

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES PROFISSIONAIS DO
PROGRAMA ESCOLA DA FAMILIA SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

MARLI DOS REIS DOS SANTOS

Santos/SP

2011

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES PROFISSIONAIS DO
PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

MARLI DOS REIS DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2011

Dados Internacionais de Catalogação

Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

SibiU

S237r SANTOS, Marli dos Reis dos

Representações Sociais dos Educadores Profissionais da Escola da Família sobre as práticas pedagógicas/ Marli dos Reis dos Santos –Santos:[s.n.] 2011.

284 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. SANTOS, Marli dos Reis dos. II. Título.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro nato (UNISANTOS)

Prof^ª. Dra. Maria Leila Alves
Membro Titular (UMESP)

Prof^ª. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva
Membro titular (UNISANTOS)

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES/MEC

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/___/___

Assinatura: _____

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1997, p. 58).

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Vinicius, razão da
minha luta e da minha vida.

AGRADECIMENTOS

*“Cada um de nós compõe a sua história,
e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, e ser feliz”*

Renato Teixeira

Aos meus pais, Claudionor (*in memoriam*) e Maria Lourdes por me ensinarem a não esmorecer diante dos obstáculos.

À minha irmã Maisa, pela “palavra que conforta e pelo silêncio que respeita”.

Aos meus sobrinhos Yan Gabriel, João Paulo e Letícia por deixarem minha vida mais alegre.

À amiga, professora e orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla pela generosidade, prontidão e pelo olhar, que é nítido como um girassol.

Às Profas. Ariane Franco Lopes da Silva e Maria Leila Alves pela valiosa contribuição neste trabalho.

Às minhas amigas Marina, Dolores e Tânia Cristina que, embora me achando louca, me apoiaram nessa jornada.

Às minhas companheiras do mestrado, amigas e confidentes, Bete, Mary e Sirlei, com quem tive a honra de somar sonhos.

Aos colegas Supervisores de Ensino da rede Estadual de São Paulo pelo aprendizado, pelo carinho e pelo incentivo: Therezinha, Maria Helena, Marilena, Odete, Juçara, Valtílio, Bettini, Sandra e, em especial, ao Adatao pela força e pelo compartilhamento das ideias.

Aos colegas Supervisores de Ensino de Cubatão por compartilharem comigo o desejo de uma educação cubatense cada dia melhor: Marilda, Solange, Angela e Marcos.

A todos os Educadores Profissionais, que participaram dessa pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com a construção deste trabalho.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

SANTOS, Marli dos Reis dos. Representações Sociais dos Educadores Profissionais do Programa Escola da Família sobre as práticas pedagógicas.(dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2011.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de investigação o Programa Escola da Família- PEF, implantado por iniciativa da Secretaria de Educação no Estado de São Paulo, desde o ano de 2003, com a abertura das escolas estaduais aos finais de semana, desenvolvendo projetos no âmbito da educação não-formal. O objetivo foi investigar as representações sociais dos Educadores Profissionais do Programa sobre suas práticas pedagógicas. A análise fez uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2001, 2009), e de outros autores que se utilizam desta teoria, como Jodelet (2001), Abric (1996, 2000, 2001) e Abdalla (2006, 2008, 2009). Busca fundamentos, também, em Freire (1967, 1977, 1979, 1987, 1997, 2000, 2001, 2008), Delors (1998), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2002), Trilla (1996, 1999, 2008), Imbernón (2002), Tedesco (2003, 2006), Gohn (2004, 2008, 2010), entre outros. O estudo desenvolveu-se por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, anunciada por autores como Lüdke e André (1986), pois levou em consideração a experiência vivida por esses educadores no desenvolvimento das atividades do Programa. Foram desenvolvidas três etapas para coleta de dados, com os seguintes procedimentos metodológicos: a) aplicação de um Questionário para vinte (20) sujeitos da pesquisa, contendo questões fechadas e abertas; b) associação livre de palavras-estímulo (evocações-livres), tais como: *cidadania, escola, educação não-formal, fim de semana, comunidade e escola da família*; e c) entrevistas semi-estruturadas com cinco Educadores Profissionais. Na análise dos dados obtidos foi aplicada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e os elementos representacionais foram analisados sob duas dimensões: 1ª as representações dos Educadores Profissionais sobre suas práticas pedagógicas; e 2ª a conscientização (ou não) do papel do educador como mediador para a cidadania. Os resultados obtidos apontaram para o entendimento de que os Educadores Profissionais interpretam suas práticas pedagógicas no Programa sob três aspectos: o *social*, o *afetivo* e o *cognitivo*. Ressalta-se, ainda, que o aspecto social é preponderante, configurando-se no núcleo central das representações sociais; os demais compõem o sistema periférico, contribuindo para o contorno das práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados. A associação desses aspectos revela que os Educadores Profissionais têm consciência do papel que exercem enquanto mediadores de uma educação *na* e *para* a cidadania no desenvolvimento de suas atividades no âmbito do PEF, entendendo que ser cidadão implica inclusão, autonomia mobilização e participação social.

Palavras-chave: Representações Sociais, Educadores Profissionais, Programa Escola da Família.

A B S T R A C T

SANTOS, Marli dos Reis dos . Social Representations of Professional Educators of the Program School of Family about pedagogical practices. (Thesis) Master's Degree in Education. Santos Catholic University, 2011.

This work was the subject of the research program-PEF Family School, established at the initiative of the Secretary of Education in São Paulo since the year 2003 with the opening of state schools on weekends, developing projects under the non-formal education. The aim was to investigate the social representations of Professional Educators Program on their practices pedagógicas. A analysis made use of the Social Representations Theory (SRT), Serge Moscovici (1978, 2001, 2009), and other authors who are using this theory, as Jodelet (2001), Abric (1996, 2000, 2001) and Abdalla (2006, 2008, 2009). Search foundations, too, in Freire (1967, 1977, 1979, 1987, 1997, 2000, 2001, 2008) and Delors (1998), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2002) Trilla (1996, 1999, 2008), Imbernon (2002), Tedesco (2003, 2006), Gohn (2004, 2008, 2010), among others. The study was developed through qualitative research, as announced by the authors as Lüdke and Andrew (1986), as it took into account the experience of these educators in the development of Program activities. Three stages were developed for data collection, with the following instruments: a) applying a questionnaire to twenty (20) research subjects, containing closed and open questions, b) free association of stimulus words (evocations-free) such as citizenship, school, non-formal education, weekend, family and school community; an c) semi-structured interviews with five Professional Educators. In the data analysis technique was applied to content analysis (Bardin, 1977), and representational elements were analyzed in two dimensions: 1st representations of Professional Educators on their teaching practices, and the second awareness (or not) of the paper educator as mediator for citizenship. The results pointed to the understanding that the Professional Educators interpret their teaching in the program in three aspects: social, affective and cognitive. It is noteworthy also that the social aspect is paramount, setting up the core of social representations and the rest make up the peripheral system, contributing to the outline of the pedagogical practices of individuals. The combination of these aspects shows that the Professional Educators are aware of the role they play as mediators of an education in and for citizenship in the development of its activities under the PEF, understanding that being a citizen implies inclusion, autonomy mobilization and social participation.

Key words: Social Representations, Professional Educators. Family School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Relação de Dissertações sobre o Programa Escola da Família	25/239
QUADRO 2	Participação dos envolvidos no PEF (até 2010)	77/240
QUADRO 3	Perfil dos Educadores Profissionais do PEF	86/240
QUADRO 4	Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	97/241
QUADRO 5	Sistematização da análise dos dados coletados	99/241
QUADRO 6	EVOC: Termo indutor Escola da Família	106/242
QUADRO 7	EVOC: Termo indutor Educação não-formal	109/243
QUADRO 8	EVOC: Termo indutor Fim de semana	115/244
QUADRO 9	EVOC: Termo indutor Comunidade	118/245
QUADRO 10	Escreva três palavras que possam representar o que você entende sobre o PEF	124/246
QUADRO 11	Distribuição de palavras evocadas pelos Educadores Profissionais sobre o as palavras que possam representar o que entendem sobre PEF(maior ou menor frequência).	127/247
QUADRO 12	EVOC: Termo indutor Escola	135/247
QUADRO 13	EVOC: Termo indutor Cidadania	157/249

QUADRO 14	Por que escolheu trabalhar neste Programa?	250
QUADRO 15	Qual sua opinião sobre o Programa?	251
QUADRO 16	Como você vê a relação escola-comunidade a partir do PEF?	252
QUADRO 17	Você já leu textos a respeito de Educação não-formal ? Qual sua opinião a respeito	257
QUADRO 18	O trabalho que você desenvolve no PEF pode ser considerado uma forma de educação não-formal?	254
QUADRO 19	O que o EP pensa a respeito de uma educação voltada para a cidadania?	255
QUADRO 20	O PEF, em sua opinião, objetiva trabalhar numa perspectiva de uma educação para a cidadania?	256
QUADRO 21	Palavra estímulo de evocação Escola e classificação por ordem de importância	257
QUADRO 22	Palavra estímulo de evocação Fim de Semana e classificação por ordem de importância	259
QUADRO 23	Palavra estímulo de evocação Escola da Família e classificação por ordem de importância	261
QUADRO 24	Palavra estímulo de evocação Cidadania e classificação por ordem de importância	263
QUADRO 25	Palavra estímulo de evocação Educação não-formal e classificação por ordem de importância	265
QUADRO 26	Palavra estímulo de evocação Comunidade e classificação por ordem de importância	267

QUADRO 27	Frequência das palavras nas evocações a partir das 6 (seis) palavras indutoras	269
QUADRO 28	Palavras que aparecem em todas as evocações a partir das palavras indutoras <i>Cidadania, Escola, Educação não-formal, Fim de semana, Comunidade, Escola da família</i>	273
QUADRO 29	Descreva, sinteticamente, como percebe o seu trabalho no PEF	274

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa das cidades atendidas pelo PEF na DER- Santos	85
FIGURA 2	Os elementos de <i>ancoragem</i> das Representações Sociais dos Educadores Profissionais do Programa Escola da Família	161

LISTAS DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

DERS – Diretoria de Ensino da Região de Santos

EP- Educador Profissional

EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MO- Manual Operativo do Programa Escola da Família

PCOP - Professor Coordenador Pedagógico

PEF- Programa Escola da Família

SEE- Secretaria Estadual de Educação

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS- Teoria das Representações Sociais

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

17

CAPÍTULO I

O universo teórico das representações sociais e da educação não-formal

28

1.1- Do Universo das Representações Sociais

32

1.1.1.Ancoragem e Objetivação

40

1.1.2 - A Teoria do Núcleo Central

43

1.2- Considerações sobre educação não-formal: práticas educativas para além da sala de aula

46

1.1.1- Educação não-formal: um “*campo*” educacional

46

1.1.2- Educação não-formal: entrelaçando saberes numa perspectiva cidadã

55

CAPÍTULO II

Os caminhos da pesquisa

65

2.1- A abordagem qualitativa: um caminho investigativo

66

2.2- O caminho percorrido: etapas e instrumentos

71

2.3 -O *lócus* da pesquisa: contextos e sujeitos investigados

72

2.3.1- O Programa Escola da Família- PEF

72

2.3.2- Os sujeitos da pesquisa: Educadores Profissionais do PEF

79

2.4- Dos instrumentos utilizados

87

2.4.1-Análise documental

87

2.4.2- O Questionário

88

2.4.3-As Entrevistas semi-estruturadas

89

2.5- A Análise de Conteúdo: o percurso	93
--	----

CAPÍTULO III

Das representações dos Educadores Profissionais do PEF: o desvelar da construção de uma imagem sobre as práticas pedagógicas voltadas para a cidadania	93
---	----

3.1- Representações dos Educadores Profissionais sobre suas práticas pedagógicas (1ª dimensão de análise)	100
3.1.1 - A proposta do PEF (1ª categoria de análise)	100
3.1.1.1- PEF como espaço de “cultura de paz” (1ª unidade de sentido)	101
3.1.1.2- PEF como espaço de interrelações (2ª unidade de sentido)	101
3.1.1.3- PEF como espaço de lazer (3ª unidade de sentido)	120
3.1.2 - As RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF (2ª categoria de análise)	122
3.1.2.1- PEF como espaço de convivência e relações afetivas (1ª unidade de sentido)	124
3.1.2.2- PEF com espaço de aprendizagem (2ª unidade de sentido)	133
3.1.2.3- PEF como espaço de transformação (3ª unidade de sentido)	137
3.2- Conscientização (ou não) do papel do EP como mediador para a cidadania (2ª dimensão de análise)	141

3.2.1 - A incorporação da proposta do PEF pelos EP (1ª categoria de análise)	142
3.2.1.1- Identificação do EP com o PEF (1ª unidade de sentido)	143
3.2.1.2- Concepção e função do PEF pelo olhar do EP (2ª unidade de sentido)	144
3.2.1.3- PEF como espaço de relação com a comunidade (3ª unidade de sentido)	145
3.2.2 - O contexto da ação dos EP e as políticas públicas voltadas à educação para cidadania (2ª categoria de análise)	150
3.2.2.1- Conscientização do papel do EP no contexto de uma educação para a cidadania (1ª unidade de sentido)	151
3.2.2.2- PEF como espaço de socialização/emancipação (2ª unidade de sentido)	153
3.2.2.3- PEF como espaço de desenvolvimento de um currículo voltado para a vida cidadã (3ª unidade de sentido)	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

ANEXOS

Anexo 1	Manual Operativo do Programa Escola da Família – 2010	181
Anexo 2	Decreto nº 48.781, de 7 /07/ 2004	199
Anexo 3	Lei 9.608, de 18 /02/1998	201
Anexo 4	Termo de adesão ao serviço voluntária	203
Anexo 5	Lei do serviço voluntário	205
Anexo 6	Resolução SE 143, de 29/08/2002	207
Anexo 7	Resolução SE 24 de 05/04/2005	208
Anexo 8	Protocolo de Intenções	210
Anexo 9	Resolução SE 82, de 11/12/2006	213
Anexo 10	Resolução SE 18 , de -5-02/2010	222

APÊNDICES

Apêndice 1	Questionário	232
Apêndice 2	Questões para a Entrevistas com Educadores Profissionais	237
Apêndice 3	Termo de Consentimento livre e esclarecido	238
Apêndice 4	Relação dos Quadros de 1 a 29	239
Apêndice 5	Transcrição das entrevistas	275

INTRODUÇÃO

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar desta obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo. (CHARLOT, 2000, p.59)

Nasci em 1965, numa pequena cidade do interior do Paraná, filha de um mineiro com uma baiana. Quatro anos após meu nascimento o homem pisava pela primeira vez na lua. Esse feito só pude “ver” quando já tinha 11 anos. O veículo que me conduziu a essa “descoberta” foi uma televisão *gigante*, que meu pai comprara, para impedir que eu continuasse a assistir a programas pelas janelas dos vizinhos.

