

O PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA: FUNÇÃO SOCIAL, TRABALHO DOCENTE E CONTRAPOSIÇÕES

THE FAMILY SCHOOL PROGRAM: SOCIAL FUNCTION, TEACHING WORK AND CONTRAPOSITIONS

EL PROGRAMA ESCUELA DE LA FAMILIA: FUNCIÓN SOCIAL, TRABAJO DOCENTE Y CONTRAPOSICIONES

Mike Ceriani de Oliveira GOMES¹

Resumo: A realização deste artigo começa por observar o Programa Escola da Família, vigente no Estado de São Paulo a partir de 2004, em sua relação com a comunidade local, formação e desenvolvimento de docentes e suas contradições a partir de uma ótica sociológica. Tendo por objetivo, a princípio, a possibilidade da apropriação do ambiente escolar para o desenvolvimento de eventuais programas de educação popular, com o desenrolar da pesquisa, novas questões passaram a ganhar pauta, como as condições de trabalho voluntário no Programa, a intensificação da precarização do trabalho docente, também visível através das atividades realizadas pelo voluntariado do Programa e suas relações com a equipe coordenadora. O aprofundamento da análise prática frente a um levantamento bibliográfico se deu por uma pesquisa de campo, na qual oito participantes, atuantes em Botucatu e adjacências, relatam suas atividades, experiências e perspectivas com o Programa. Ao final, são apresentadas as críticas ao Programa, bem como sugestões de aprimoramento para o atendimento de interesses do voluntariado e para o desenvolvimento de projetos de educação popular.

Palavras-chave: Programa Escola da Família, trabalho docente, educação popular.

INTRODUÇÃO

Visando minimizar distorções sociais, que direta ou indiretamente afetam o acesso à educação de qualidade no Brasil, agentes de gestão pública vêm promovendo políticas de inclusão social por meio de programas educacionais. Alguns desses programas, com projetos de ensino e circuitos de atividades recreativas, logram a aproximação da comunidade à escola, o que pode trazer uma nova significação ao espaço escolar, humanizando-o.

Há que se ter cuidado, porém, com os resultados esperados ao se traçar objetivos com determinados programas educacionais enquanto supressores de suas principais

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Marília, São Paulo, Brasil.

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n1.p23>

demandas locais. Tais objetivos devem igualmente estabelecer limites, isso começando pela consciência da responsabilidade desses programas em determinados setores atuantes, como a educação, de modo que esses limites não atinjam responsabilidades que cabem ao poder público, no que tange ao acesso à educação formal no Brasil.

Seguindo os dispositivos presentes no art. 205 da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ademais, estes programas não devem fugir de análises nas quais é exposto seu cunho ideológico, ou seja, seus objetivos paralelos aos formalmente expressos, pois, muitas vezes, se encontram os principais grupos de interesses presentes na manutenção desses programas educacionais.

Pensando nisso, este artigo tem por objetivo analisar os aspectos sociais e pedagógicos presentes no Programa Escola da Família, instaurado no ano de 2004, durante o Governo Geraldo Alckmin (SÃO PAULO, 2004)². Esta análise engloba o contexto social no qual foi inserido o programa, bem como seus objetivos e relevância social e educacional com base em uma literatura abordada, sendo seu principal foco a realidade, atividades e percepções de seu voluntariado.

Tomou-se como orientação metodológica uma revisão da literatura referente aos principais temas inerentes à problemática deste artigo, buscando suas conexões com a idealização e objetivos expressos no Programa Escola da Família pelo Governo do Estado de São Paulo. Buscou-se também uma análise crítica dos impactos sociais relatados por autoras e autores que direcionam seus estudos aos programas de educação popular e de vinculação entre escolas e comunidades.

A fim de se alcançar maior precisão na análise deste Programa para as questões educacionais, aderiu-se também a uma pesquisa empírica com tutores participantes do programa. De acordo com Gil (2008, p. 56), a pesquisa empírica nas ciências humanas e sociais possibilita uma aproximação da realidade, pois “[...] à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo”.

Os dados foram coletados por intermédio do Google Forms, tendo participado oito pessoas, estudantes de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia e Psicologia, atuantes e egressos do Programa em dez diferentes escolas estaduais, em um intervalo entre 2010 e 2021, no município de Botucatu e adjacências. As participantes e os participantes da pesquisa responderam ao formulário entre os dias 30 de janeiro e 13 de fevereiro de 2021 e são identificados no texto pela letra E e um número (E1, E2, etc.).

² Informação disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>

Espera-se que os resultados produzidos com esta investigação se apresentem como contribuição acadêmica a autoras e autores que analisam aspectos sociais e educacionais de programas de educação popular (ainda que não seja este o objetivo do Programa Escola da Família), bem como aspectos gerais no que tange ao aproveitamento do espaço escolar.

EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITO, CONTEXTO E PROPOSTAS

Pensar o termo popular, diretamente em sua definição, ou seja, “adj. Do povo; agradável ao povo; muito conhecido; estimado; pouco sofisticado; barato; democrático” (BUENO, 2007, p. 610), não basta para que se tenha uma compreensão do sentido epistemológico de educação popular. O primeiro passo necessário à compreensão da educação popular é a análise do contexto social em que esta tem surgido, suas principais demandas, seus objetivos de curto e longo prazos e seus agentes antagônicos.

Partindo da constatação de que a Educação Popular está em processo de refundamentação, o estudo soma-se aos esforços realizados por educadores que assumem essa concepção educativa no Brasil e também na América Latina frente aos novos direcionamentos do projeto hegemônico, notadamente a partir dos anos 1970, cujo marco significativo, no campo da educação, foi e é o de transformá-la em mais uma mercadoria. (PALUDO, 2015, p. 220-221)

De acordo com o entendimento de Paludo (2015), a educação popular surge, portanto, como uma crítica ao objetivo mercadológico no processo de educar presente no sistema de ensino formal. Ou seja, esta fica claramente associada a uma afirmação política de descontentamento para com um sistema servil em que a educação submete a classe dominada aos interesses da classe dominante. Freire (2017, p. 116) metaforiza dizendo que dentro de uma sociedade de classes “[...] é muito mais difícil trabalhar em favor da *desocultação*, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar *ocultando*, que é um nadar a favor da correnteza”. Segundo seu entendimento, na luta em um campo de interesses em que as sociedades dominantes podem perder sua hegemonia, a segurança oferecida por essas classes facilmente geram um estado de conformismo para com o que anteriormente foi estabelecido como o de normalidade. Questionar esta normalidade, então, se torna um novo desafio à educação popular enquanto um projeto político.

Não obstante, ao repensar educação como um projeto político, como é concebida, portanto, a educação popular, novas abordagens são lançadas de modo a revolucionar o já estabelecido papel da educação popular a um projeto social e pedagógico. Como apontam Piccin e Betto (2018, p. 11) “[...] pensar em Educação Popular é reconstruir o próprio sentido da educação”, sentido este que ganha forma a partir de uma relação dialógica entre a educação e as demandas das classes populares.

[...] ela (educação popular) é capaz de representar o início e também a convergência de uma série de experiências práticas e de categorias teóricas que possuem em comum a ideia de que **a educação deve ser centrada e voltada à realidade, à experiência de vida e ao contexto de origem do(a) educando(a), para que assim ocorra um verdadeiro processo de aprendizagem.** (PICCIN; BETTO, 2018, p. 11, grifos dos autores)

Dimensões geográficas também devem ser fundamentalmente discutidas no que tange ao como fazer educação popular. Diversas obras acadêmicas e experiências impulsionam o debate sobre essas questões, visto que já está muito claro qual público deve ser atendido e o porquê, na concepção da educação popular. Outras indagações igualmente devem ser esclarecidas: quem fazer e onde fazer.

Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo escolar e não escolar, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. É necessário integrar e aprimorar os espaços de participação existentes, bem como criar novos espaços e condições institucionais de construção e monitoramento das políticas públicas de direitos humanos no País. (PINI, 2012, p. 3)

Em seu artigo, a assistente social e doutora em políticas públicas Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (2012) enfatiza a necessidade de que um projeto educacional popular chegue aos espaços em que vêm se mostrando cada vez mais necessários nas ruas, nas penitenciárias e no campo, por mediação de educadoras e educadores populares que compreendam suas realidades e que também sejam capazes de chamar seus públicos à participação de um projeto de efetiva transformação social.

Os sonhos e ambições para com este projeto político pedagógico ainda superam espaços como ruas, penitenciárias e campos e adentram os locais onde ele nunca foi bem recebido, mas que seus idealizadores tendem a concordar que desde o princípio ele deveria estar. Para o educador popular colombiano Mejía Jiménez (2005, p. 217), espera-se que a educação popular dê “uma guinada para entrar na educação formal”, desafio que para ser concluído exige que ela “[...] volte a elaborar discursos e crie propostas práticas do ‘como’, concretamente, para entrar com força e com propostas próprias”. Seu posicionamento reforça que o objetivo da educação popular, na condição de projeto político pedagógico, não está galgado apenas na libertação de classes dominadas que adquirem consciência de suas condições no sistema de dominação, mas também na libertação dos que estão condicionados a uma maior aceitação ao que o poder hegemônico das classes dominantes anteriormente impôs como um estado de normalidade.

