trabalho significativo do ponto de vista da formação do cidadão e coerente com o projeto educativo.

Veiga (2008) ao adentrar na temática da formação dos professores afirma que desenvolver este tipo de atividade implica compreender a importância do papel da docência, englobando os aspectos científicos e pedagógicos propiciando formação, reflexão e crítica. A formação, conforme a autora, não deve ser uma iniciativa individual, e sim, um direito instituído e garantido por parte das políticas públicas. E é exatamente neste aspecto que há uma convergência entre o que nos fala a autora e o que evidencia o relatório da Fundação Victor Civita, ao afirmar que

Em suma, é importante elaborar políticas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo aos docentes os subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão. (FVC 2011, p.107)

Sendo assim, consideramos pertinente o pensamento de Pimenta (2002) quando a mesma enfatiza a nova tendência que têm embasado as investigações acerca da formação de professores, o professor reflexivo, que é entendida como o intelectual em processo contínuo de formação. Esta perspectiva aponta a importância do movimento triplo sugerido por Schön *apud* Pimenta (2002), da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, movimento este que procura auxiliar em três importantes processos da formação docente, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O conceito apresentado pela autora comunga com o que é exposto por Nóvoa (1992) quando o mesmo considera a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, propondo que a mesma “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. (p.25) Levando em conta as três dimensões apresentadas por Pimenta (2002).

O Trabalho Docente na Educação Integral: Pressupostos e Desdobramentos.

Diante das discussões até agora propostas e dos primeiros apontamentos acerca da formação continuada, buscaremos esboçar aqui de maneira sistemática elementos

acerca do trabalho docente na educação integral a fim de embasar outras discussões e análises que irão se delinear ao longo de nossa pesquisa, pois, vimos que, o novo projeto educativo em curso demanda exigências diversas, às quais os professores não têm nenhuma aproximação e tão pouco preparo para as mesmas.

Consideramos pertinente iniciar esta categoria compartilhando o conceito de trabalho apresentado por Marx. Para ele o ser humano se destaca da natureza ao produzir sua própria vida, o homem adapta a natureza a si e as suas necessidades e ao mesmo tempo é transformado por ela. A esta ação intencional de ligação do homem com a natureza Marx denomina trabalho,

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades humanas, é essência produzida pelo próprio homem. O que o homem é, o é pelo trabalho. (Saviani 2007, p.154)

Esta premissa nos permite afirmar que a relação do homem com o trabalho é uma relação de formação, um processo educativo e também se constitui como relação de identidade. Trabalho e educação são atividades especificamente humanas possibilitadas pela racionalidade e intencionalidade de suas ações, e estas duas dimensões vão se configurando social e historicamente. Conforme Oliveira (2010), educação e trabalho se constituem nos elementos centrais da condição humana, fundamentais à socialização, e determinantes das nossas experiências.

Garcia *apud* Cunha (1999) afirma que o termo “profissão” marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Isso se dá desse modo porque utiliza a denominação “profissional” para referir a grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência e especialização que prestam um serviço público. (p.132)

No que se refere à profissão, a docência

Revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciando a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades.(Cunha 1999, p.131)

Oliveira (2002) faz uma distinção entre os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar. O primeiro conceito se refere ao currículo, metodologias de ensino e processos de avaliação adotados. Diz respeito às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. O segundo, por sua vez, relaciona-se à

divisão do trabalho na escola, à forma como o trabalho dos docentes é organizado na unidade escolar, com o propósito de alcançar os objetivos postos pela escola ou pelo sistema, e diz respeito à forma como as atividades estão discriminadas, à divisão dos tempos, à distribuição de tarefas e às relações hierárquicas.