Meu pai, um autodidata, apresentou-me o mundo, comprando coleções de livros ofertadas pelos “mascates” que, de quando em quando, passavam pelo sítio. Minha mãe, dona de casa, “tomava” o ponto escolar todos os dias, levada pela minha insistência em ler cada dia mais. Nesse cenário acabei lendo a Bíblia para crianças, num determinado momento de minha vida, e em outros as fascinantes histórias da mitologia grega.

Nesses anos a ânsia em aprender cada vez mais levou-me também a participar de projetos culturais e esportivos da escola, cujo objetivo era contribuir para a formação educacional dos alunos.

No ensino superior, participei de um projeto de extensão universitária, que desenvolvia um trabalho de educação não-formal - hoje sei disso - com egressos prisionais. Minha função era desenvolver projetos que pudessem ajudá-los na qualificação para o trabalho, em especial, na área de produção de artesanato, com o objetivo de geração de renda.

Dessa forma, olhando meu percurso educacional, percebo que enveredei pelo mundo dos saberes, constituindo-os a partir da articulação entre educação formal, não-formal e

informal. O que coaduna com pensamento de Trilla (2008, p.18), quando diz que “o processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não escolares, uma vez que ambos interferem continuamente na ação escolar” (p.18).

Ao término da faculdade, em 1991, juntamente com a minha família, deixei o Paraná e fixei residência em Santos. No ano seguinte ingressei como professora na rede estadual de ensino de São Paulo. Exerci vários cargos: professora, coordenadora, diretora e, por fim, supervisora.

Em 2005, exercendo o cargo de supervisora de ensino da rede Estadual, fui designada para supervisionar o Programa Escola da Família (PEF), cujas ações voltavam-se para o desenvolvimento de uma “cultura de paz” e a construção cidadã. Meu papel era o de acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas aos finais de semana, visitando as escolas e promovendo encontros semanais com os Educadores Profissionais, juntamente com a Assistente Técnico Pedagógico -ATP- do PEF, hoje denominado Professor Coordenador da Oficina Pedagógica- PCOP-, para orientações advindas da Coordenação Geral do Programa e verificação das demandas de cada unidade escolar.

O PEF iniciou suas atividades em agosto de 2003, entretanto só foi instituído, legalmente, pelo então Governador Geraldo Alckmin por meio do Decreto nº 48.781, de 07 de julho de 2004, tendo, como proposta, o que reza o artigo 2º da legislação citada acima, conforme segue:

O Programa Escola da Família tem como proposta a 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 socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista. (SÃO PAULO, 2004b, p. 01)

O Programa Escola da Família (PEF) contou, à época de sua implantação, com a parceria da UNESCO. O PEF possibilitou a abertura de 5.306 escolas estaduais, sendo que cada uma deveria organizar suas atividades dentro de quatro (4) eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

Uma Resolução da Secretaria de Educação de Educação (SEE) criou a figura do Educador Profissional, que deveria, preferencialmente, ser uma pessoa com curso superior ou que o estivesse cursando, e que este fosse especialmente ligado às licenciaturas. A função do Educador Profissional seria a de coordenar as atividades nas escolas. Além dele, o Programa contava com educadores universitários, que recebiam bolsa de estudos, educadores voluntários e com um gestor da unidade escolar.

Fiquei dois anos e meio à frente do Programa na Diretoria de Ensino-Região Santos, que envolvia as cidades de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos. Durante esse período, meu olhar alargou-se em relação às questões educacionais. Aprendi a olhar o todo por meio dos detalhes, indagando-me constantemente sobre o sentido do meu fazer e a minha “relação com o saber”, conforme enfatiza Charlot (2005, p.40).

Além disso, apreendi que o processo de ensino-aprendizagem não compete só à escola, até porque ela não daria conta sozinha. Entendi que a capacidade educativa de uma escola é potencializada quando há um “*continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação - formal e não-formal- entendendo que as ideias ou valores se originam das circunstâncias práticas da vida humana” (ARANTES, 2008,p.8).

Embora compreendendo esse viés da educação, algumas questões me inquietavam no período em que fiz parte da Coordenação Regional do Programa Escola da Família- PEF e que me levaram a fazer a presente pesquisa: será que as pessoas que desenvolvem o trabalho no Programa têm a dimensão de sua atuação? Percebem que desenvolvem uma ação educacional? Entendem que o trabalho que desenvolvem pode ser um constitutivo de

cidadania? Diante destas inquietações, algumas questões-problema foram se estruturando e norteando este estudo. São elas: (1) Como os Educadores Profissionais caracterizam o Programa Escola da Família? (2) Que representações/percepções eles partilham acerca do trabalho que desenvolvem? (3) Os Educadores Profissionais entendem que o trabalho desenvolvido no Programa fortalece a participação da comunidade, possibilitando uma ação mais cidadã por parte de todos os envolvidos?

Entendendo *cidadania*, aqui, conforme assinala Gimeno Sacristán (2002, p. 146), como:

(...) uma forma de ser pessoa em sociedade, que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de certas possibilidades e de certos direitos. Trata-se de uma construção historicamente muito elaborada, cuja essência está em nos compreendermos e em nos respeitarmos como livres, autônomos e iguais, ao mesmo tempo em que vivemos com outros, condição da qual deriva uma forma de perceber a si mesmo em relação aos demais: uma identidade.

Retomando as palavras do autor, compreendemos que *ser cidadão* é assumir, então, uma *identidade*, ou como ele próprio nos diz, “uma forma de perceber a si mesmo em relação aos demais” (p. 146). Uma identidade, diria Tedesco (2006), que possa instituir “a pertença nos seus múltiplos âmbitos: local, nacional, internacional, político, religioso, artístico, econômico, família etc.” (p. 41).

Assim, neste trabalho, tentaremos discutir essas inquietações ao investigar as representações que estes educadores têm sobre suas próprias práticas pedagógicas, e se elas apontam para uma perspectiva de construção de cidadania. Tentaremos analisar a ação de cada um, para “identificar semelhanças/diferenças”, como destaca Abdalla (2006, p. 30).

Compreendendo que o trabalho desenvolvido pelos EP está inserido num Programa de Governo, o qual se constitui em respostas às demandas da contemporaneidade, nas quais ocorrem profundas transformações, permeadas pelos avanços tecnológicos e, em

consequência, delineiam-se novos cenários sociais, políticos e econômicos, podemos inferir que as representações sociais delineadas neste âmbito “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”, conforme afirma Jodelet (2001, p.17-18).

Para enveredar por este caminho, faremos uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978), tomando, sobretudo, o conceito de *representações* como “o que re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência” (p. 57). Entendemos, junto com Abdalla (2008), que este pode ser um dos caminhos para se definir o que os educadores pensam sobre suas práticas pedagógicas, quais são seus discursos sociais, no âmbito de um projeto tão diferenciado como este. Ou seja, “como veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem” (ABDALLA, 2008, p. 7).

Nesse aspecto, a educação, como não poderia deixar de ser, atingida por essa “onda” de mudanças, busca respostas que deem conta dessa nova demanda social imprimida pela sociedade moderna, sobretudo em relação à desigualdade, fato que promove a exclusão e a segregação social. Infere-se, assim, segundo Gimeno Sacristán (2000), que a missão da educação é a de “proporcionar as chaves para a compreensão do presente, do imediato que nos atinge e que mergulha suas raízes no passado mais ou menos próximo e em âmbitos hoje distanciados do mundo circundante” (p. 50).

Entretanto, a educação, que possa dar conta desse novo cenário mundial, não se restringe ao âmbito das instituições escolares, ela demanda a ação de novos agentes/atores que se agregam à ação da família e da escola, como afirma Trilla (2008, p. 29). Ação em que a presença da educação não-formal agregue valor à formal e seja fundamental “para a

formação dos indivíduos, para a constituição dos seres humanos como cidadãos” (GOHN, 2010, p.91).

É um novo paradigma educacional. Entretanto, pensar em educação é pensar que a atividade de aprender media-se pela interação social, sendo um exercício permanente de busca, de curiosidade e de esperança, tal como nos ensina Freire (1997).

A leitura que cada um faz do mundo é, ao mesmo tempo, plural e única, carregada de vivências e de saberes múltiplos, que impulsiona o indivíduo na constituição de sua identidade e contribui para a superação do individualismo e para a instituição do comprometimento ético com o outro. Para tanto, é preciso exercitar a educação a partir do aprender a ser, procurando:

(...) conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentidos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino. (DELORS, 1998, p. 100)

Esse cenário nos remete à constituição de uma educação, que busca instrumentos capazes de construir e desenvolver conhecimentos, cultura e cidadania, disponibilizando ao indivíduo, como afirma Gimeno Sacristán (2002), um mundo “não-abrangido pela experiência que ele, entregue a seus próprios meios, não poderia obter” (p. 39).

Nesta perspectiva, a educação não-formal carrega consigo uma nova narrativa educacional, entendendo que a efetivação educacional ultrapassa os muros da escola formal e da família, gerando, assim, uma dinâmica diferente da atual nas práticas educativas e oportunizando aprendizagens que “fazem sentido aos indivíduos inseridos num dado contexto social” (GOHN, 2010, p.42). E, como assinala a autora, pode desenvolver uma série de processos, tais como:

- consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo;
- contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;

- formar o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho);
- quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhe são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.);
- os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca;
- desenvolve a cultura política do grupo. (p.21)

A educação não-formal configura-se, então, num grande desafio, pois esses contornos permitirão redesenhar os espaços educacionais de modo a romper o muro de isolamento que caracteriza a educação escolar. Isso porque, como destaca Majó (2003, p. 65), “cada vez mais, o processo educativo não deve estar centrado em quem ensina, mas deve estar construído em torno de quem aprende”, de modo a entendermos que aprender é “uma atividade permanente” e que “todas as instituições com as quais se relacionam ao longo de sua vida também cumpram uma função educativa” (p.65).

Também, levamos em conta, neste trabalho, as palavras de Cortella (2007), quando diz que a “educação não é sinônimo de escola, dada que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado” (p.47).

Nesse âmbito, ao demarcarmos a abordagem de ensino, desenvolvida na educação não-formal, entendemos que ela procura redefinir concepções e práticas educativas, não em oposição às da educação formal, mas que, na verdade, são processos que se coadunam e podem ser compartilhados entre elas, como destaca Cortella (2007, p.47).

O caminho, então, é o de compreender a educação não-formal integrada a uma dimensão social, que postula promover interações entre os sujeitos de uma sociedade, entendendo que, “ (...) seja qual for o meio educacional, não é apenas o *educador* (grifos do autor) que educa, mas também outros elementos do meio” (TRILLA, 2008, p.27). O que

implica dizer que o novo olhar no meio educacional facilita a descoberta de novos espaços educacionais, distintos dos convencionais, como possibilidade de atuação educacional e até de constituir-se em formas de intervenção nos sistemas educacionais tradicionais (TRILLA, 2008, p.29). Possibilidade que pode permitir a socialização dos saberes numa concepção integradora, imprimindo o sentimento de pertença, em que se pretenda “(...) construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história (...)” (FREIRE, 2008 p.45).

Trata-se de compreender, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.38), que:

(...) embora a educação se nutra da cultura conquistada, e seja por isso reprodutora, ela encontra seu sentido mais moderno como projeto enquanto tem a capacidade de fazer aflorar homens e mulheres melhores.

Nessa amplitude, a ação educativa não se realiza apenas na relação pessoal e direta entre educador e educando, mas é também influenciada pelo meio, que condiciona, modela e outorga os papéis que cada agente assumirá nessa relação (TRILLA, 1999).

Dentro desse panorama, a educação não-formal figura como um campo educacional capaz de conceber caminhos diversificados de aprendizagem; capaz de oportunizar espaços de reflexão crítica e de educar para a cidadania, conforme indica Gohn (2010, p.34).

As pesquisas no campo da educação não-formal, de acordo com Sérgio Haddad, coordenador de uma pesquisa no âmbito da ONG Ação Educativa, estão associadas à vida cotidiana das pessoas. A pesquisa de Haddad (2009) analisou trabalhos discentes realizados entre 1999 a 2006 nos programas de pós-graduação. Na identificação desse trabalho da educação não-escolar utilizaram-se algumas palavras-chave, tais como: *educação popular, não-formal, continuada, permanente*. Foram identificados 341 trabalhos em educação, serviço social e ciências sociais, entre dissertações e teses.