Compreender a Educação Popular e a luta de seus idealizadores e divulgadores também ocorre pela compreensão do papel social da educação, ou seja, como a educação pode influenciar nos rumos da sociedade. O educador e sociólogo Paulo Meksenas (2017) percorre as transformações dos modelos educacionais no fluxo histórico e chega a uma trifulcação, onde o processo educativo e os interesses de seus agentes são divididos em:

a) Educação tradicional: modelo tradicional como se concebe nas escolas, desde as características físicas como lousa, giz, carteiras e material de escrita, perpassando também as pedagógicas, que um conteúdo é transferido por um sujeito entendido como detentor do conhecimento, e recebido por outro, meramente compreendido como um sujeito receptor do conhecimento, não contando com um papel ativo na dinâmica ensino-aprendizagem.

b) Escola Nova: modelo idealizado por educadores e demais pensadores das ciências humanas, vindo como crítica ao modelo tradicional. A Escola Nova buscou inovar não apenas na reformulação de espaços físicos de ensino e aprendizagem como também no processo pedagógico. Neste novo formato, passou a haver maior protagonismo de educandas e educandos na dinâmica ensino-aprendizagem, além de debates pautados em inclusão para com portadores de diversas deficiências físicas e intelectuais, anteriormente desassistidos em termos legais, sociais e pedagógicos.

c) Educação Transformadora: Este modelo inova pela compreensão de que o exercício educativo deve atuar enquanto ferramenta de transformação das estruturas sociais e econômicas opressoras às classes dominadas. Este modelo objetiva a formação de sujeitos críticos do sistema que foi imposto pelas classes dominantes como normalidade, sistema que teve sua manutenção plenamente garantida pelos outros modelos educacionais. O modelo de educação transformadora não nega aparatos pedagógicos eficientes como os oferecidos pelo movimento escolanovista, mas nega veementemente qualquer caráter passivo da educação frente uma realidade social. A educação deve ser, portanto, combativa e transformadora dessa realidade.

A educação popular, devido ao seu caráter político, se associa ao terceiro eixo, pois se trata de uma abordagem que busca não a manutenção da normalidade, mas sua transformação para uma sociedade não classista (FREIRE, 2017). Desta maneira, o objetivo sustentado por educadoras e educadores populares de acercar a educação popular do sistema de educação formal tem se perpetuado com educadores como Paulo Freire e idealistas deste campo que fizeram uso de suas obras (PICCIN; BETTO, 2018).

Uma das justificativas de se aderir ao caráter político e revolucionário da educação como ferramenta das classes dominadas parte também da ideia de não neutralidade do processo educativo frente aos interesses de dominação da classe dominante (FREIRE, 2019).

Tal neutralidade simplesmente não existe, e a educação há muito tempo deixou de ser um terreno de disputa. A educação, como se apresenta estruturalmente no sistema de ensino formal, é um terreno conquistado pelas classes dominantes, é ferramenta de perpetuação do *status quo*, do que as classes dominantes impuseram como normalidade, porque “[...] a educação está diretamente condicionada pela conjuntura, pelo contexto político e socioeconômico vigente” (DAL RI, 2020, p. 95).

A função da educadora e do educador popular, em inspiração de anseios por transformação, é a tomada desse terreno, que nunca foi neutro. Para a educadora e o educador popular, a educação deve transformar, e nos espaços não formais e formais ela assume a função de incluir no processo todos os sujeitos da mudança, educadoras e educadores, educandas e educandos, bem como suas diversidades.

Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência. De um lado, a consciência mecanicista da história que reproduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos acham referidos. (FREIRE, 2019, p. 96-97)

Enfatiza-se, pois, que a educação é política nas mãos de educadoras e educadores populares, da mesma forma que ela é política nas mãos das classes dominantes, por mais que supostamente neguem seu caráter político. A educação é política enquanto ferramenta de libertação da classe trabalhadora, como também é política em poder da classe patronal, valendo-se dela para garantir a perpetuação de uma relação servil. O mesmo entendimento pode ser aplicado para a relação entre marginalizados e elites sociais.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar o potencial de um programa social e recreativo em ambiente escolar, este texto também dá um enfoque especial à possibilidade de utilização desses programas como oficinas nas quais se pode falar um pouco sobre como se espera uma transição de um ambiente formal de ensino tomado pelos interesses das classes dominantes para um ambiente preparado para atender aos interesses de transformação de seus principais agentes: sociedade e docentes.

IDEALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA

De acordo com o artigo 1º do decreto nº 48781 de 07 de julho de 2004³, que institui o Programa Escola da Família, o programa se sustenta no objetivo de

[...] desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida.

O plano de ação elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para cumprir este objetivo, como explicita o artigo 2º deste decreto, se dá pela

[...] abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações sócioeducativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Seguindo este plano, o ambiente escolar assumiria a função de “[...] estimular a participação da comunidade intra e extraescolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar” (SÃO PAULO, 2004).

O parágrafo 2º do artigo 4

º estabelece que a garantia da permanência de participantes regulares auxiliares no programa se dá pela concessão de bolsas de estudos em instituições de ensino superior. Segundo o Capítulo III do regulamento de 2021, a carga horária estabelecida para cada participante é de oito horas, devendo ser cumpridas em dia único, ou seja, aos sábados ou aos domingos, contando também com uma hora almoço, devendo ser respeitado e cumprido em local de livre escolha de cada participante.