Diante deste conceito trazemos o entendimento de docência como trabalho interativo que tem como objeto o humano, conforme explicita Tardif e Lessard (2005), no qual os autores afirmam que

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (p.28)

Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente no interior da escola se caracteriza, sobretudo, por sua estrutura celular. Afirmando que a escola é organizada de uma maneira estável, com suas classes fechadas, nas quais os professores trabalham individual e separadamente, apesar do trabalho docente ser centrado em coletividades humanas. Além disto a escola apresenta-se altamente burocratizada, mas, apesar disso “a escola é também a escola é uma organização amplamente aberta para fora, pois um bom número de pessoas intervém nela”. (Tardif 2005, p.66) E é justamente por ser um trabalho coletivo e público, que está constantemente diante das diversas necessidades que emergem das mais variadas esferas sociais.

Sabemos que hoje, cada vez mais, a profissão docente vem sendo invadida por tarefas alheias a gênese de sua profissão e paralelamente a este fenômeno encontra-se o discurso do esforço individual, no qual o professor é o único responsável por sua formação e pelo desenvolvimento de sua profissionalidade. É dessa forma que os professores deixam de serem sujeitos do seu próprio fazer e passam a ser instrumentos de satisfação das exigências da sociedade capitalista, na qual “consideram-se relevantes apenas as necessidades de desenvolvimento profissional que se encaixam nas metas nacionais e nos objetivos organizativos”. (Smyth *apud* Cunha 1999, p.136)

Projetos, como a Educação Integral, exigem um grande envolvimento de docentes. Entretanto, os professores recebem uma proposta pronta e muitos se vêm envolvidos em sua implantação, tentando colocar em prática uma teoria da qual – aparentemente – não demonstram ter consciência.

Um projeto como a Escola de Tempo Integral, que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional da escola com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos,

pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. (Mota 2006, p.01)

A Educação Integral exige mais do que compromissos, impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Depende não só de condições materiais para se desenvolver, mas também de processos de formação docente que socializem o conhecimento e a produção pedagógica disponível, articulando essa produção com os diferentes contextos socioculturais e com a experiência docente do cotidiano escolar. (Hypolito 1999, p.97)

Entendemos que todo trabalho humano possui finalidades, estas podem ser manifestas de diversas formas, antes e durante as ações; fins explícitos ou implícitos e que vão se modificando ao longo do tempo e do contato com o contexto. Elementos que não são diferentes no que tange o ensino.

Pode-se dizer que o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos, servindo-se de alguns “instrumentos” de trabalho: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais, etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los. ((Tardif 2005, p.196)

Daí a importância de uma função bem definida dentro de determinado contexto, um trabalho planejado em prol de um projeto educativo sólido. Sendo assim espera-se que a instituição escolar e seu professorado comunguem dos mesmos objetivos, dos mesmos fins. E quando isto não acontece, “vimos que o trabalho docente comporta uma dupla face, é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e de responsabilidade pessoal”. (Tardif 2005, p. 197)

Diante do exposto podemos afirmar que as escolas possuem as missões de educar e instruir, socializar e formar, funções estas que, de acordo com Tardif (2005), são explícitas, mas que não anulam as funções implícitas resultantes dos mecanismos sociais circundam a escola.

Resumindo, constata-se que os objetivos gerais da escola são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução. Esses objetivos induzem no trabalho docente, uma tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e longínquos que requerem a iniciativa dos professores; estes precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos movedições da ação pedagógica. (Tardif 2005, p.206)

DESCREVENDO O PROGRAMA ESCOLA ABERTA

As escolas públicas que são beneficiadas com esse projeto recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o funcionamento das mesmas no final de semana. A proposta parte do pressuposto de que diversas comunidades não dispõem de locais diversificados de lazer e interação social, tendo na escola a sua principal, ou até mesmo única, referência de espaço interativo.

Realizando ações de educação não-formal, desenvolvendo atividades de arte, lazer, cultura, esporte, ensino complementar e formação inicial para o trabalho e para a geração de renda, o Programa Escola Aberta promove espaços para o exercício de cidadania, para a organização comunitária e para a aproximação entre comunidade e escola com o reconhecimento e respeito aos diferentes saberes. (PDDE/FEFS 2010, p.01)

As ações do programa são desenvolvidas por sujeitos ou instituições denominados “voluntários” escolhidos dentro da própria comunidade sob a justificativa de valorizar os saberes e a cultura local. Sobre o serviço voluntário vale ressaltar que trata-se do cidadão tomando para si o dever do Estado, ainda que o Estado não assegure de maneira alguma este trabalhador. A lei nº 9.608 de 1998 do Serviço Voluntário, sancionada no governo FHC, afirma que este tipo de serviço não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, neste parágrafo fica evidente a desvalorização e precarização do trabalho do educador do PEA.