Já, as pesquisas realizadas tendo como objeto o Programa Escola da Família, constantes do banco de dados da CAPES, restringem-se ao mestrado e apresentam 11 (onze)

trabalhos. Embora o Programa tenha iniciado suas atividades em 2003, os estudos abordando esse objeto estão entre os anos de 2007 e 2009, conforme assinalamos no quadro a seguir:

Quadro 1. Relação de Dissertações sobre o Programa Escola da Família/PEF

Ano	Título da dissertação
2007	O PEF e o protagonismo juvenil: um panorama de 2003 a 2006
2007	PEF: gestão democrática nas escolas públicas paulistas
2007	PEF: privatização do ensino superior
2008	O PEF: reflexões sobre sua presença/ausência em Aricanduva
2008	Os conceitos de violência e paz do internacional ao local: uma análise do PEF
2008	O PEF e a preparação do gestor, do educador profissional e educador universitário em duas escolas da diretoria da região de Jaú: formação ou capacitação?
2008	Arte-educação, criatividade, percepções: um olhar sobre o Programa Escola da Família.
2009	PEF: é possível educar para a cidadania?
2009	Uma proposta e outros olhares: um estudo do PEF
2009	O Programa Escola da Família enquanto política pública: políticas compensatórias e avaliação de rendimento.
2009	Análise da política de integração escola-comunidade: estudo de caso do Programa Escola da Família do estado de São Paulo.

Considerando as dissertações acima, verificamos que as pesquisas transitam entre os temas *cidadania, violência, arte-educação, paz, formação, protagonismo juvenil, política pública, integração escola-comunidade e gestão.*

No presente estudo serão investigadas, como já foi mencionado, as representações sociais dos Educadores Profissionais do PEF sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa propõe um estudo do PEF numa perspectiva de educação não-formal voltada à constituição cidadã, buscando identificar as práticas que se instauram nele por meio da ação dos EP.

Assumirá uma abordagem qualitativa, anunciada por autores como Lüdke e André (1986), Guba e Lincoln (1994), Bogdan e Biklen (1994), pois levam em consideração a experiência vivida pelos atores sociais, no caso, os Educadores Profissionais do Programa Escola da Família (PEF), buscando, como diria Abdalla (2008), a “criação de significado que dão aos fenômenos sociais” (p. 38). Privilegiamos, assim, segundo a autora, “a percepção e a interpretação dos sujeitos que constituíram a amostra deste estudo” (p. 38).

Para entender melhor as escolhas teórico-metodológicas, que fizeram parte desta pesquisa, buscamos, também, fundamentos em Moscovici (1978, 2001, 2009), Jodelet (2001), Abric (1996, 2000, 2001) e Abdalla (2006, 2008, 2009), no que diz respeito ao conceito de representações sociais e, especificamente, às representações sociais de Educadores Profissionais a respeito de sua própria profissão e/ou de suas práticas pedagógicas/docentes.

Em relação aos conceitos de educação não-formal e cidadania, recorremos a Freire (1967, 1977, 1979, 1987, 1997, 2000, 2001, 2008), Gohn (1997, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008,2010), Delors (1998), Trilla (1996, 1999, 2008), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2002), Imbernón (2000, 2002, 2006), Tedesco (2002, 2003, 2006), entre outros.

A pesquisa foi, então, desenvolvida em três etapas, com os seguintes procedimentos metodológicos: a) aplicação de um Questionário com questões fechadas e abertas para 20 (vinte) sujeitos de pesquisa; b) associação livre de palavras-estímulo (evocações-livres), tais como: *cidadania, escola, educação não-formal, fim de semana, comunidade e escola da família*; e c) Entrevistas semi-estruturadas com cinco Educadores Profissionais. Os elementos

representacionais serão analisados sob duas dimensões: 1ª as representações dos educadores profissionais sobre suas práticas pedagógicas ; e 2ª a conscientização (ou não) do papel do educador como mediador para a cidadania. Nesta perspectiva, o trabalho se estrutura em três capítulos:

O Capítulo I – *O universo teórico das representações sociais e da educação não-formal* – que pretende apresentar os conceitos-chave para a compreensão da Teoria das Representações Sociais e da Educação não-formal na perspectiva da cidadania, explicitando aspectos que serão considerados na análise a ser realizada posteriormente.

O Capítulo II – *Os caminhos da pesquisa* - envolve o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, esclarecendo dados sobre a pesquisa bibliográfica realizada, a análise documental a partir dos materiais expedidos pelo PEF, no sentido de buscar evidências sobre o direcionamento dado ao trabalho do educador profissional, os questionários, as palavras-estímulo (evocações-livres) e as entrevistas semi-estruturadas com educadores, que atuam no Programa Escola da Família (PEF), objeto desta pesquisa.

O Capítulo III- *Das representações dos educadores profissionais do PEF: o desvelar da construção de uma imagem sobre as práticas pedagógicas voltadas para a cidadania* – busca identificar, caracterizar e analisar os sentidos atribuídos pelos educadores profissionais às práticas pedagógicas, que desenvolvem no PEF, numa perspectiva de constituição de cidadania.

E, por fim, as Considerações finais, sem estabelecer finitude na discussão, apresentam aspectos que podem contribuir para a reflexão sobre as RS dos EP do PEF a respeito de suas práticas pedagógicas, além de evidenciar as possibilidades e os limites dessas práticas em tornarem-se meio (ou fim) no sentido de promover a emancipação do indivíduo, numa perspectiva cidadã, que é objeto desse estudo.

CAPÍTULO I

O UNIVERSO TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Não há como desconsiderar a tríade básica: a existência real, o conhecimento e a educação, quando queremos abordar qualquer temática que diga respeito ao homem. O conhecimento é o mediador da ação que constitui a substância do existir humano e a educação é o caminho para a universalização do conhecimento. (SEVERINO, 2001 p.10-11)

Falar de educação é falar do homem em construção permanente de conhecimento; é compreender como o indivíduo torna-se sujeito; é refletir sobre o enfrentamento de torná-la acessível a todos. Para tanto, o primeiro passo é a sua regulamentação. Entretanto, cremos, que o mais importante seja perceber, conforme assevera Severino (2001, p.11), que o conhecimento é “o mediador da ação que constitui a substância do existir humano e a educação é o caminho para a universalização do conhecimento”.

Assim, recorrendo à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, em seu artigo 1º, percebe-se que o entendimento de educação amplia-se. Vejamos:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse sentido, o Brasil regulamenta a questão de que o *educar* não é prerrogativa da instituição escolar, mas uma ação que mobiliza toda uma sociedade. É uma visão que demonstra uma intencionalidade dinâmica, voltada para a promoção de um direito básico do homem: a educação.

Esse compromisso cunha outro direito: a consciência cidadã, em que o homem, refletindo sobre sua realidade, “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 2008, p.39).

Quando se fala em educação, em contextos diversificados, pressupõe-se uma amplitude no campo escolar, posto que se inscreve, neste âmbito, a questão da inclusão social e do acesso a uma educação de qualidade a que todos os indivíduos têm direito numa sociedade democrática. Trata-se, pois, de construir “uma sociedade onde caibam todos e isso só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos” (ASSMANN, 2007, p.21). Essa questão, portanto, exige a “articulação de um sistema amplo de participação, envolvendo a ação de diferentes agentes educativos”, conforme afirmam Gomes-Granell e Villa (2003, p.31). E, neste contexto, indicam os autores, a educação figura como “qualificadora dos cidadãos e cidadãs que vivem nesse mundo” (p. 21).

Nessa perspectiva, a educação não-formal apresenta-se como uma possibilidade de construção de um processo de formação para a cidadania na medida em que a intencionalidade de suas ações volta-se para uma “aprendizagem ao longo da vida”, conforme aponta Delors (1998,p.101). O que deve, segundo o autor, “inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (p.102), tendo como norteador os quatro pilares educacionais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (DELORS, 1998, p.101-102). Aspectos estes que abordam o seguinte conteúdo:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também

significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Uma educação baseada nesses quatro pilares do conhecimento objetiva um novo paradigma: o da aprendizagem permanente. Ou seja, a valorização do aprender como chave para a emancipação do indivíduo.

Nesse sentido, a criação de novos espaços de conhecimento oportuniza cada vez mais a inclusão de todos no processo educacional, corroborando com que afirma Gohn (2010), “a educação não-formal tem campo próprio, tem intencionalidade, seu eixo deve ser formar para a cidadania social dos indivíduos” (p. 33).

A construção do significado da educação não-formal permeia essa ideia de educação numa esfera mais ampla, em que pessoas são envolvidas em ações investidas de compromisso ético, de práticas significativas, de reflexões e de transformação social. Assim, “ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.”, conforme assevera Gohn (2010, p.19).

Neste trabalho, entendemos *educação não-formal* como um campo¹ educacional, e nossa intenção é tentar identificar as representações sociais dos Educadores Profissionais sobre suas prática pedagógicas no âmbito do Programa Escola da Família (PEF) , entendidas como uma ação *na* e *da* educação não-formal, numa perspectiva de construção de cidadania. Representações estas que podem compartilhar entre si, às vezes de forma convergente, outras em meio a conflitos, mas que “podem veicular a visão” que têm sobre o PEF, tal como nos ensina Jodelet (2001, p.17). Nesta perspectiva, tentaremos interrelacionar os conceitos de *educação não-formal* e *cidadania*, como apontam Freire (1967,1 977, 1979, 1987, 1997, 2000, 2001, 2008), Gimeno Sacristán (1995,1999, 2000, 2002), Trilla (1996, 1999, 2008) e Gohn (1997, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010), e com o conceito de *representações sociais*, conforme a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2001, 2009).

Este capítulo será, então, estruturado em dois tópicos: o primeiro tratará do universo das representações sociais, identificando alguns pressupostos da TRS; e o segundo apresentará o conceito de educação não-formal numa perspectiva de construção cidadã, propondo refletir sobre algumas questões da pesquisa.

¹ Junto com Abdalla (2006, p.37), utilizamos o conceito de *campo* de Bourdieu (1997), por considerar que o campo educacional se trata, também, de um “campo de forças e lutas” e um “espaço social global” (BOURDIEU, 1997, p. 50).

1.1 Do Universo das Representações Sociais

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. (MOSCOVICI, 2009, p.40)

O ser humano cotidianamente convive com informações que, ao longo da vida, vão se constituindo em conhecimento e balizam suas atitudes na vida em sociedade. Essa ação representa como o ser humano “vive”, como interage e compreende o mundo material e o simbólico e as escolhas que faz. Fato pronunciado no entendimento de Vala (2006, p.457), ao apontar que:

(...) a psicologia social da representações sociais tem vindo a ser construída a partir do questionamento das teorias que ignoram que os indivíduos pensam, ou que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade.

Por isso, nesse espaço das construções humanas sobre o real, em que, como afirma Jovchelovitch (2008), “a realidade enquanto campo contratual pode ser expandida, redefinida, e eventualmente transformada” (p. 64), há exigências de que, reitera a autora, repensemos o caráter atribuído à relação entre mundo material e mundo simbólico” (p.64).

Nesse contexto, Sá (1998) argumenta que:

(...) é com as práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas. De fato, todas as correntes no campo das representações afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou conjunto social quando da pesquisa de suas representações. (p. 43)

Isso implica que os estudos de representação social cunham o interesse em explicar a interface da relação indivíduo-sociedade em sua dinâmica e em sua diversidade no mundo moderno. O que significa dizer que, para o homem moderno, as representações sociais constituem “uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências”, conforme afirma Moscovici (1978, p.44).

Moscovici (2009, p. 310-311), em entrevista concedida a Ivana Marková, explica o motivo do estudo da TRS:

(...) o problema para mim se tornou o seguinte: como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum, ou espontâneo? Nesse processo, ele adquire as qualidades de um *credo real*. (...) Sugeri que um terceiro componente intervenha, isto é, o senso comum. (...) o que tinha em mente era sua relação com a cultura, porque, nessa ordem de coisas, você deve assumir como ativo, real, somente o que entra nas maneiras e práticas, isto é na vida do senso comum. Desse modo quando comecei minha pesquisa na França, tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum.

Moscovici (2009) afirma que as Representações Sociais (RS) têm o objetivo de “(...) abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (p. 46).

O autor estuda o fenômeno da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum, destacando que isso não seria a vulgarização do saber científico, mas um tipo de conhecimento originado e adaptado a partir de necessidades e contextos específicos. Ou seja, no processo de interação social, o sujeito socializa-se, reconstrói opiniões, imagens e atitudes vivenciadas/povoadas na sociedade. O estabelecimento dessas relações entre grupos produz sentido ao comportamento que é gerado por eles e dentro deles.

Assim, Moscovici (1978) entende que o conceito de *senso comum* é essencial para a ciência e a filosofia, pois nele emergem representações para que se possam extrair materiais para as construções teóricas. Por isso, ele afirma que (...) pensamos e vemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e observamos fenômenos que nos dizem podem ser interpretados ... por outros, entenda-se” (1978, p. 21).

Nessa direção, Jovchelovitch (2008, p.81) coloca que as Representações Sociais são:

(...) uma estratégia desenvolvida por atores sociais, para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar no domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum.

Dessa forma, afirma Moscovici (1978, p. 51):

(...) toda ordem de conhecimento (...) pressupõe uma prática, uma atmosfera que lhe são próprias e lhe dão corpo. E também, sem dúvida alguma, um papel particular do indivíduo conhecedor. Cada um de nós preenche de modo diferente esse papel, quando se trata de exercer o seu ofício na arte, na técnica ou na ciência, ou quando se trata da formação de representações sociais. Neste último caso, cada pessoa parte de observações e, sobretudo, de testemunhos que acumulam a propósito de eventos concorrentes: o lançamento de um satélite, o anúncio de uma descoberta médica, o discurso de um personagem importante, uma experiência vivida e contada por um amigo, um livro, etc.

Nesse panorama, as representações sociais desempenham no seio da sociedade a função de desvelar a linguagem, a ideologia e o imaginário social que, interativamente elaborados e compartilhados por diferentes grupos, compreendem e transformam a realidade.