O regulamento segue justificando a realização de atividades educacionais e recreativas aos domingos preferencialmente para quem trabalha aos sábados, fator que democratiza o acesso aos que não têm condições de ingresso à universidade, mesmo possuindo renda em virtude de trabalho formal ou informal.

Vale ressaltar que pode haver discordância entre pesquisadoras e pesquisadores das Ciências Sociais e Humanas para com o sistema de concessão de bolsas de estudo do Governo do Estado de São Paulo, parte de seus argumentos tem como base o já citado

³ Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>

artigo 205 da Constituição Federal de 1988, atribuindo o acesso à educação para todas e todos como sendo responsabilidade diretamente ao estado.

Outros argumentos, como destacam Maia e Ramos (2018), estão fundamentados na (falta de) formação acadêmica, que deveria ser requerida para a realização de determinadas atividades escolares de cunho educacional.

Considera-se, então, que o Programa Escola da Família é usado oficialmente pelo Estado paulista para atender demandas sociais de diversas naturezas, promovendo a ampliação do papel da escola para além do âmbito escolar, contribuindo para sua perda de foco no que diz respeito à atuação em seu papel central de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de conhecimentos efetivamente escolares. (MAIA; RAMOS, 2018, p. 117)

A crítica das autoras é focada, sobretudo, no caráter estrutural do programa, além de trazer uma importante reflexão para com a atribuição de tarefas, como a supervisão eficaz, a atividades de maior responsabilidade acadêmica.

Este artigo, tanto em seu embasamento teórico quanto na formulação de perguntas para a realização da pesquisa de campo, também busca compreender tais críticas, tendo como sua fonte a percepção direta de participantes do programa.

O diálogo estabelecido com participantes do programa pode igualmente evidenciar seu alinhamento (ou desalinhamento) com a direção responsável pelo programa em cada unidade escolar, bem como as principais carências que não estão a cargo dos participantes, tampouco das diretoras e dos diretores das escolas, podendo assim reforçar, à parte das principais análises, possíveis novas exigências para sua realização eficaz cujo cumprimento é cabível diretamente ao Governo do Estado de São Paulo.

De equivalente importância, vale salientar que a proposta do Programa Escola da Família não é integralmente educacional. Este também envolve as atividades recreativas e serviços comunitários diversos, como serviços de saúde e de qualificação para o mercado de trabalho (SILVA; GONÇALVES, 2012). Ou seja, todas as análises realizadas a respeito do potencial educativo do programa estão focadas em apenas uma de suas vertentes. Assim sendo, esta pesquisa não tem a pretensão de qualificar ou desqualificar o Programa Escola da Família em sua totalidade a partir dos resultados do trabalho docente.

PESQUISA COM PARTICIPANTES AUXILIARES

O formulário de pesquisa de campo distribuído é composto por quinze questões, sendo uma parte de cunho pessoal, cujo objetivo é analisar respostas isoladas e expor características das escolas estudadas, e outra relacionada às experiências das participantes

e dos participantes no Programa Escola da Família. Esta segunda parte, a principal, expõe percepções sobre:

- a) A relevância da participação no programa para a formação pessoal, profissional e/ou acadêmica;
- b) O potencial de inclusão do programa por meio de suas atividades educacionais e engajamento da equipe para tanto;
- c) O potencial das atividades recreativas para a aproximação da comunidade ao ambiente escolar;
- d) A relevância dos serviços educacionais e das atividades recreativas para a comunidade;
- e) As principais dificuldades educacionais e sociais enfrentadas pela comunidade na qual a escola é inserida;
- f) Alternativas para melhorar a qualidade dos serviços educacionais, atividades recreativas e os participantes e as participantes enquanto pessoas.

Como uma considerável parte das participantes e dos participantes da pesquisa concomitantemente acumula experiência com atuação nos municípios de Bofete, Itatinga, Pratânia e São Manuel (municípios adjacentes a Botucatu), pode-se compreender a amplitude de seus relatos em maior extensão geográfica. Desta forma, vê-se maior possibilidade de generalização dos dados aqui apresentados, ao menos considerando as atividades do Programa Escola da Família em cidades interioranas do Estado de São Paulo. Mantém-se, porém, a sugestão de pesquisas similares nos demais municípios paulistas, para uma eventual apresentação de confronto de dados e análises, bem como um maior amadurecimento das discussões sobre a proposta e resultados do programa.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS

O primeiro ponto indiscutivelmente importante e imprevisto notado durante a coleta de dados, que é mais bem explanado posteriormente, é a tendência à descrença do grupo entrevistado para com a valorização da atuação docente. Todas e todos demonstram ter acumulado/estar acumulando boas experiências, assim como importantes críticas.

A primeira pergunta referente à experiência adquirida no programa anuncia que para sete dos oito participantes ela foi relevante para suas formações pessoais, ao passo que três acreditam ter sido relevante para a formação acadêmica e apenas dois participantes a viram como relevante também para a formação profissional.