Os voluntários trabalham de acordo com as diretrizes apresentadas pelo Governo Federal e repassadas pelas secretarias de educação estaduais e municipais.

A implementação e a realização do Programa pressupõem a cooperação e parceria entre o Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal, da escola e da comunidade, e a integração e articulação entre diversos projetos e ações de âmbito local, incluindo os da sociedade civil, da esfera privada e de organizações não-governamentais. (PDDE/FEFS 2010, p.01)

O programa profere o discurso de que através da utilização das escolas nos finais de semana, as comunidades que se apresentam mais vulneráveis possam ter mais oportunidades de construir e resgatar uma cultura de paz e cidadania, livre da violência. Afirma-se que através do uso criativo dos espaços escolares, onde não há outros espaços de lazer e socialização, é possível estreitar os laços e criar uma parceria significativa entre escola e comunidade.

As atividades do programa podem ser desenvolvidas aos sábados ou domingos, de acordo com a demanda que emerge das comunidades. A escolha dos dias de funcionamento, o tempo de duração do programa e a quantidade dos alunos determinam o valor a ser dispensado para o desenvolvimento do programa. Os recursos são enviados à Uex (Unidade Executora) da escola que está dando funcionamento ao programa, cabe então investigarmos quem são os atores que constituem a Uex, como ela é gerida, quais suas prioridades, entre outros questionamentos que esclarecerão cada vez mais nosso objeto de pesquisa.

Observamos ao analisar o manual operacional do PEA¹ que o valor do recurso destinado à instituição não tem um aumento proporcional à ampliação do quadro de alunos. Sendo assim, verificamos que uma classe de até 500 alunos recebe R\$17.500 para execução do projeto, enquanto uma classe de 501 a 1.500 alunos recebe apenas R\$400,00 a mais, o equivalente à 17.900, afirma-se também que estes valores são passíveis de correção, porém os critérios para desencadear o fator de correção não estão expostos de forma clara.

Vimos que supervisores, coordenadores e professores recebem seus ressarcimentos com valores similares (R\$270,00), enquanto osicineiros, que conforme o discurso do programa são sujeitos essenciais na comunidade e no desenvolvimento das atividades trabalham no mínimo de R\$4,00 a hora e no máximo R\$5,00. Entendemos que estes sujeitos estão exercendo uma função e trabalhando para o Estado, porém não há uma remuneração justa nem o reconhecimento necessário.

Este aspecto vem se configurando num dos pontos essenciais de nossa investigação, pois através dos recursos oferecidos analisaremos as condições de trabalho às quais os educadores deste programa são submetidos, bem como buscaremos compreender a estrutura da gestão e das atividades. Vale ressaltar que estes dados já foram colhidos através de levantamento documental e a partir de então estamos tratando e sistematizando para prosseguir nas etapas da análise.

De acordo com o programa um dos objetivos principais é a melhoria da qualidade da educação, diante disto nos questionamos sobre a viabilidade desta proposta diante dos fatos e fatores que estão interligados na proposta. Nos deparamos com a precariedade dos espaços educativos, desvalorização dos educadores e precarização do seu trabalho. Como garantir qualidade sem as condições básicas para uma ampliação e

¹ Programa Escola Aberta.

melhoria significativa. Sem formação de profissionais capacitados e valorizados, dotados de autonomia plena e uma postura sólida acerca do projeto educativo proposto.

A Resolução/CD/FNDE/n.º052 de 2004, considera a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação, porém compreendemos que não é inflando a escola de diversos papéis sociais que a necessidade de uma comunidade por cultura, esporte e lazer vai ser suprida. Compreendemos que qualidade na educação se refere à criação de valores e saberes em prol da construção da cidadania e formação integral do homem, qualidade numa perspectiva humanizadora, enfocada na prática social.