Assim, numa tentativa de clarificar, entende-se *representação social* como:

(...) um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligíveis física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p.28)

Moscovici (1978) afirma, ainda, que: "toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. Por outras palavras, é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que ele conhece." (p. 65). Aponta, também, que:

(...) pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente sua próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc. as pessoas analisam, comentam, formulam "filosofias" espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o "alimento para o pensamento". (MOSCOVICI, 2009, p.45)

As representações sociais encontram respaldo teórico na Psicologia Social, fazendo interface com a Sociologia (Durkheim), Antropologia (Lévy-Bhrul) e com a Psicanálise (Freud). O estudo da realidade social, a busca pelo entendimento das culturas, das crenças e dos mitos de uma sociedade interagem nessas áreas e as tornam próximas em seus estudos sobre o conhecimento produzido no seio de uma sociedade.

Para a Teoria das Representações Sociais (TRS), essas áreas colaboram para a observação/análise da vida cotidiana em sociedade e para a compreensão do conhecimento produzido nela e por ela. Assim, a TRS:

(...) toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2009, p.79)

A TRS teve seu destaque e aprimoramento conceitual a partir dos estudos de Moscovici (1978). A obra “A representação social da psicanálise”, publicada em 1961, a qual apresenta um estudo realizado com a sociedade francesa e cujo objetivo era levantar as representações sociais de algumas categorias da população sobre a psicanálise, constitui-se na origem da TRS.

Moscovici (1978) sofre influência de Durkheim, sociólogo positivista do século XIX e considerado pai da sociologia moderna. Durkheim apresenta ao mundo seu estudo sobre as “*representações coletivas*”, o qual buscava analisar e explicar os fenômenos sociais que se engendravam na sociedade de modo a distinguir o pensamento social do individual. Ao propor essa divisão, entende que as regras que gerenciam a vida individual não são as mesmas da vida coletiva. Durkheim, ao propor a expressão *representações coletivas*, quis assim designar, como anuncia Moscovici (1978), que a especificidade do pensamento social tem relação ao pensamento individual, entendendo a representação individual como um “fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral” (p. 25), e registrando que “a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade” (MOSCOVICI, 1978, p.25).

Moscovici (2009, p.49) explica que:

(...) as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um

modo particular de compreender e de se comunicar- um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo.

E Durkheim (1987) aponta que “o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam” (p. XXVI).

Percebe-se, então, nesse cenário, que as representações coletivas de Durkheim povoam o campo da sociologia, enquanto que a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978), envereda pela psicologia, principalmente, a social.

Embora Moscovici (1978) afirme que as *representações coletivas* não dariam conta de explicar a complexidade das sociedades modernas, posto que cotidianamente nestas são introjetadas uma diversidade de acontecimentos novos e diferentes, elas foram, sem dúvida, a base de estudos da TRS.

Além de Durkheim, apoiou-se, também, na psicanálise e na psicologia do desenvolvimento para construir o conceito TRS, resgatando conceitos dessas áreas para constituir o entendimento de como o indivíduo transforma um objeto a partir de suas próprias referências e é influenciado pelo que o rodeia.

Nesse sentido, o foco de estudo dessa teoria recai sobre o estudo das relações entre o individual e o coletivo, quando/como aquele “influencia” este, a ponto de dominá-lo (ou não). O estudo volta-se para verificar as mudanças ocorridas dentro da sociedade, entendendo sua dimensão plural e a rapidez com que acontecem e *por que* acontecem.

Nessa âmbito, Jodelet (2001, p.22) assim se manifesta:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais - enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Dessa forma, a *representação social* é, segundo Moscovici (1978), “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 26). Ao mesmo tempo possui, segundo o autor, uma “função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (p. 27).

Nessa perspectiva, as representações sociais, dentro de uma sociedade, busca compreender o *homem/sujeito*: como age, pensa, em que acredita, como vê o seu entorno e seus pares. Figura como um “conjunto dinâmico”, que torna o *não familiar* em *familiar*, sendo permeado por linguagens, imagens e idéias compartilhadas por um grupo (MOSCOVICI, 1978). Portanto, o sujeito tem um papel protagonista no processo de construção de uma sociedade, não sendo só por ela influenciando, mas também a constituindo. É um processo imbricado em que indivíduo e sociedade fazem-se, construindo um sistema de valores, regras e noções, que se desenvolvem na vida cotidiana por meio das interações sociais.

O conceito de *representações sociais* não é de fácil apreensão, como o próprio Moscovici (1978) aponta, nesse sentido, ao escrever que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (p. 41). E elas podem ser entendidas como um “ambiente”, em que se dão a compreensão e o significado à realidade cotidiana, dentro de uma perspectiva de elaboração e reelaboração desta. Assim, as representações sociais “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”, e é, a partir delas, que as relações sociais são “estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas” (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Para Moscovici (1978), a estrutura teórica das *representações sociais* tem duas faces imbricadas: a *figurativa*, que corresponde ao objeto, e a *simbólica*, que corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. A constituição se faz na relação sujeito/objeto na qual emerge a noção de que um cola-se ao outro, descobrindo-se, construindo-se e reconstruindo-se. O autor expõe a seguinte estrutura para apresentar as representações sociais:

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	<u>FIGURA</u>
	SIGNIFICAÇÃO

Este gráfico mostra que a estrutura de cada representação aparece desdobrada, com duas faces indissociáveis, ou seja, Moscovici (1978) quer dizer que “ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (p. 65).

Ao transitar neste âmbito, Doise (2001, p.193) entende que as representações sociais são:

(...) sempre tomadas de posição simbólicas, organizadas de maneiras diferentes. Por exemplo: opiniões, atitudes ou esteriótipos, segundo sua imbricação em relações sociais diferentes. De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações.

Nesse sentido, no processo de construção da TRS, há, também, três dimensões a serem consideradas: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*.

Para Moscovici (1978), “a atitude logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 70). Entende, ainda, que é uma “preparação para ação” do sujeito, posto que, ao analisá-la (a atitude/ação), podemos deduzir que aquilo que o indivíduo diz pode ser que ele faça (p.46). Assim, a atitude expressa uma resposta organizada, uma tomada de posição em relação ao objeto.

Já a dimensão *informação*, o autor afirma que ela relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social (p.67). Engloba, nesse sentido, o grau de conhecimento que o sujeito tem em relação o objeto novo, sem o qual não há saber consistente que permita discriminar “níveis de conhecimento” (p.68).

A dimensão designada pela expressão “campo de representação ou a imagem”, explica Moscovici (1978), remete à “ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 69).

O campo das RS, para Jodelet (2001, p.28), insere-se numa forma de saber que pode está articulada a um conjunto de elementos e relações, podendo ser condensados nas seguintes indagações: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?”

Para ela, essas indagações desdobram-se em problemáticas, como seguem: “a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais” (p. 28).

Estas questões nos permitem inferir que, ao compreendermos o conhecimento do sujeito sobre determinado fato/assunto, respondemos a “quem sabe” e “de onde sabe”. E, ao continuarmos a investigação, poderemos ligar o sujeito ao objeto, de modo que fique evidenciada a pertença social do sujeito, ou seja, aquilo que o caracteriza como parte de um grupo e os desdobramentos que isso possa ocasionar. Assim, ao desvelar esse conhecimento, eclodem informações, opiniões, crenças e atitudes sobre um objeto ou uma situação que, conforme Abric (2001, 156), são determinadas “ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social”.

A amplitude desse conhecimento é regulado por fatores sociais e evidenciam dois processos fundamentais e constituintes das representações sociais, segundo Moscovici (1978): a *ancoragem* e a *objetivação*. O primeiro *ancora* idéias estranhas, reduzindo-as a “categorias e imagens comuns”, transformando-as em algo familiar; e o segundo “transforma algo abstrato em algo quase concreto”, ou seja, projeta-se o que está na mente em algo que exista no mundo físico e dentro de uma esfera particular, de modo que se possa compará-lo e interpretá-lo (MOSCOVICI, 2009, p.61).

No item seguinte, apresentaremos o conceito de *ancoragem* e *objetivação*, buscando cristalizar o entendimento do conceito de *representações sociais*.

1.1.1- Ancoragem e objetivação

Para Moscovici (2009, p.61), a *ancoragem* é:

(...) um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

Afirma, ainda (1978), que *ancorar* é classificar e nominar alguma coisa, já que nesse universo as coisas, que não possuem denominação ou classificação, são estranhas, não existem e são até ameaçadoras para um determinado grupo. A *ancoragem* coloca o objeto estranho num conjunto de crenças e de valores “pertencentes” a um determinado grupo, fazendo uma ligação do novo com o antigo.

Nesse sentido, Moscovici (2009, p. 61) afirma que:

(...) no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.

Para Jodelet (2001, p.38-39), a *ancoragem* “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (p. 38). A autora nos alerta também que, “nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado”. Revela, ainda, que por um trabalho da memória, “o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido” (p. 39).

A *objetivação*, para Moscovici (2009, p.71), é primeiramente percebida como um universo puramente intelectual e remoto, aparecendo aos olhos do sujeito de forma física e acessível. Entende, então, que objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p.71-72). Assim, a “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.71).

É a fase em que os objetos tornam-se parte do contexto, “passam a existir como objetos, são o que significam” (MOSCOVICI, 2009, p.74).

Trata-se de um processo intimamente ligado ao pensamento social, quando a informação chega ao grupo, tornando-a acessível e promovendo a apreensão e a familiarização do objeto por parte dos sujeitos. É o momento, que Moscovici (1978) chamou de *núcleo figurativo*, em que as imagens, que representam o objeto e que foram selecionadas, mesclam-se, integram-se num complexo de imagens que produzem um complexo de ideias.

É, nesse contexto, que surgem, então, como afirma Moscovici (2009, p. 73):

(...) fórmulas e clichês que o sintentizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir.

Doise (2001) explica que “a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa”. Aponta, então, que “(...) podemos pensar que a noção de atitude, a disposição inscrita no indivíduo, por sua ampla utilização, já é ela mesma o resultado de uma objetivação” (p.190).

Já Jodelet (2001, p.38) compreende a *objetivação* como um processo de composto em três fases: “construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização”. Ela explica que as duas primeiras – construção seletiva e esquematização estruturante -, sobretudo, “manifestam (...) o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação . Para ela, a “naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros” (2001, p.38-39).

Abdalla (2008, p. 18-19) acentua que “as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos”, dando significado aos “sistemas de categorização”. No nosso caso, é preciso pensar, então, como o educador profissional, como aponta a autora, “sujeito produtor de representações”, representa suas próprias práticas pedagógicas.

Na (re)construção destes “materiais que entram na composição de determinada representação”, ou seja, reconstruindo o “mapa de relações”, tal como afirma Abdalla (2008, p. 19), que delineiam o “campo” e os “sentidos”, que foram possíveis “consolidar” (p. 19), procuramos compreender, também, como seriam as mesmas três dimensões descritas por Moscovici (1978): a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude*, conforme o autor, é a dimensão mais duradoura presente nas representações e integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. A *informação* é a dimensão que trata dos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado, e é variável de acordo com cada um dos contextos vivenciados ou com os grupos sociais e os meios de acesso. E o *campo de*

representação ou imagem constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social, ou seja, em síntese seriam todos os elementos que contextualizam o objeto representado, construindo um espaço figurativo.

Procuramos, como indica Abdalla (2008, p. 22), “colocar o foco no *grau de coerência* (grifos da autora) da *informação*, do *campo de representação* e da *atitude*”, levando, também, em conta o que nos diz Moscovici (1978): “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (p. 74). Qual, então, seria a posição do Educadores Profissionais no Programa Escola da Família (PEF)? O que pensam sobre o que fazem? Quais são as práticas que, segundo eles, mais contribuem para a posição de cidadãos?

Também, neste trabalho, utilizamos os estudos de Abric (1996, p. 10), que, ao referendar a TRS, explicita os elementos essenciais relacionados à Teoria do Núcleo Central.

1.1.2- A Teoria do Núcleo Central

O pesquisador Jean Claude Abric, em 1976, propôs a hipótese do núcleo central, com o intuito de explicar a constituição e o funcionamento das representações sociais. Nesse percurso, ao propor essa teoria, Abric entende que:

(...) a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizadas, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado”. (ABRIC, *apud* SÁ, 1998, p. 62).

Entende Abric (1996) que a representação social é uma organização de significados que funciona como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando comportamentos e práticas dos

mesmos. Afirma, ainda, que as representações têm uma estrutura constituída de dois subsistemas: *sistema central* e um *sistema periférico*.

O sistema central está diretamente “ligado à memória coletiva, à história do grupo, ao seu sistema de normas e valores, à natureza de seu desenvolvimento na situação social” (ABRIC, 1996, p.10). Ou seja:

- As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados;
- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico;
- O conhecimento dos simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais;
- O núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação (p. 10).

Nessa perspectiva, Abric (2000) afirma que as representações têm um campo amplo de abrangência e ação nos grupos sociais, de modo a cumprir as funções de saber, identitária, orientadora e justificadora. Ou seja, para ele, as funções estruturam-se da seguinte maneira:

a) na função de saber - a representação social atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, dando suporte básico aos atos comunicativos por meio de uma interpretação, de uma linguagem compartilhada; b) na função identitária – a representação define a própria identidade do grupo por meio da super valorização de suas características e produções, protegendo-a de elementos estranhos (externos); c) na função de orientação - a representação atua na medida em que modela os elementos do contexto, os comportamentos, promovendo as diferenciações sociais e contribuindo para a especificidade dos grupos; d) na função justificadora – a representação envolve aspectos ideológicos, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas.

Podemos dizer, também, que as representação sociais, sendo um fenômeno social, apresentam em sua organização interna características contraditórias. Ou seja, são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais, porém, marcadas por acentuadas

diferenças interindividuais, como sintetizado por Sá (1996), em seu livro “Núcleo Central das Representações Sociais”, quando revela as ideias de Abric (1996).