Vale observar que os dois participantes que acreditam que a experiência foi relevante em suas formações profissionais compõem a maioria de cinco participantes que

têm/tinham suas atuações integralmente voltadas às atividades de ensino e aprendizagem, ao passo que suas participantes tiveram suas atuações parcialmente voltadas às atividades de ensino e aprendizagem. Apenas uma participante, estudante de Administração, não teve sua atuação voltada às atividades de ensino e aprendizagem, mas alegou ter tido contato frequente com tutoras e tutores do programa em seu trabalho.

No que tange às suas atividades, os depoimentos coletados indicam uma grande variante, tanto no campo de ensino e aprendizagem de temas específicos, até palestras, orientações e brincadeiras recreativas. A forma de organização, quando em equipe, também torna possível algumas atividades interdisciplinares. Tal criatividade por parte da interação em equipe se mostra também fator preponderante para a integração dos membros das comunidades locais em suas mais diversas faixas etárias.

Houve consenso unânime de que o programa tem potencial para desenvolver atividades educativas de qualidade, por outro lado, mostrou-se uma tendência ao afirmarem que mesmo com seus empenhos, a organização escolar falta na demonstração de interesse para o progresso das atividades.

Quanto às atividades recreativas, em específico, as opiniões são muito diversificadas sobre seu potencial de aproximar a comunidade à escola, sendo que cinco participantes afirmam que isso ocorre, mas que não foi explorado ao máximo, ou seja, pode melhorar. Dois participantes alegam que essa aproximação pelas atividades recreativas já ocorre, não afirmando, porém, uma crença em possíveis desavenças que podem ou não eventualmente serem superadas, ou seja, acreditam que as atividades recreativas do programa já atingiram sua capacidade máxima em termos de integração. Uma das participantes acredita que no decorrer dos anos o programa perdeu muita força nesse aspecto, mas que pode melhorar.

A quarta pergunta referente à percepção das participantes e dos participantes sobre a experiência no programa busca extrair suas compreensões quanto à relevância das atividades educacionais e recreativas para a comunidade local. Seis participantes entendem que tanto as atividades educacionais quanto as recreativas mostram alguma relevância para a comunidade local. Contudo, duas participantes acreditam que apenas as atividades recreativas têm alguma relevância de fato.

A fim de compreender esta divergência minoritária, foi certificado que uma das participantes corresponde à única entrevistada que não atuava diretamente na elaboração de atividades educativas, além de ter trabalhado em apenas uma escola do município, em 2011, ao passo que a outra, além de diversificar em formação, cursou Pedagogia, atuou na mesma escola, entre outras duas, mas em um período e intervalo mais distantes (2015 a 2018). Como não houve uma mudança de percepção entre as duas participantes nesse meio tempo, sinaliza-se que a avaliação ocorreu a partir de óticas mais amplas: uma estudante de Gestão de Recursos Humanos, não vinculada às atividades educativas,

em concordância a uma estudante de Pedagogia diretamente vinculada às atividades educativas.

A quinta pergunta buscou compreender o quão próximo o grupo entrevistado estava da comunidade local, a ponto de perceber suas carências sociais e educacionais. Sabe-se que o Programa Escola da Família não foi projetado para ser um programa de educação popular – vide descrição do decreto –, tampouco para atender a moldes e ideais freireanos de educação. Esta afirmativa, entretanto, não se contrapõe aos interesses da investigação, ao contrário, há que analisar o quão fértil é este campo, para que em uso da criatividade o espaço escolar possa efetivamente atender a esse propósito. Destaca-se assim a necessidade de alguma afeição de educadoras e educadores populares para com seu público atendido (FREIRE, 2018).

Mostrar que a atuação no programa pode despertar a percepção das participantes e dos participantes para as principais dificuldades sociais e educacionais é, então, fundamental não apenas para testar o potencial individual de cada participante a tal percepção, mas também a organicidade do processo, ou seja, o quão capaz são estes ambientes escolares por si só de naturalmente fazê-lo.

Evidentemente, a percepção de potenciais educadores populares seria mais aguçada, logo, a coleta desses dados deveria dar mais enfoque a quem trabalha no programa parcial e integralmente com atividades educacionais. Nas oito respostas, porém, seis enfatizam uma percepção das principais dificuldades sociais e educacionais das comunidades atendidas, ao passo que uma entrevistada, estudante de Pedagogia, alega ser fácil a percepção de dificuldades sociais, mas não educacionais; e um entrevistado, estudante de Psicologia, alega que tanto as dificuldades sociais quanto as educacionais das comunidades atendidas são quase imperceptíveis. Ao averiguar os formulários individualmente, notou-se que os respondentes que entraram no grupo minoritário estão inseridos nas mesmas unidades escolares de cinco dos outros participantes, tendo atuado nelas em um intervalo de tempo coincidente com quatro participantes, ou seja, mesmo tendo tido diferentes percepções, vivenciaram as mesmas experiências, com o mesmo público.