Baseados nesse pressuposto afirmamos que educação, cultura, esporte e formação para o trabalho não podem ser desenvolvidos em um único espaço, nem ganham sentido desta forma. Os espaços educativos devem ser diversos, e é justamente esta diversidade que garante a qualidade do conhecimento ofertado, a escola não substitui um parque, um museu, um teatro; sendo assim o Estado deve incentivar e garantir a criação destes espaços.

O que ocorre é uma desresponsabilização por parte do Estado na construção de espaços de lazer e cultura, restringindo as opções, colocando em risco a diversidade dos espaços e desterritorializando a escola.

Também na mesma resolução supracitada o PEA considera a importância de se promover maior diálogo e participação entre comunidade e escola, partindo desta afirmativa consideramos que participação não significar efetivar ações que cabem ao Estado, tampouco se restringe a “passar um fim de semana na escola”. Participação e diálogo pressupõe envolvimento, tomada de decisões dentro da comunidade educativa.

O programa Escola Aberta pauta-se na perspectiva da intersetorialidade, envolvendo o FNDE, SEB/MEC, SECAD/MEC, UNESCO, SEDUC e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação. Pudemos perceber que cada instância fica responsável por uma etapa do PEA, agindo isoladamente, o que acarreta uma falta de continuidade das ações e insucessos por parte da construção, execução e avaliação das ações do PEA. Sendo assim nos questionamos acerca da verdadeira concepção de diálogo e cooperação, ou se a intersetorialidade é entendida apenas como uma ferramenta de divisão/compartimentalização das ações do projeto de maneira desvinculada.

Consideramos que o envolvimento de tantas entidades deveria ser entendido como uma forma de diálogo intergovernamental, interministerial e intersetorial, com a

finalidade de se conjugar propostas que visem o sucesso da implementação do PEA e consequentemente mudanças sociais significativas.

No Brasil, no ano de 2011, 2.227 escolas estavam no exercício do Projeto Escola aberta, conforme as informações obtidas no site do MEC. Diante da análise dos documentos do PEA observamos que são 392 escolas que desenvolvem este projeto, apenas em Pernambuco. Para fins de delimitação e recorte de nosso objeto de pesquisa optamos por nos aproximar das experiências de aplicação do projeto em duas cidades do agreste pernambucano, Bezerros e Caruaru, pelo fato de nosso grupo de estudo vir realizando pesquisas na região. As escolas selecionadas são:

PE	CARUARU	ESTADUAL	26054140	ESCOLA MARIA AUXILIADORA LIBERATO
PE	CARUARU	ESTADUAL	26053853	ESCOLA NICANOR SOUTO MAIOR
PE	BEZERROS	ESTADUAL	26051788	ESCOLA GETULIO D ANDRADE LIMA

A DINÂMICA DO PROGRAMA NO AGRESTE PERNAMBUCANO: ASPECTOS PARCIAIS

Conforme Gohn (2008) a educação não-formal, na qual o PEA se enquadra, designa um processo de aprendizagem política, visando a capacitação dos indivíduos por meio da aprendizagem e exercício de práticas sociais voltados para a solução de problemas coletivos. E ainda de acordo com a autora o que diferencia a educação não-formal da informal é a intencionalidade que há na primeira.

Esta perspectiva abrange a educação gerada no processo de participação social, na qual a cidadania é o objetivo principal e um dos supostos básicos da educação não-formal, conforme explicita Gohn (2008). Sendo assim é imprescindível compartilharmos também coma ideia de Brandão (1999) quando o mesmo afirma que a educação ocorre em diversos espaços e de diversas formas.