Atribuem-se, ainda, ao sistema periférico, as seguintes funções: a) permite adaptação à realidade concreta; b) concretiza o sistema central (devido à tomada de posição); c) regula e adapta o sistema central; d) elabora representações sociais individualizadas organizadas em torno de um núcleo central comum; e e) permite a diferenciação do conteúdo.

Com isso, é possível assumir a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS) e da Teoria do Núcleo Central (TNC), para *objetivarmos* e *ancorarmos* as representações sociais dos Educadores Profissionais sobre suas práticas pedagógicas, e compreender as palavras de Moscovici (2009), quando diz que “o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (p.173).

Nesse universo das representações sociais, em que se observam comportamentos e a comunicação entre os indivíduos e cujos âmbitos desencadeiam a constituição de condutas a partir dos contextos sociais, tentaremos discutir questões relacionando a *educação não-formal* numa perspectiva *cidadã*, refletindo sobre as práticas pedagógicas dos Educadores Profissionais do Programa Escola Família/PEF.

O tópico seguinte apresentará algumas considerações sobre a educação não-formal em dois momentos, destacando, primeiro, seu conceito e sua história, para, em um segundo momento, discutir a educação não-formal em uma perspectiva de cidadania.

1.2 Considerações sobre educação não-formal: práticas educativas para além da sala de aula

(...) a educação não-formal, fundamental para a formação dos indivíduos, parte integrante da constituição dos seres humanos como cidadãos (Relato da Associação de Pais e Mestres) (GOHN, 2010, p. 91)

As práticas da educação, para além da sala de aula, implicam entender que o processo ensino-aprendizagem não ocorre estritamente no interior da sala de aula, na educação formal, mas, necessariamente, constituem-se na conjugação da relação entre a escola, os meios de comunicação, a cidade e a família (TRILLA, 2008).

Discutir estas questões, neste estudo, torna-se essencial em virtude do objeto da pesquisa ser um Programa voltado para a educação não-formal. Reiterando o já dito, os dois tópicos seguintes apresentarão algumas considerações sobre a educação não-formal em dois momentos: o *primeiro* vai traçar um panorama da história e da conceituação; e o *segundo* vai discuti-la numa perspectiva de emancipação do sujeito, ou seja, de constituição de *cidadania*.

1.2.1- Educação não-formal: um “*campo*” educacional

O avanço da humanidade produziu mudanças em todos os âmbitos, inclusive na área educacional. Educadores entendem que o conhecimento constitui a variável mais importante na explicação das novas formas de organização social e econômica (TEDESCO, 2003, p.20). Isso significa que informação, conhecimento e capacidade para produzi-los e manejá-los são recursos fundamentais para a sociedade enfrentar os desafios que o mundo moderno produz.

Nesta perspectiva, ao entender que a educação é uma atividade por meio da qual se produz e se distribui o conhecimento², ela assume uma importância histórica em, pelo menos, dois sentidos diferentes, conforme afirma Tedesco (2003, p. 20 -23):

a) *Do ponto de vista político-social* - parece evidente que as disputas pela apropriação dos lugares, onde se produz e se distribui o conhecimento socialmente mais significativo, constituem o centro dos conflitos sociais do futuro. Isso significa que os educadores, os cientistas, os intelectuais e todos aqueles que se acham envolvidos na produção e na distribuição de conhecimentos desempenham um papel muito importante tanto na geração de conflitos como em sua solução;

b) *Do ponto de vista dos conteúdos da educação* – Tedesco (2003) aponta para o impressionante desenvolvimento das tecnologias da informação, que criam a necessidade de evitar, por exemplo, que “se produza aquilo que era tão temido por Hannah Arendt: a separação definitiva entre conhecimento e pensamento”. O autor continua sua reflexão, reafirmando a importância do papel da educação na sociedade e em relação ao desenvolvimento. Para ele, isso implica abordar um duplo problema: definir os conhecimentos e as capacidades que a formação do cidadão exige e a forma institucional pela qual esse processo de formação deve ocorrer.

Tomando estas ideias de Tedesco (2003), será preciso verificar em que medida a educação não-formal enfrenta esta dualidade de sentido - o ponto de vista político-social e dos conteúdos da educação -, para que seja possível ressignificar o conhecimento socialmente compartilhado que se faz ou se pretende fazer; no nosso caso, o conhecimento/as práticas que se desenvolvem no Programa Escola da Família/PEF. Nesse sentido, a educação não-formal pode ser concebida como um desses processos de formação do indivíduo.

² O conceito de *conhecimento*, por Tedesco (2003, p.20-23), assume um sentido mais amplo e necessariamente ambíguo, e constitui outros conceitos como *informação* e *saber*.

O que significa, então, educação não-formal? Como se realiza e por quê? De que forma as ações desenvolvidas pela educação não-formal contribuem para a formação de cidadania?

No caminho de buscar respostas a estas questões, é preciso, primeiro, recorrer à legislação que dá suporte à educação não-formal. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no Brasil, aponta, no artigo 13, parágrafo 1º, que:

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e *não-formais*. (BRASIL, 2010) (grifo nosso)

O entendimento das práticas educativas não-formais, como parte do processo ensino-aprendizagem, potencializa a questão de responsabilidade compartilhada no âmbito educacional. E é, nesta perspectiva, que compreendemos que a construção de competências e habilidades para se viver no mundo de hoje pressupõe, também, uma educação que extrapola os espaços da sala de aula, que retire os indivíduos do analfabetismo sociocultural para “compreender em que tipo de sociedade vive” (ASSMANN, 2007, p.32).

Neste sentido o princípio básico educacional volta-se para promover direitos humanos como indicativo de liberdade e justiça social, como afirma Delors (1998). E, nesta direção, como diz Freire (1987, p. 44), fica impossível pensar a educação sem pensar na existência humana como fator de pronunciar o mundo e modificá-lo.

Para Gadotti (2007, p.6), a educação não-formal insere-se no contexto da educação popular. O autor esclarece que, com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos:

(...) de um lado ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em Políticas Públicas (grifos do autor); de outro, continuou como educação não-formal dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu-se em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu ultrapassar numerosas fronteiras.

A educação não-formal no Brasil, até os anos 80, era vista como uma extensão da educação formal, embora desenvolvida em espaços exteriores às escolas. Ao longo dos anos foi despertando a atenção dos educadores, levando à reflexão e elaboração de políticas públicas nesse âmbito.

Os anos 90, envolvidos nas mudanças, especialmente, no campo da economia, da sociedade e do mundo do trabalho, possibilitou o avanço da educação não-formal, valorizando-a como articuladora de ações individuais e “dos processos de aprendizagem em grupo, bem como os valores culturais deles e a falar de uma nova cultura organizacional que exigia aprendizagem de habilidades extra-escolares” (GOHN, 2008, p. 92).

Trilla (2008) aponta que a educação não-formal veio no bojo do questionamento da capacidade da escola resolver sozinha as questões de formação e socialização do indivíduo. E que o surgimento dessa nova abordagem pedagógica expandiu a partir da segunda metade do século XX, em decorrência de um sistema, que envolve “uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos etc.” (p.19).

Tais fatores, para Trilla (2008, p.19-20), perpassam as seguintes questões:

- a) O crescente aumento da demanda de educação em face da incorporação de setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais convencionais (adultos, idosos, mulheres, minorias étnicas etc.);
- b) Transformações no mundo do trabalho que obrigam a operacionalizar novas formas de capacitação profissional (reciclagem e formação continuada, recolocação profissional etc.);
- c) Ampliação do tempo livre, o que gera a necessidade de desenvolver ações educativas que se transformam em marcos de atuação e/ou em objetivos;
- d) Mudanças na instituição familiar e em outros aspectos da vida cotidiana, urbanísticos etc., que tornam necessárias novas instituições e meios educacionais capazes de assumir determinadas funções educativas antes exercidas, de maneira informal, pela família;
- e) Presença crescente dos meios de comunicação de massa na vida social, evidenciando a real onipresença da ação educativa e a necessidade de ampliar a atenção pedagógica antes centrada quase exclusivamente na escola, bem como a pertinência de rediscutir até mesmo sua função;

f) Desenvolvimento de novas tecnologias, que permitem conceber processos de formação e aprendizagem à margem dos sistemas presenciais da escolaridade convencional.

g) Crescente sensibilidade social para a necessidade de implementar ações educativas em setores da população em conflito, socioeconomicamente marginalizados, deficientes etc., seja como aspiração de avanço na justiça e no Estado de bem-estar, seja buscando a pura funcionalidade do controle social.

Nesse âmbito, a autora aponta que esse novo discurso pedagógico surgiu por uma questão-chave : “o reconhecimento de que a escola já não podia continuar sendo (e de fato não era mais) a panacéia da educação” (p.21).

Dessa forma, a história da educação não-formal inicia-se na década de 1960, como cita Trilla (2008, p. 32), com a publicação da obra de P. H. Coombs, *The world educational crisis*, em 1968, trazendo a necessidade de novos meios educacionais, diferentes dos já existentes. Esse fato nos remete à noção tripartite do universo educacional, citada por Trilla (2008, p.33), envolvendo: a *educação formal, não-formal e informal*.

Gohn (2010, p.18 e 19) entende que, em relação à finalidade de cada uma dessas noções educacionais, há aspectos que se diferenciam. Na *educação formal*, o autor menciona que, entre outros objetivos, destacam-se os relativos ao ensino e à aprendizagem, “de conteúdo historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por lei” (p. 18). Já a *educação informal* seria aquela que “socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (p. 18). Trata-se, segundo o autor, do processo de socialização dos indivíduos em que os componentes *herança e naturalização* estão presentes. Entretanto, a *educação não-formal*, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Conforme o autor, ela “capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo”, tendo por finalidade “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais”(p.18). Ou seja, explicita Gohn (2010, p.

19), “seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo interativo”.

Esse cenário constitui-se, como afirma Trilla (2008, p.20), num “caldo de cultura”, disseminando a ideia de espaço de aprendizagem para além dos muros escolares.

Gohn (2010, p. 39-40) afirma, ainda, que a educação não-formal designa um processo de várias demandas na área da formação cidadã, desdobrando-se em Educação para justiça social, Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.), Educação para liberdade, Educação para igualdade, Educação para democracia, Educação contra discriminação, Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem constituem-se em possibilidade de interação entre os indivíduos, fundamentando-se em critérios de solidariedade e de identificação de interesses comuns e de um processo elaborativo da cidadania coletiva e pública do grupo (GOHN, 2010, p.39).

Para Gohn (2010), a *educação não-formal* é “voltada para a formação do ser humano como um todo”, para o cidadão do mundo, sejam homens e mulheres. Como revela a autora (2010), “em hipótese *nenhuma* (grifos da autora), ela substitui ou compete com a educação formal escolar” (p. 39), mas poderá “ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa” (p. 39).

Ela destaca, ainda, que a educação não-formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência, tais como:

O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver esta aprendizagem. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de

problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados (GOHN, 2008, p. 98-99).

Também, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP apresenta a *educação não-formal* como:

Atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos. 2. Qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de "educação formal". 3. Processos de formação que acontecem fora do sistema de ensino (das escolas às universidades). 4. Tipo de educação ministrada sem se ater a uma sequência gradual, não leva a graus nem títulos e se realiza fora do sistema de Educação Formal e em forma complementar. 5. Programa sistemático e planejado que ocorre durante um período contínuo e predeterminado de tempo. (BRASIL, 2001, s/d)

Ainda destaca algumas notas, que registramos a seguir:

Notas: 1. A educação não-formal pode ocorrer dentro de instituições educacionais, ou fora delas, e pode atender a pessoas de todas as idades. 2. Dependendo dos contextos nacionais, pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. 3. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir o sistema de "escada", podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados da aprendizagem obtida (cf. CINE 1997, UNESCO). 4. Por ser mais flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal. É geralmente oferecida por instituições sociais governamentais e não-governamentais e resulta em formação para valores, para o trabalho e para a cidadania. (BRASIL, 2001, s/d).

Diante desses aspectos, o fato de não ser um processo escolarizado não a coloca à margem do processo educacional, ao contrário, essa característica permite entendê-la num perspectiva de um tipo linguagem educacional, que comunga com a educação formal na propositura de uma educação integral, contando “com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação”, conforme Trilla (2008, p.38).

Essas aprendizagens permeiam, segundo o autor, quatro âmbitos que acolhem a educação não-formal: o âmbito da formação ligada ao trabalho, o do lazer e da cultura, o da educação social e o da própria escola (43-44), conforme explicitado abaixo:

a. *O âmbito da formação ligada ao trabalho*: relacionado à formação ocupacional, formação na empresa, programas de formação para formação continuada, escolas-oficinas. Estes termos, geralmente, designam ações educativas fora da educação formal, dando conta da extensão desse âmbito.

b. *O âmbito do lazer e da cultura*: o desejo de acesso à cultura sem ter o sentido acadêmico. A pedagogia do lazer ou educação em tempo livre, proporcionando cultura e abrindo um leque de atividades e instituições para essa promoção. Propostas de ação educativa em espaços públicos, já consolidadas nos decursos educacionais contemporâneos, vêm demonstrando sinais de incentivo e crescimento.

c. *O âmbito da educação social*: um mundo educacional crescente, composto por programas e instituições destinados a pessoas ou grupos que se encontram em situação de conflito social, tais como: centros de acolhida, educadores de rua etc.

d. *O âmbito da própria escola*: atividades extracurriculares, projetos de educação em tempo integral, visitas a instituições culturais etc. São iniciativas da escola para a ampliação das ações educacionais, aproximando propostas da educação formal com a não-formal.

No escopo de nossa Lei maior sobre educação, a LDB 9394/96 (BRASIL,1996), temos que o “ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, ou seja, sustentada por um tripé que envolve a educação formal, não formal e a informal.