A sexta pergunta busca chegar à percepção do grupo entrevistado para com as ações a serem tomadas para melhoria das atividades no programa. Foram demandadas sugestões para melhorar três aspectos no programa: atividades educacionais; comunicação entre escola e comunidade local mediante atividades recreativas; recompensas à equipe participante.

Duas respostas foram demasiadas simplificadas, não apontando sugestões, sendo uma delas, por parte de um participante, meramente conformista para com o segundo e terceiro aspecto. Quanto ao primeiro aspecto, por outro lado, este sugere uma preparação dos participantes para que possam desenvolver as atividades educacionais.

Em adição, algumas respostas mais extensas vêm sugerindo melhorias nos três aspectos, sendo que no primeiro deles, além da já citada necessidade de preparação, também se requer materiais didáticos e outros insumos necessários para a realização de aulas, que se vêem escassos nas escolas. A tendência apresentada pelo grupo entrevistado é que essa carência também tem afetado as atividades recreativas, que tampouco são bem divulgadas. Somado à falta de insumos, parte da equipe também se vê insatisfeita para com a necessidade de cumprimento de um cronograma que pouco considera situações desfavoráveis para a realização de determinadas atividades, nem uma boa preparação para tanto. É dado a entender que uma maior participação da coordenação das escolas, bem como o fornecimento de insumos por parte do Estado seria um fundamental ponto de partida para a melhoria tanto das atividades educacionais quanto das recreativas.

[...] deve ser oferecido aos universitários insumos, ou seja, materiais para trabalhar com o público, e dar tempo para realização das atividades. Pois por experiência própria, era cobrado todo final de semana para que se cumprisse o calendário de atividades, mas isso não funciona na prática! Nem sempre tínhamos materiais apropriados (E4, 2021).

Quanto às sugestões de melhorias para o terceiro aspecto, há correlações com o primeiro, como a falta de condições para ministrar uma aula pela falta de material didático e de outros insumos, mas novos elementos apresentados instigam discussões à parte, ao começar por dificuldades enfrentadas por participantes do programa, ainda que contem com financiamento estudantil, o que corresponde à metade das entrevistadas e dos entrevistados que contaram ou ainda contam com este financiamento para todo o curso, sendo a outra metade contemplada pelo financiamento parcial de suas trajetórias acadêmicas.

Desta maneira, houve uma tendência na equipe a considerar recompensas financeiras como fator importante para a melhoria de suas participações no programa. Vale ressaltar que seus ingressos já ocorrem mediante processos seletivos, concorrendo a vagas escassas para a atuação em unidades escolares que nem sempre se localizam em regiões geográficas de fácil acesso. Muitas vezes isso faz com que participantes tenham que pagar tarifas de ônibus para locomoção, tanto dentro como fora dos municípios onde residem.

“[...] deveria existir um incentivo tanto para os tutores educacionais quanto para os participantes, como brindes para incentivarem a desenvolver e permanecerem nesses projetos, que por muitas vezes não têm a qualidade e o entusiasmo que deveriam” (E5, 2021).

“1-pode melhorar com a obtenção de materiais, o que é escasso. 2-organização de gincanas, campeonatos, jogos interativos. 3-**melhores salários e bonificação** (E1, 2021, grifos nossos”.

“Materiais para educação, contato com familiares, **um bônus para os profissionais que participam do programa** (E3, 2021, grifos nossos).

Um participante demonstra insatisfação para com o pouco retorno oferecido pelo Programa, não o retorno é financeiro, pois o Programa não remunera o voluntariado, mas, à parte do reconhecimento financeiro, também há carência de reconhecimento moral.

“Recompensa, pois os professores articuladores recebem muito pouco do estado, além da falta total de reconhecimento” (E8, 2021).

Complementarmente às respostas da primeira pergunta, a última pergunta teve seu espaço estrategicamente elaborado na ordem. Foi a única pergunta, de caráter não obrigatório, na qual se propôs liberdade para dizerem se houve eventualidades que lhes proporcionaram algum crescimento, no campo pessoal, profissional ou acadêmico. Quatro participantes responderam e deram seus relatos. Segue a transcrição direta das respostas.

“Sim, sempre que um participante do programa atinge alguma forma de sucesso ou realização pessoal” (E3, 2021).

“Quando conseguimos levar a informação do que seria um câncer de próstata para um senhor de 70 anos que ainda não sabia nem do que se tratava. Além de muitas vezes tirar dinheiro do meu bolso para fazer um almoço para os alunos (E8, 2021).

“Tenho uma recordação sobre mulheres de idade mediana que aprenderam a bordar em pedrarias pra poder ter uma renda extra, isso foi uma realização pessoal (E5, 2021).

“Sim. Quando se trabalha a integração, é preciso aprender o equilíbrio emocional, aprendi muito em tomada decisões (E6, 2021).