Logo, o lazer deve representar melhoria do ponto de vista da qualidade de vida e da cidadania, estas são características fundamentais de uma política social, portanto vimos que o objetivo da criação e execução do programa escola aberta é diminuir as consequências das poucas atividades de lazer para a população. Vale ressaltar que a proposta de lazer pela qual se pauta o projeto é totalmente diferente daquela apontada pelos gestores e educadores que participarão das nossas entrevistas, para estes o lazer é sinônimo tempo preenchido com atividade de naturezas diversas. Nos documentos acerca do programa fica clara a concepção de

Lazer que promove saúde e bem-estar geral oferecendo uma variedade de oportunidades que possibilitam aos indivíduos e grupos escolherem atividades e experiências que se adequem às suas próprias necessidades, interesses e preferências. As pessoas atingem seu pleno potencial de lazer quando estão envolvidas nas decisões que determinam as condições de seu lazer. (SAUL,2009.P.95)

Porém também é de comum acordo que tais objetivos demandam profissionais capacitados, infraestrutura adequada e recursos financeiros para que as ações não percam o significado e se tornem obsoletas. Em uma avaliação realizada em 2003 pela coordenação do PEA mostrou-se que é necessário um esforço maior de articulação e de um planejamento integrado entre as instituições atuantes, envolvendo a participação da comunidade beneficiada.

O século XXI exige estruturas inovadoras para oferecimento de serviços de lazer. Os atuais profissionais da área necessitam desenvolver currículos e modelos de capacitação de recursos humanos congruentes com as crescentes necessidades do futuro, preparando os profissionais de amanhã para o desenvolvimento de novas abordagens na oferta de serviços de lazer. (DE MASI,2000. P.35)

Nas entrevistas realizadas para fins deste estudos pudemos perceber a falta de integração entre os setores que planejam o programa, as escolas e por fim os profissionais que executam as atividades, fato que evidencia uma comunidade que “frequenta” a escola no fim de semana, mas não participa de maneira efetiva das ações nem conseguem absorver daquelas atividades um sentido real e significativo para suas vidas.

Outro fator a ser sinalizado é que no caso de alguns programas, como o PEA, são adotadas algumas estratégias de “participação” que visam mais a exploração da mão-de-obra social. Podemos exemplificar esse discurso através da lei do voluntariado. A Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, que trata do serviço voluntário evidencia um fenômeno cada vez mais frequente, o cidadão tomando para si o dever do Estado, um Estado que objetiva cada vez mais torna-se regulador, deixa de prover os serviços sociais básicos e atribui à população responsabilidades sem assegurar nenhum benefício, acentuando cada vez mais a desvalorização e precarização dos nossos trabalhadores.

O PEA procura estimular nas comunidades participantes o desenvolvimento de uma cultura de voluntariado, na qual todos podem colaborar ensinando o que sabem. Não podemos deixar de assinalar que a prática educativa não tem sua base na boa vontade de ensinar “qualquer coisa que se saiba”, para ser uma prática educativa tem

que haver um significado e para que este exista faz-se necessário, no mínimo, planejamento, acompanhamento, profissionais capacitados e avaliação; o que não é uma tarefa fácil quando os envolvidos no projeto são leigos, pessoas que possuem apenas “boa vontade”.

Também vale ressaltar que as políticas de lazer devem promover a democratização dos espaços próprios a vivência do lazer, deixando claro que a escola não pode ser julgada como um mecanismo capaz de substituir os diversos espaços sociais necessários para o desenvolvimento pleno e democrático do cidadão. De acordo com Marcellino (1990) a tarefa educativa da escola seria efetuada na medida em que ultrapassasse o âmbito dos alunos “regularmente matriculados”, e estendendo-se a toda a comunidade local através da participação comunitária, tornando-se um espaço público de reflexão, intervenção e prazer.

Parece-nos que a ideia é usar o programa para criar um novo espaço pedagógico, mas o que vemos é uma aspiração à mudança sem repensar a estrutura organizativa, com a premissa de que a utilização de espaços públicos e equipamentos sociais ociosos darão conta de propiciar a educação e a cultura para uma população que vem sendo negligenciada durante décadas.

Mesmo tratando de termos como articulação e intersectorialidade, os documentos do PEA afirmam a todo momento que a escola é a grande articuladora para que o programa obtenha sucesso. Este elemento é justificado pelos documentos como uma autonomia da unidade escolar com vistas a um processo de democratização das relações internas que podem estimular a participação e capacitação da comunidade escolar.