Por este ponto de vista, a ideia de que a educação não fica restrita ao espaço escolar, mas alça voo além muro e se “impregna” de possibilidades em prol de uma nova realização educativa, permeada pelo respeito às diversas manifestações sócio-culturais e potencializada

por meio da educação formal e não-formal, pode ser encontrada nas ações e objetivos do Programa Escola da Família, segundo o que se observa nos documentos emitidos pelo Programa (ANEXOS 1-10, p.181-229).

Como afirmam Gomes-Granell e Vila (2003), o “esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola” (p.31), pois a escola “não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação”(p.31).Ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais (GOMES-GRANELL; VILA, 2003).

Essa concepção possibilita ampliar as formas de participação na cultura, funcionando como mecanismo diversificado, conforme afirma Trilla (2008, p. 89), de modo que quanto maior a oferta de educação não-formal, abrem-se maiores possibilidades para que as crianças e as famílias possam encontrar modelos e situações que atendam a seus interesses e situações particulares.

Coadunando com Trilla (2008), o documento produzido pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” - destaca que a educação não-formal em direitos humanos “orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia” (p. 43), apontando que o foco central dessa educação é a cidadania democrática. E, por conseguinte:

(...) sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) a qualificação dos indivíduos para o trabalho; b) a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; d) a educação realizada nos meios de comunicação social; e) a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) a educação para a vida, no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.(BRASIL, 2009, p. 42)

Portanto, segundo Gohn (2008), “novos desenhos procuram dar respostas aos desafios incluindo novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos e sociais, de acordo com os novos paradigmas emergentes” (p. 14). Segundo alguns dados ainda preliminares, os locais onde as reformas educacionais têm sido bem-sucedidas contam, conforme a autora, com a participação de membros da comunidade educativa. A publicização dos assuntos das escolas em conselhos, colegiados ou a reforma curricular, introduzindo temas inovadores que dizem respeito ao cotidiano de alguns alunos e pais (como a violência, drogas etc.), ou a abertura física da escola, como espaço alternativo de lazer e associativismo à comunidade, são todos fatores, revela Gohn, “citados como positivos e que têm contribuído para o sucesso daquelas reformas” (p. 14). Trata-se, aponta a autora, da “articulação entre a educação formal e a não-formal” (p. 14).

Assim, pensar a educação não-formal como um processo educacional é entender, como afirma Trilla (1999, p. 201), que “as pessoas se educam para além da escola e da família” e, também, visualizá-la, conforme Gohn (2010), como: “uma educação com campo próprio, que tem intencionalidade”³, cuja “espinha dorsal volta-se para a cidadania e emancipação do indivíduo” (p.33).

1.2.2- Educação não-formal: entrelaçando saberes numa perspectiva cidadã

A educação não-formal tem seu próprio espaço, forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! (GOHN, 2010, p. 92)

Falar em emancipação humana pressupõe discutir questões de cidadania, posto que a instauração de uma depende da constituição da outra. O educador Paulo Freire (*apud* MOREIRA, 2010, p.145) entende que “emancipação humana é uma grande conquista política

³ *Intencionalidade* entendida como “um termo para nomear uma flecha direcional dos comportamentos que se nos afiguram como teleonômicos. Isto é, aparentemente orientadas por um objetivo” (ASSMANN, 2007, p.161).

a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social”, além de contemplar o multiculturalismo, formando a base para o “diálogo crítico entre as diversas culturas” (p.146).

Nessa perspectiva, sou tão livre que posso ser um cidadão não só de mim, mas do outro (FREIRE,1979), co-responsável pelas ações desencadeadas na sociedade. Essa proposição freiriana também entende que “a cidadania é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (HEBERT, 2010, p.67). Sendo que ela manifesta-se “por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupo sociais” (p. 68).

Com efeito, perseguindo esse caminho, relacionando educação à cidadania tem-se algumas razões, que empresto de Gimeno Sacristán (2002, p.148-151). Segundo o autor, a *primeira razão* tem a ver com o paralelismo que existe entre a capacidade criadora da educação e a da cidadania democrática, as quais “podem apoiar-se reciprocamente como narrativas de progresso” (p. 148). Além da caracterização jurídica de cidadão, a educação pode colaborar na construção do cidadão, estimulando nele as condições necessárias para o exercício ativo e responsável de seu papel na polis, tais como: a racionalidade, a autonomia do pensamento e das virtudes cívicas, o pensamento crítico, a sensibilidade para com os que são diferentes dele, a cooperação, a capacidade de diálogo para resolver conflitos, a compreensão das interdependências em um mundo globalizado, a preocupação com os direitos humanos, entre outros aspectos. É, segundo ele, uma “maneira de construir democracia” (p. 148).

A *segunda razão*, conforme o autor (2002), entre cidadania e educação, reside em que aquela proporciona um padrão de referência, de normas e de valores em função da qual devemos pensar e realizar a segunda, selecionando adequadamente objetivos e conteúdos,

assim como realizando práticas coerentes com os princípios derivados do entendimento do sentido da cidadania democrática.

A *terceira razão*, revela Gimeno Sacristán (2002), é de ordem epistemológica, em que a “cidadania” é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação.

A *quarta razão* se encontra nos desafios a que está sendo submetida a cidadania em algumas sociedades, em que se “globalizam as economias e os intercâmbios de todo tipo” (p.148). Desafios que exigem, segundo o autor, novos padrões de pensamento, outros padrões para as relações sociais e para a apresentação de reivindicações também novas, geradoras de cultura de contra globalização.

E a *quinta razão* é, continua Gimeno Sacristán (2002), a mais evidente e elementar de todas, pois a educação inclui o cidadão nas sociedades modernas. Ou seja, acentua o autor:

(...) estar ou não educado, ser ou não instruído, transforma-se, hoje, na chave que permite o exercício efetivo e real de uma cidadania democrática em relação aos três grupos de direito que são atribuídos ao sentido moderno da mesma: o dos direitos civis (a liberdade individual: de consciência, de pensamento, de expressão); o dos direitos políticos (o de participação política), que formam o que denominou direitos de primeira geração; e o dos direitos sociais (bem-estar social, saúde, educação, trabalho, moradia etc.), também chamados de segunda geração. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, 151-152)

Esse reconhecimento de como educação e cidadania estão imbricadas na constituição do sujeito emancipado faz surgir um campo educacional que almeja contribuir na efetivação desse pressuposto: a educação não-formal. Essa educação pode nos auxiliar no enfrentamento das desigualdades, levando a “nos fazermos aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p.40).

Assim, a educação não-formal, numa perspectiva emancipadora do indivíduo, traz, em seu bojo, o que afirma Gohn (2010): “o aprendizado das diferenças, do aprender a conviver com o outro, de reconhecer o papel do outro e o de construir uma identidade coletiva de grupo” (p. 20).

O direcionamento, portanto, da educação não-formal está calcado em ações educativa intencionais (GOHN, 2010, p.18), formando e produzindo saberes nos cidadãos (p.19). Não sendo oposição à educação formal, mas possibilidade na formação do cidadão, ligada, principalmente, na constituição de saberes da vida cotidiana. Pressupondo, também, o exercício de participação. O que representa, no meu entender, inserir-se, fazer parte da sociedade, do mundo.

Alinhando esses pressupostos, Freire (1979, p.15) pontua que:

(...) o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência, nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender.

Nessa perspectiva trata-se de entender, com Tedesco (2006, p.39), que já não é possível pensar, como no passado, que os marcos de referência normativos, as visões de mundo e da própria identidade serão providas exclusiva ou fundamentalmente por instituições como o Estado, a Igreja ou a família. Tampouco é possível pensar que haverá uma construção espontânea dos marcos de identidade que assegurem a coesão e a equidade necessárias para o desenvolvimento social sustentável.

Postula-se, assim, a inserção da educação não-formal como linguagem educacional, que promova a construção do sentimento de pertença e, como afirma Tedesco (2006), “combine adesão e solidariedade local com a abertura às diferenças” (p. 41), rompendo o isolamento dos indivíduos, produzindo conhecimento para a convivência humana.

As bases dessa educação calcam-se, portanto, na capacidade do homem de “*dizer o mundo*”, na medida que o transforma, o reinventa, terminando por tornar-se ensinante e aprendiz (FREIRE, 2001, p.12). Isso representa, nas palavras de Assmann (2007, p.29), que “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos

mundos”.Tem-se, aqui, a “evocação de uma educação que é vida, não preparação para a vida” (DEWEY,1967, p.37).

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2009, p.44) aponta princípios orientadores para a ação na área da educação não-formal, que deve ser vista como:

- a)Mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b)Instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c)Processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d)Promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e)Instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;
- f)Diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;
- g)Articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e dos grupos populares.

Esses princípios articulam-se com uma educação cidadã e, portanto, demarca a ação da educação não-formal, pois esta, como afirma Gohn (2010) ,“volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o (s) outro (s)” (p. 33).

Assim, parafraseando Gimeno Sacristán (2000), ao referir-se à imprensa, a educação não-formal não anula a educação formal, mas torna-se ferramenta, “possibilidades que somam, em vez de subtrair” (p.53).

Por esta razão, como afirma Gohn (2010, p.40-41):

(...) o ideal é que a educação não-formal seja complementar – não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não faz. Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a ação da educação não-formal é que, nesta direção, também incursiona a Carta Magna Brasileira, posto que aponta a educação como meio para o preparo do exercício da cidadania. Assim, se entendemos, baseados em normas legais, que a educação se faz em diferentes espaços, entendemos, também, que a ação da educação não-formal faz parte dessa engrenagem educativa.

Por esta razão, ao adotar o enfoque da educação não-formal numa perspectiva cidadã, acreditamos, como afirma Bolívar (2007), que educar “é algo mais que a aprendizagem dos direitos básicos relacionados a instituições e procedimentos na vida pública, deve afetar a todos os sistemas educativos, incluídas ações paralelas em outras instâncias sociais” (p. 147).

Com essa proposta, visualizamos, como Gohn (2007), que o principal objetivo da educação não-formal é:

(...) formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo a sua volta e ler criticamente a informação que recebem. (p. 13)

Não se trata de projetar a educação não-formal como “poção mágica” (TRILLA, 2008, p.54), mas de entendê-la como um processo educativo do indivíduo, cujos efeitos podem ser atrelados aos efeitos produzidos pela escola, que necessitam servir à reflexão e à discussão.

Nesta perspectiva, estamos de acordo com Freire (2001, p.47) em relação à prática educativa e apontamos que o alcance da prática educativa não-formal também “não pode tudo, mas pode alguma coisa”.

Com efeito, coadunando com Gohn (1997), enfatizamos a educação não-formal como:

(...) um conceito amplo de educação a que concebemos de forma associada a outro conceito, o de cultura. Isto significa que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e

acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. (p. 98)

Nessa perspectiva, fica a indagação de como os saberes produzidos nessa educação podem gerar atitudes de cidadania? Pretensiosamente, talvez, a resposta esteja em apontar para a educação não-formal como um caminho que favorece o diálogo com o outro, que abre possibilidades de reconhecimento do outro. O que pode gerar respeito mútuo, emancipação do indivíduo, vivência cidadã. Essa conscientização pressupõe a elaboração de uma consciência crítica⁴, em que a ação coteja o homem, gerando o que Assmann (2007, p. 151) chama de “Ecologia cognitiva”⁵.

Nesse foco, Gimeno Sacristán (1999) entende que:

(...) para poder pensar, é preciso representar as coisas, e para pensar sobre as ações, para compreendê-las, é necessário reconstruir mentalmente – isto é, representar-se - o processo que seguimos ao experimentá-la, ficando assim, a ação aberta à consciência. Esse processo reflexivo pode ser simultâneo no decurso da ação (consciência na ação) ou posterior à mesma (consciência sobre a ação) (p. 51)

Enveredando por esse pressuposto, Gohn (2008) compreende que é preciso atar os conteúdos da educação formal com o da educação não-formal para ajudar no desenvolvimento dos alunos, posto que a educação formal há muito, por conta de sua organização, vem promovendo mecanismos de exclusão social, o que impede ou dificulta o acesso à cidadania. Essa dificuldade significa impedir de ver, de entender e de aspirar a algo na educação, e em consequência de entender e melhorá-la (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.150).

⁴ *Consciência crítica*, apontada por Freire no livro *Educação e Mudança* (1979, p.22), é um conceito que se revela como: anseio de profundidade na análise de problemas; que não se satisfaz com as aparências, pois a realidade é mutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; procura verificar ou testar as descobertas; está sempre disposta à revisão; ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. A pessoa se torna mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa; sabe que é na medida em que é e não pelo que parece; é a base da autenticidade; repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

⁵ *Ecologia cognitiva*: uma pedagogia cognitivamente ecológica propiciadora de vivência do estar aprendendo. Termo apontado por Assmann no livro “Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente” (2007, p.151).

Nesse âmbito, assim como Freire (1979, p.36), tomamos como premissa que a educação é prática de liberdade; que o homem é um ser de relações e que essas se encontram influenciadas pelas conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Ou seja, o acesso à cidadania vai além de “estar no mundo, é preciso também estar com o mundo”, como sujeito ativo, participante (p.35). É ter, como afirma Canivez (1991, p.30), “a participação *ativa* nos assuntos da Cidade” (grifo do autor).

Também a Comissão⁶, que elaborou o relatório para a UNESCO, entende que:

(...) a educação ao longo de toda a vida (...) vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que os homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. (DELORS, 1998, p.105)

Nesse contexto, pensando como Gohn (2010), é precípua a construção de um currículo que seja capaz de abarcar práticas de aprendizagens voltadas para a emancipação do indivíduo e constituindo-se num processo de desenvolvimento dos sujeitos, com uma ação dialógica, participativa e libertadora. Nessa perspectiva, o educar no currículo significa: “(...) capacitar potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia” (GADOTTI, 2004, p.249).