Esta pergunta objetivou compreender não o potencial da equipe entrevistada de transformar o ambiente escolar, ou seja, as consciências de seu público atendido, mas sim uma ação passiva das participantes e dos participantes, em outras palavras, se e o quanto se permitiram evoluir nas escolas durante e/ou após a participação no programa. Permitir que fosse esta uma resposta facultativa possibilitou compreender o empenho da equipe entrevistada, bem como seu nível de empolgação e vontade de relatar suas vivências. Com isso, evidentemente se esperou mais respostas, mas também não se desconsiderou fatores externos que possam justificar a ausência de altos níveis de empolgação para com a participação no programa. Não se oculta que suas condições econômicas e a precarização de suas atividades no campo da docência ocupam considerável parcela desse descontentamento, contudo, este não é um campo em que a equipe entrevistada se vê alheia à atuação docente regular no sistema educacional formal.

PÓS-ESCRITOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Como já mencionado, houve uma surpresa durante o processo de coleta de dados no que se refere à crítica da equipe entrevistada frente à falta de contrapartida do Estado para com o trabalho realizado. O mesmo Governo do Estado que em acordos público-privados mantém seu orçamento em gastos com educação e alianças com o campo empresarial, desconsidera uma série de fatores para com participantes do Programa Escola da Família, dentre eles, as condições de trabalho necessárias. Por não suprir insumos necessários para aulas e atividades recreativas, por não investir em um sistema de coordenação qualificado na realização desses programas, tampouco qualificar a coordenação designada a ficar a cargo dos mesmos, entende-se que produzir e promover a formação pedagógica de qualidade não é algo que comporte os interesses do Governo com o Programa Escola da Família.

Reforça-se então que qualquer possibilidade de tornar o Programa Escola da Família uma oportunidade para o desenvolvimento de programas de educação popular de qualidade, assim como nas lutas que resultaram sua concepção, dependerá da participação do poder popular junto à intervenção de docentes em alinhamento aos seus objetivos. Em referência à máxima de Paulo Freire (1984, p. 89), “[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Freire, junto a uma série de pensadores em defesa de uma educação transformadora, em diversas obras fez menção à ascensão da doutrina neoliberal enquanto contraceptiva de um modelo educacional verdadeiramente libertador. Em diversos momentos na história suas denúncias ficaram muito claras, sendo um dos eventos mais recentes as propostas de reforma curricular no pós-golpe de 2016, como a lei 13.415/2017, que altera pontos de extrema relevância da Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), com previsão de implementação progressiva a partir de 2021 (HERNANDES, 2019).

Concomitante a uma proposta de Ensino Médio que em termos práticos reduz uma série de possibilidades de educandas e educandos do sistema de ensino formal, ainda segue em curso projetos que maximizam a precarização do trabalho docente, sendo seus três fenômenos mais comuns, escancarados desde o início dos anos sessenta no Estado de São Paulo, “[...] a intensificação do trabalho; a flexibilização nas normas de contratação dos professores; e o arrocho salarial” (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 183).

Além de fazerem referência a esses três fenômenos comuns na precarização do trabalho docente, Sampaio e Marin (2004) também apontam aspectos atuais, como a tendência das instituições a aderirem a novas configurações de trabalho em virtude da redução de custos, resultando no acúmulo de estudantes em salas de aula, chegando à superlotação; as constantes disputas por horários, no caso de professores horistas, que ganham por aula dada e não têm vínculo empregatício, à medida se reduz a oferta de

trabalho – realidade mais comum nas instituições privadas, mas também enfrentada nas públicas, etc.

Dentre defeitos e virtudes, a vivência da equipe entrevistada mostra um acúmulo de experiências de importantes análises que podem ser um atrativo ponto de partida para a transformação do ambiente escolar. Ainda na questão da precarização do trabalho docente, pode-se entender que suas vivências mostram de forma muito pedagógica qual é o espaço do docente na agenda neoliberal. De todas as maneiras, o espaço escolar onde atuam não deve ser demonizado, visto que é notória a importante função social que o programa assume. Faz-se necessário, portanto, uma conscientização coletiva, ponto de partida para tornar o ambiente escolar um espaço de aprendizagem real, reivindicações e mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor resoluções para as principais falhas do Programa Escola da Família envolve consciência de conflito de interesses. Em um primeiro momento pode-se citar as alianças entre Estado e instituições privadas. O Estado terceiriza a responsabilidade de ofertar educação de qualidade e acessível ao setor privado, que nesta relação também tem sua contrapartida. Não obstante ao sistema de ingresso ao Ensino Superior, que muitas vezes ignora as camadas sociais de menor instrução, os padrões competitivos são reduzidos (mas não dizimados), adotando-se um modelo em que essas camadas se vêem disputando entre elas próprios espaços de menor prestígio, ou seja, o Programa Escola da Família não tem potencial para a redução de desigualdades sociais no acesso ao ensino superior.