Ou seja, a escola assume a carga maior, sendo responsabilizada pelos sucessos e fracassos, mais uma das características da chamada “política de descentralização”, termo que poderia ser facilmente substituído por “política de desresponsabilização” do Estado.

Esta perspectiva que vem cada vez mais se materializando e naturalizando nas ações do Estado nos remete para o que Imbernón (2010) trata no princípio da autonomia/dependência, baseada no fato de que “toda organização necessita de uma abertura relativa do sistema e de um relativo fechamento.” (p.103) Podemos então afirmar que este princípio constitui uma das características básicas da relação entre os diversos setores, afinal, por mais que a escola seja autônoma e responsável por boa parte dos processos educativos, a mesma enquanto instituição precisa de respaldos

direcionados pelas secretarias, gerências regionais e ministérios; a fim de desenvolver um trabalho coerente e sólido.

Percebemos claramente, em nossos estudos a distância entre as atribuições e competências dos diversos setores e a prática do serviço que é ofertada á população. Mesmo numa sociedade ávida por benefícios como a nossa, a população não está bem convencida dos supostos benefícios ofertados pelo programa, levando em conta o relato do seguinte sujeito:

Esse projeto podia ser melhor, as atividades podiam ser diferentes. Não sei se serve muito para esses meninos essas coisas que são feitas. (Oficineiro Voluntário, 15 de Maio 2012).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Pudemos observar até o momento que apesar de o PEA ser um programa que visa a construção de um cultura cidadã e de um sociedade integrada, através do lazer nos finais de semana, as ações desenvolvidas não são coerentes com relação a proposta do governamental, fato que acaba por delinear um programa sem sentido e impotente diante das necessidades e da realidades das comunidades às quais se pretende atingir.

Sabemos que para uma política pública ser desenvolvida com sucesso vários fatores se inter-relacionam, dentre eles recursos humanos e matérias, infraestrutura planejamento, acompanhamento e avaliação das ações. Infelizmente, nossas políticas públicas atuais apresentam déficits em todos estes aspectos e com o Programa Escola Aberta está realidade não é diferente.

Nos deparamos com um programa sendo desenvolvido por pessoas que não se apropriaram dos principais aspectos e objetivos do programa, educadores que atuam por boa vontade (embora que caracterizados como voluntários), ações sem planejamento, atividades que visam apenas o preenchimento do tempo sem nenhuma preocupação com o aspecto educativo, espaços inadequados para desenvolvimento das atividades, comunidade sem envolvimento, falta de valorização das culturas, interesses e necessidades locais; entre outros aspectos que serão expostos nas conclusão da presentes pesquisa.

Sendo assim destacamos a necessidades de ocorrer melhoras nos investimentos, principalmente no que tange a profissionais qualificados e adequados ao perfil do programa. Superando a cultura do voluntariado sem exigências e o oferecimento de atividades sem dimensão educativa.

Para que haja uma mudança significativa na dinâmica do PEA acreditamos que torna-se essencial repensar as práticas a partir dos objetivos, estabelecer novas relações com a comunidade, criar mecanismos de democratização do programa, como um Projeto Político Pedagógico próprio, Conselhos com a participação efetiva da comunidade, além da criação de uma Unidade Executora (que apesar de ser uma exigência para que ocorra o repasse de verbas para o programa não funciona de maneira efetiva) real e produtiva.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil – Ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.
- DEMASI, Domenico. **O ócio criativo**. RJ:Sextante,2000.
- GOHN, Maria da Glória (Org.) Educação não-formal. In: **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez, 2008. (4)
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. _ Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCELLINO, Nelson. **Pedagogia da animação**. Campinas:Papirus,1990.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;
- SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e á prática de avaliação e reformulação de currículo**. SP, Cortez,1988.
- OLIVEIRA, D. A. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D.A., ROSAR, M.F.F.(orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Editora Autores Associados. São Paulo, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12 nº34 Jan/Abr.2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf Acessado em: 16 de outubro de 2011.
- SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.