É, portanto, um momento necessário de reestruturação curricular que dê conta dos novos desafios que a sociedade impõe ao indivíduo; que possa formar um indivíduos com essência dialógica, comprometido com a realidade sócio-cultural, levando-o a uma interação como meio e com a comunidade onde está inserido (FREIRE,1997). Um pressuposto que encontra respaldo em Gimeno Sacristán (1995, p. 86), quando afirma que o “currículo tem

⁶A Comissão Internacional de Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, foi formalmente estabelecida no início de 1993, com o objetivo de refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos subsequentes. Produziu o chamado Relatório Delors, com sugestões e recomendações, que serviram como uma agenda para políticas públicas, atingindo autoridades nos níveis mais elevados (DELORS, 1998).

que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

Um currículo alinhavado numa proposta, que perpassa também a formação de educadores, que supere os limites de uma educação burocratizada, buscando satisfazer às necessidades dos indivíduos em emancipar-se. Neste sentido, Gohn (2001, p. 54) aponta que :

Os indivíduos escolhem, optam, posicionam-se, recusam-se, resistem ou alavancam e impulsionam as ações sociais em que estão envolvidos, segundo a cultura que herdaram do passado e na qual estão envolvidos no presente.

Nessa questão, Freire (1987, p.78) assevera que existir, humanamente, é pronunciar o mundo, e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Isso porque, não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (p.78).

Assim, essa concepção de educação não-formal abraça os princípios defendidos por Gohn (2010, p.94), tais como:

- 1-É um processo político-pedagógico, processo sócio-político, cultural e pedagógico.
- 2-O eixo central é (ou deve ser) a formação para a cidadania, voltada para a emancipação social.
- 3-Não se limita às atividades para classes populares, excluídos etc., embora tenha um campo maior de abrangência nestes setores e segmentos sociais.
- 4-Não tenciona substituir a escola formal. Não nega, ao contrário, reafirma sua importância como um direito conquistado!

Com isso, constituir *atitudes de cidadania* pressupõe um processo educacional a ser desenvolvido ao longo da vida do sujeito, emaranhado por experiências adquiridas nos mais variados espaços da sociedade.

Para dar conta dessa educação, Imbernón (2002, p. 6-9) afirma que ela não pode limitar-se a preparar pessoas cultas, mas, sobretudo, *educar para a cidadania*, devendo ser centrada na aprendizagem da convivência para enfrentar os problemas do mundo moderno. Uma cidadania que nos permita compreender e interpretar a realidade, realizar leitura crítica

dos acontecimentos e do entorno comunitário. Assim, o direito à cidadania representa o direito à liberdade, à democracia, a uma nova maneira de viver o sistema social⁷.

Na perspectiva de *educar para a cidadania*, Mayor Zaragoza (2002, p.23) entende que ela é aprendida, experimentada “com o vizinho”, com a família, no trabalho, na vida associativa, no município e na escola. Assumindo, em relação a este aspecto, a educação como enriquecimento perene de saberes e atitudes e também de capacidade de discernimento e ação. Assim, a educação permite a participação cívica - essência da democracia, propicia e fomenta a paz. Trata-se de ter voz, ou seja, que a palavra prevaleça sobre a espada e o entendimento dobre a força⁸.

O trabalho da educação não-formal, no meu entender, coteja esses pressupostos e pode configurar-se em possibilidade de reorganização de novos espaços educativos, tornando-se um meio de chegar a um equilíbrio entre “aprendizagens e exercício de uma cidadania ativa”, conforme revela Tedesco (2003, p.105).

O que significa, segundo o autor (2002), que a educação não pode ficar à margem dessas transformações, em particular daquelas do fazer educativo, relacionadas diretamente com a formação do cidadão, com o desenvolvimento da coesão social, com a transmissão do patrimônio cultural; em resumo, com as que têm como objetivo aprender a viver junto (p.46). Entendendo que “*aprender a viver junto* (grifos nossos) não significa tolerar a existência do outro, mas respeitá-la, em meio a elementos afetivos, de confiança, de segurança, de proteção e cognitivos”⁹ (p. 58).

⁷ Tradução livre.

⁸ Tradução livre.

⁹ Tradução livre.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. (SEVERINO, 2009, p.100)

No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. (MOSCOVICI, 2009, p.61)

O presente estudo objetiva conhecer as representações dos Educadores Profissionais do PEF acerca de suas práticas pedagógicas e, nesta direção, se embasa nos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo como pano de fundo a Teoria das Representações Sociais/TRS.

No caminho, de acordo com Gomes (2007), entendemos que era necessário refletir sobre dois aspectos fundamentais: 1º considerar as *representações* como resultado de práticas sociais concretas, ou seja, síntese de múltiplas determinações, sem recair num materialismo mecanicista; e 2º considerar que as *representações* não são simplesmente resultado dessas práticas sociais, mas sim como a teia de relações cotidianas que refletem a produção material e a produção intelectual do grupo social. Isto é, “as *representações* constituem na *costura* do mundo *material* e do mundo *imaginário*, considerando-se aqui o imaginário como a forma através da qual o grupo e o indivíduo interpretam e se apropriam do mundo” (p. 56). Assim, num estudo com essa abordagem, deve-se levar em conta que o discurso científico sempre é parcial porque se constitui numa aproximação de uma realidade múltipla e difusa.

Nesse sentido, este capítulo pretende descrever o percurso metodológico utilizado na pesquisa, dividindo-o em duas partes: na primeira parte, faremos algumas considerações acerca do conceito da *pesquisa qualitativa*, revelando o porquê da escolha dessa abordagem nesse trabalho; na segunda, apresentaremos o Programa Escola da Família/PEF, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados, explicitando a técnica de coleta e de análise de dados.

2.1-A abordagem qualitativa: um caminho investigativo

A pesquisa em educação, no passado, seguia o modelo das ciências físicas e naturais, lançando mão do isolamento dos fenômenos e analisando-os. Essa tendência encontrava respaldo no modelo positivista, que imprimia a ideia, segundo Boaventura Santos (1985) de “o que não é quantificável era cientificamente irrelevante” (p. 15).

Entretanto esse modelo não satisfazia a busca investigativa do campo educacional e, como avisam Lüdke e André (1986), “esse tipo de estudo tem e terá validade para certos tipos de problemas” (p. 7), mas, para as ciências sociais, caracterizada pelas constantes mudanças, não há como prever os acontecimentos ou comportamentos futuros e, portanto, a aplicação desse modelo não traduziria a realidade a ser estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Essa abordagem vem se afirmando como possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação a partir da década de 70, caracterizando-se pelo enfoque interpretativo e pelo olhar voltado aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Assim, a abordagem qualitativa veio, explicam Lüdke e André (1986, p.7), para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional e por problemas revelados pela prática educacional. Também, foi fortemente influenciada “por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (p. 7).

Para Alves (1991), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (p. 54).

Com isso, a utilização neste trabalho da abordagem qualitativa será de grande valia, posto que ela se constitui em “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, conforme aponta Oliveira (2007, p. 37). Este processo, continua a autora, “implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva” (p. 37).

Há, portanto, uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, conduzindo-o pelo campo interpretativo de modo a entender a realidade que se apresenta, observando e registrando as interações do campo a ser investigado.

Nesse âmbito, Alves (1991) aponta três características aos estudos qualitativos, que são consideradas essenciais por Patton: “visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística” (p. 54). Cada uma dessas características traz, em seu bojo, as seguintes especificidades: a) a visão holística – que parte do princípio de que a compreensão de um significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações, que emergem de um dado contexto; b) a abordagem indutiva - que pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias emergam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados; e c) a investigação naturalística - que é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido ao mínimo (ALVES, 1991, p.54).

Embora essas características não representam, em seu conjunto, um consenso entre aqueles que usam a abordagem qualitativa na pesquisa, Alves (1991, p.54) afirma que, entre elas, aparecem *pontos modais*, “que são aquelas que mais diretamente refletem o pressuposto de ordem epistemológica, explicitamente reconhecidos ou não, que se referem à natureza da realidade e ao processo do conhecimento” (p. 55).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) anotam que a pesquisa qualitativa “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”, destacando-as tal como segue:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Em relação a essas características, Lüdke e André (1986, p.12 e 13) explicam, com base em Bogdan e Biklen, que a primeira “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”; na segunda, tem-se um material “rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos que pode incluir transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”, pois todos os dados da realidade são considerados importantes” (p.12); na terceira, é importante observar que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; a *quarta* revela que há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, posto que ao considerar “os diferentes pontos vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (p.12); a *quinta* característica indica que não há

preocupação com a comprovação das hipóteses definidas anteriormente, “o que não implica na inexistência de um quadro teórico que oriente a análise dos dados” (p. 13). O que se tem, então, indicam as autoras, é o desenvolvimento do estudo a aproximar-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos (p.13).

No caso dos objetivos propostos neste estudo, o paradigma qualitativo oferece subsídios e ferramentas para responder aos questionamentos acerca do problema da pesquisa, tais como: questionários, entrevistas e análise documental. Neste sentido lançaremos mão da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na tentativa de compreender os dados coletados, de “desvendar um pouco do contexto em que o “objeto” foi apreendido” (ABDALLA, 2008, p.43).

A escolha pela análise de conteúdo (AC) , apoiada em Bardin (1977, p. 31), recai no fato da mesma ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter, “por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 42).

Para Bardin (1977, p.30), a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções que na prática podem coexistir de maneira complementar:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para “ver o que dá”;
- Uma função de “*administração da prova*”: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo para “servir de prova”.

Bardin (1977, p.95) organiza a análise de conteúdo em torno de três pólos cronológicos:

- 1) *a pré-análise*: fase da organização propriamente dita. Geralmente esta fase tem três missões: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final.
- 2) *a exploração do material*: consiste na administração sistemática das categorias para codificação, tabulação e estabelecimento prévio das regras para análise do material relatado.
- 3) *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*.

Nesse sentido, “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1977, p.44). Assim, “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis” (p. 31).

Neste estudo, a AC vai contribuir para o trabalho investigativo de modo a indicar o caminho a ser percorrido para aflorar as representações dos Educadores Profissionais acerca de suas práticas. Isso porque, como afirma Bardin (1977, p.14), “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.” Para a análise dos dados¹⁰, a intenção é categorizar as respostas, relacionando-as a elementos profissionais, pessoais, sociais ,afetivos e cognitivos (Cf. Quadros de 1 a 29).

Entendemos que seja relevante reafirmar que o interesse em pesquisar as práticas pedagógicas dos Educadores Profissionais teve motivação em compreender o sentido que eles atribuem ao trabalho que desenvolvem no Programa Escola Família/PEF. E tendo como ponto de partida os seguintes questionamentos, já revelados anteriormente, quais sejam: como os educadores caracterizam o Programa Escola da Família? (2) Que representações/percepções eles partilham acerca do trabalho que desenvolvem? (3) Os Educadores Profissionais entendem que o trabalho, que desenvolvem no Programa Escola da Família, fortalece a

¹⁰ Respostas a questionários, entrevistas e palavras de evocação.

participação da comunidade, possibilitando uma ação mais cidadã por parte de todos os envolvidos?

Após essa breve imersão nos conceitos da abordagem qualitativa, apresentaremos o Programa Escola da Família/PEF, os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados, a técnica de coleta e a de análise.

Os instrumentos utilizados foram o Questionário e a Entrevista semi-estruturada. O Questionário foi aplicado com os 20 (vinte) sujeitos da pesquisa, já a Entrevista semi-estruturada, teve a participação de 05 Educadores Profissionais. Também fizemos análise dos documentos legais do PEF e de algumas publicações sobre o trabalho desenvolvido no Programa, com o intuito de entrecruzar as vozes dos EP com os textos emanados do PEF.

2.2- O caminho percorrido: etapas e instrumentos

A presente pesquisa delimita-se em três fases: 1ª a definição do problema a ser investigado; 2ª a definição de uma teoria que desse conta da análise dos dados coletados; e 3ª a escolha dos instrumentos, a coleta e análise dos dados.

Na primeira etapa, após discussão sobre como investigar a educação não-formal desenvolvida no Programa Escola da Família, entendeu-se que seria de grande valia olhar para os Educadores Profissionais, ouvi-los e compreender como eles viam o trabalho que desenvolviam. Nesta direção, a teoria que poderia subsidiar seria a das representações sociais, posto que, segundo Moscovici (2001), as informações ao serem processadas pelas pessoas são modificadas por elas e, ao mesmo tempo, as modificam de forma imbricada, o que faz “as representações, entrando no domínio comum, revelar uma outra estrutura e qualidades psíquicas particulares” (MOSCOVICI, 2001, p.61).

A definição dos instrumentos a serem utilizados balizou-se pela busca “do caráter multifacetado da realidade sob investigação”, como aponta Jovchelovitch (2008), e por entender, junto com Abdalla (2008), a importância de se verificar “as influências, o tipo de relações que existe e a reflexividade das opiniões” (p. 49).

Para explicitar, brevemente, este caminho, descreveremos, a seguir, o contexto do Programa Escola da Família/PEF, os sujeitos da pesquisa – os *Educadores Profissionais* -, situando a formação e o tempo de serviço; bem como as principais atribuições dos mesmos no desenvolvimento das atividades. Também, discorreremos sobre os instrumentos utilizados: o questionário, a entrevista semi-estruturada, a associação livre de palavras e a análise documental.

2.3-O *locus* da pesquisa: contexto e sujeitos investigados

2.3.1- O Programa Escola da Família- PEF

O Programa Escola da Família/PEF está inserido num Programa maior desenvolvido pela UNESCO denominado “Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz”. Este Programa foi lançado, em 2000, com o objetivo de desenvolver ações para a construção de uma cultura de paz, em prol da educação para todos e ao longo da vida, pela erradicação e o combate à pobreza e pela construção de uma nova escola para o século XXI (NOLETO, 2004, p.11). Visava, também, a propor uma estratégia de abertura das escolas públicas nos finais de semana com atividades de esporte, arte, cultura e lazer. Nesse caminho, vários Estados brasileiros firmaram convênio com a UNESCO e passaram a desenvolver esse Programa. Cada ente federado tinha autonomia para determinar local e denominação do Programa. Por exemplo: na Bahia, chamou-se “Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz”; no Piauí, “Programa Escola Comunidade”; Rio Grande do Sul, “Escola Aberta para Cidadania”;

no Rio de Janeiro, Programa Escolas de Paz e, em São Paulo, Programa Escola da Família/PEF.