No que tange aos aspectos positivos do Programa, como a oferta de serviços que agregam valor à comunidade local, diversos pontos fracos devem ser minimizados por reivindicações de seus principais agentes direta ou indiretamente lesados: escola, equipe e sociedade. Determinadas atividades que demandam maior rigor pedagógico, por exemplo, se mostram atrativas ao aperfeiçoamento de profissionais formados em fase de capacitação, o que também exige da escola a consciência da responsabilidade que cada participante do Programa assume com suas atividades, ou seja, a escola deve saber onde a atuação da equipe pode ser de fato autônoma e onde ela necessita supervisão. Da mesma forma, exigir materiais para trabalho é fundamental a quem dispõe de seu tempo para a realização de atividades sociais pelo acesso a um direito que o próprio Estado falha ao conceder.

Por último, mas não menos importante, reforça-se a necessidade de atenção às experiências vivenciadas no Programa como uma oportunidade de compreensão do papel dos menos favorecidos na agenda neoliberal, sobretudo futuros docentes e futuras docentes que já se encontram em um cenário de precarização do trabalho, muitas vezes entregues à aceitação, ao fatalismo, crenças de que as coisas são como são e uma possível superação está na luta individual, não coletiva. Todavia, o que se pode tomar como certo

com base em suas experiências é que o caminho para uma mudança está na educação libertadora, e essa educação é, em termos sociais, retroalimentada: não há apenas uma libertação que se inicia pela ação da educadora e do educador popular de libertar, mas há também a libertação alcançada por assim se permitirem. Ainda que vá contra sua proposta, o bom uso do espaço escolar no Programa Escola da Família pode, portanto, encubar projetos revolucionários de educação popular, como assim conseguiu Freire, alfabetizando trabalhadores do campo.

GOMES, M. C. O. The family school program: social function, teaching work and contrapositions. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 1, p. 23-40, Jan./Jun., 2021.

Abstract: The production of this article starts from the observation of the Family School Program, available in the State of São Paulo since 2004, in its relationship with the local community, training and development of teachers and its contradictions through a sociological perspective. Aiming, in principle, the possibility of appropriating the school environment for the development of possible popular education programs, new issues have begun to be discussed during the research, such as the voluntary work conditions in the Program, the intensification of the teaching work precariousness, also visible through the activities carried out by the Program's volunteers and their relations with the coordinating team. The intensification of the practical analysis in the face of a bibliographic survey was done through a field research, where eight participants, working in Botucatu municipality and surroundings, report their activities, experiences and perspectives with the Program. At the end, criticisms of the program are presented, as well as suggestions for improvement to reach the interests of the program's volunteers and the development of popular education projects.

Keywords: Family School Program, teaching work, popular education.

Resumén: La realización de este artículo parte de la observación del Programa Escuela de la Familia, válido en el Estado de São Paulo desde 2004, en su relación con la comunidad local, la formación y desarrollo de los docentes y sus contradicciones desde una perspectiva sociológica. Con el primer objetivo de analizar la posibilidad de apropiarse del ambiente escolar para el desarrollo de posibles programas de educación popular, durante la investigación se comenzaron a discutir nuevas cuestiones, como las condiciones del trabajo voluntario en el Programa, la intensificación de la precariedad de la docencia, visible también a través de las actividades realizadas por los voluntarios del Programa y su relación con el equipo coordinador. La profundización del análisis práctico ante un relevamiento bibliográfico se realizó a través de una investigación de campo, donde ocho participantes, trabajando en Botucatu y alrededores, relatan sus actividades, experiencias y perspectivas con el Programa. Al final, se presentan críticas al programa, así como sugerencias de mejora para atender los intereses de los voluntarios del programa y para el desarrollo de proyectos de educación popular.

Palabras clave: Programa Escuela de la Familia, trabajo docente, educación popular.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.
- DAL RI, N. M. Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político? **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, p. 93-112, 2020.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. Política e educação. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.
- MAIA, G. G. S.; RAMOS, G. P. Programa Escola da Família: a Escola a Desserviço da Escola. **Educação em Revista**. Marília, v.19, n.1, p. 103-120, Jan./Jun., 2018.
- MEJÍA, J. M. R. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul. In: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2005. p. 211-224
- MEKSENAS, P. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2017.
- PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.
- PINI, F. R. O. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. **Anais... IV Congresso Internacional De Pedagogia Social**, v. 4, 2012, São Paulo.
- PICCIN, B. M.; BETTO, J. **Educação popular, movimentos sociais e educação do campo**. Santa Maria: UFSM, 2018.
- PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, abr., 2016.
- SÃO PAULO. Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. São Paulo: Portal Escola da Família. Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J.. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, dez., 2004.

SILVA, S. A. A.; GONÇALVES, M. C. Programa Escola da Família: uma análise de suas políticas a partir do caso “E. E. Amácio Mazzaropi”. **Anais...** XVII Encontro de Iniciação Científica. Universidade de Taubaté, v. 17, 2012.

Submetido em: 17/02/2021

Aceito em: 18/06/2021