Cada Programa deveria desenvolver projetos por meio de atividades, que promovessem um estreitamento entre a comunidade e a escola. Nesse sentido, a proposta rompe, como revela Noletto (2004, p. 47), com:

(...) a dicotomia entre o que é e o que não é educação, e com as fronteiras entre educação e cultura, quando se tem como perspectiva tornar a educação uma vivência de prazer, e não apenas de disciplina, voltada a fins delimitados de alcance imediato, como passar em um exame, ter um diploma e se habilitar para exigências do mercado — todas em si necessárias, mas insuficientes para o atendimento ao ser humano em sua integralidade.

Assim, o PEF traz, em seu bojo, concepções de articulação da escola com a comunidade, visando à construção de uma cultura de paz e a consciência cidadã dos sujeitos que frequentam as atividades desenvolvidas nos finais de semana, nas escolas estaduais de São Paulo, como afirma Iannone (2004, p.17), ao explicitar os motivos pelos quais a Secretaria implantou o PEF. Segundo ela, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) vem implantando uma política educacional que:

(...) redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda a sua população estudantil. Para isso, propõe ações que contribuem para a inclusão social de crianças e jovens, minimizando sua vulnerabilidade e possibilitando sua plena formação como cidadãos (IANNONE, 2004,p.17).

O PEF foi implantado em agosto de 2003 e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 48.781 em 2004 , pelo, então, governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin , tendo à frente da Pasta de Educação o Professor Gabriel Chalita. Além da cooperação da UNESCO, que durou até 2006, havia uma parceria com o Instituto Ayrton Senna e com Instituto Brasil Voluntário – Faça Parte, por meio do Programa “Jovem Voluntário – Escola Solidária”, o qual busca, entre outros objetivos, fortalecer uma cultura de solidariedade na comunidade escolar.

Essa política pública permitiu a milhares de paulistas o acesso a educação não-formal, oportunizando o contato com atividades culturais, esportivas, de qualificação profissional e ligadas a questões de saúde.

Segundo o documento *Idéias 32* (SÃO PAULO, 2004, p. 19), publicado pela Secretaria de Educação Estadual, O Programa Escola da Família foi “criado em consonância com os princípios básicos da Política Educacional do Estado”. Dentre esses princípios, salientam-se:

- inclusão, no sentido do respeito às diferenças, da valorização da convivência pacífica e democrática e do acolhimento das diferentes situações sociais;
- participação, no sentido de vitalizar a interação entre alunos e educadores e definir um papel ativo para a comunidade no espaço escolar;
- autonomia, no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico, tendo como parâmetro a função social da educação escolar e levando em conta a realidade e as necessidades locais.

Este Programa tem como objetivo utilizar as escolas para atividades na área de educação, esporte, cultura e saúde, aos sábados e domingos, tendo como foco a redução de índices de analfabetismo e violência. Traz, conforme enuncia NOLETO (2004), “a missão de colaborar na redução dos índices de violência no entorno escolar, além de inaugurar uma nova era nas relações da escola com a população de suas cidades, ampliando a bagagem cultural e consolidando valores morais e éticos” (p. 70).

De acordo com o Manual Operativo do Programa, revisado em 2010, as atividades a serem desenvolvidas nas escolas deveriam ser construídas a partir de quatro eixos norteadores¹¹:

¹¹ A conceituação dos eixos foram retirados do Manual Operativo do Programa Escola da Família, anexado neste trabalho (p.181-197).

CULTURA – A Cultura envolve todas as formas de manifestação artística; apresenta a expressão humana sobre si, o outro, a sociedade e o mundo nas diferentes linguagens: teatrais, cinematográficas, corporais, musicais, plásticas, fotográficas, folclóricas e científicas; promove o (auto) conhecimento e o senso crítico; colabora para a formação da identidade; propicia a experimentação de outros papéis. Este eixo tem como principal intuito possibilitar as diferentes manifestações artísticas, os costumes e expressões da comunidade. Deve ser desenvolvido a partir da realidade da escola e das sugestões colhidas na comunidade, promovendo tempo e espaço para o diálogo entre os participantes, conferindo legitimidade às manifestações e enfatizando o respeito à diversidade cultural.

ESPORTES – O Eixo Esporte tem como objetivo não só colaborar para o desenvolvimento físico como também contribuir para a formação integral do indivíduo, na construção do trabalho coletivo e na aquisição de valores sociais. Esse eixo aponta caminhos para a redução de desigualdades, promovendo a inclusão social.

TRABALHO – O Eixo Trabalho abrange o desenvolvimento de atividades que possibilitam geração de renda e/ou aquisição de competências e habilidades. Esse eixo valoriza o fazer local, buscando alternativas que possam suprir possíveis necessidades.

SAÚDE – O Eixo Saúde propõe uma abordagem ampla que vai além do aspecto biológico, tratando o tema como uma questão social resultante das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso aos serviços de saúde. Esse resultado é expresso na qualidade de vida da comunidade que deve ser imbuída, cada vez mais, de ações preventivas para fortalecer positivamente seu desenvolvimento.

Assim, segundo o Documento, todas as ações do Programa devem ser organizadas em projetos, que são o caminho entre a palavra e a ação de educador. O projeto é entendido, aqui, como a intenção que se concretiza no conjunto de atividades planejadas e inter-relacionadas, aliadas ao contexto para alcançar um objetivo específico. No Programa *Escola da Família*,

um conjunto de projetos almeja o mesmo fim, estabelecendo prioridades nas intervenções e nas construções coletivas. Todas as atividades planejadas têm em vista “criar oportunidades para a ampliação de horizontes e perspectivas para os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade intra e extra-escolar, a auto-estima e a identidade cultural das populações” (SÃO PAULO, 2004, p.142).

Outra parceria importante do PEF está na Bolsa-Universidade, um dos diferenciais do Programa, que permite a participação de jovens universitários. Os estudantes que participam no projeto ganham uma bolsa para cursar Faculdades/Universidades privadas. O Estado, por meio de um convênio com as instituições de nível superior, concede bolsas de 100%, em que o governo entra com 50%, limitado ao valor de R\$267,00 e os outros 50%, independente do valor da mensalidade, são custeados pelas Faculdades/Universidades conveniadas. Esse benefício é renovável semestralmente.

A contrapartida dos alunos é trabalhar no PEF aos finais de semana, cumprindo uma carga horária que, até 2009, era de 16 horas, e hoje fixada em 12 horas.

No final de 2005, o Programa apresentou números surpreendentes, com mais de 5 mil escolas desenvolvendo atividades nos finais de semana e 35 mil universitários participando das atividades programadas. Nesse período, muitas Prefeituras firmaram convênios com o Estado e também abriram suas escolas. Entretanto, a partir de 2007, com a posse do Governador José Serra, as escolas estaduais abertas aos finais de semana para atender às atividades do PEF foram reduzidas, de tal sorte que em muitas cidades só ficou uma escola estadual com o Programa. Na região da Diretoria de Ensino de Santos, que abrange as cidades de Santos, Cubatão, Bertioga e Guarujá, a redução atingiu mais da metade, ficando apenas 20 escolas em atividade nos finais de semana, das 79 que existiam. Com isso, houve, durante

um tempo, o fechamento de novas inscrições para novos bolsistas universitários. Atualmente, 37 escolas participam do Programa.

Pelas informações disponíveis no *site* do Programa, até setembro de 2010, o Programa contava com a seguinte abrangência.

Quadro 2 – Participação dos envolvidos no Programa (até 2010)

Diretorias de Ensino	91 (todas)
Municípios	619
Escolas Estaduais e Municipais	2.604
Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, Supervisores, Gestores (Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores) e Educadores Profissionais	4.765
Educadores Universitários	18.009
Voluntários	15.514

Quadro retirado do *site* do Programa: www.programaescoladafamilia.sp.org.br

A estrutura funcional do PEF, segundo o Manual Operativo (SÃO PAULO, 2010), baseia-se nas seguintes coordenações:

- 1- Coordenação Geral - composta por membros da Secretaria de Estado da Educação-SEE;
- 2- Coordenação Central - composta por membros das Coordenadorias de Ensino: Interior (CEI) e Grande São Paulo (COGESP);
- 3- Coordenação Regional - composta por membros das Diretorias de Ensino (DE): o Dirigente de Ensino, um Professor Coordenador da Oficina Pedagógica e um Supervisor;
- 4- Coordenação Local - composta pelo Gestor (Diretor ou Vice-Diretor ou Professores Coordenadores ou um professor efetivo da unidade escolar) e um Educador Profissional.

A Coordenação Local tem como atribuições:

- Gerir a equipe de Educadores Universitários e Voluntários;
- Organizar as atividades na escola e o seu espaço físico;
- Incentivar a captação e o acolhimento de parcerias para enriquecer e fortalecer o desenvolvimento das ações, tanto com pessoa jurídica (instituições), nos termos da Resolução SE 24/2005, quanto com pessoa física (voluntários), segundo a Lei nº 9.608/98;
- Organizar as atividades na escola e disponibilizar seu espaço físico.

Segundo a Resolução SE 18, de 6/02/2010, em seu artigo 7º, que aqui destacamos :

As escolas da rede estadual e municipal de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extraescolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades. (ANEXO 10, p. 230)

Isso significa que a atividades do Programa Escola da Família são ininterruptas, com exceção de quatro datas, em que seu funcionamento é diferenciado. São elas:

- 1- Carnaval - atividades suspensas;
- 2- Páscoa - encerramento às 12h, no domingo ;
- 3- Dia das Mães - encerramento às 12h, no domingo;
- 4- Dia dos Pais - encerramento às 12h, no domingo.

É, nesse cenário, que encontramos os sujeitos dessa pesquisa: os Educadores Profissionais, cuja descrição segue no próximo item.

2.3.2 – Os sujeitos da pesquisa: Educadores Profissionais do PEF

A figura dos Educadores Profissionais¹² surgiu da necessidade de se ter uma pessoa que ajudasse no desenvolvimento das atividades do Programa nas escolas realizadas aos finais de semana das 9h às 17h. O Educador Profissional, contratado nos termos da Resolução 18/2010 - SEE, compõe a Coordenação Local juntamente com o Gestor. É o principal responsável pela abertura da Unidade Escolar aos finais de semana e pela articulação dos projetos - em sua elaboração e implantação - que objetivam o fortalecimento do exercício da ética, o desenvolvimento do processo criativo, a qualidade na comunicação e a formalização de parcerias, voltados ao atendimento da comunidade¹³.

Indicamos, a seguir, a carga horária atribuída ao Educador Profissional no Programa, conforme Resolução SE nº 18, de 5/2/2010:

- 24 (vinte e quatro) horas semanais, distribuídas, na seguinte conformidade:
 - 8 (oito) horas para desenvolvimento das atividades programadas para os sábados e 8 (oito) horas para os domingos;
 - 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação agendadas pela Coordenação Regional do Programa;
 - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizadas na escola, juntamente com seus pares;
 - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

Suas principais atribuições incluem, segundo o Manual Operativo do Programa:

- Orientar universitários e voluntários na elaboração de seus projetos;
- Após contratação, apresentar-se na Unidade Escolar, no horário indicado pelo diretor da escola, para participar do HTPC, com a finalidade de conhecer o corpo docente e de se inteirar da Proposta Pedagógica da mesma;

¹² Até 2006, o Educador Profissional tinha sua contratação atrelada a UNESCO.

¹³ Conforme Manual Operativo do Programa Escola da Família (ANEXO 1, p.181-197).

- Acordar com a Direção da Escola as formas de abertura - às 9 horas e fechamento às 17 horas - da escola para a comunidade, aos sábados e domingos, responsabilizando-se por essa tarefa;
- Ter conhecimento sobre o diagnóstico da comunidade, para planejar as atividades a serem realizadas, aos finais de semana, e elaborar cronograma de execução. Caso o diagnóstico não tenha sido feito, iniciar seu trabalho pelo conhecimento da comunidade local;
- Planejar e executar ações, em conjunto com a coordenação local e regional, com vistas ao estabelecimento de parcerias locais e busca de adesão de voluntários para o Programa;
- Organizar a Grade de Atividades, divulgar sua programação para a Unidade Escolar e comunidade, durante a semana, acompanhando e oferecendo apoio necessário ao seu desenvolvimento;
- Receber, organizar e distribuir materiais referentes às oficinas e atividades;
- Elaborar relatórios pertinentes à sua esfera de atuação, preencher e enviá-los *on-line*, oferecendo subsídios para avaliação;
- Levantar, organizar e fornecer dados relativos à escola;
- Participar de reuniões com as coordenações local, regional e geral;
- Orientar, acompanhar, avaliar e emitir relatórios acerca dos projetos dos educadores voluntários e universitários;
- Orientar e apoiar os educadores universitários no desenvolvimento do Game SuperAção, proposto pelo Instituto Ayrton Senna;
- Zelar pela conservação do patrimônio público escolar, levando essa orientação para toda a comunidade;
- Orientar todos os responsáveis por atividades que impliquem em manutenção da limpeza;
- Apresentar informações sobre o andamento do Programa às instituições parceiras, por meio de relatórios e encontros periódicos;
- Em caso de quebra de equipamento ou de ocorrência de depredação do prédio, comunicar à Direção da UE e ao Coordenador de Área, por meio de relatório;
- Em caso de acidente, prestar os primeiros socorros à vítima, avisar familiares e, se necessário, encaminhar ao serviço médico de emergência.

Em dezembro de 2006, por conta de uma nova configuração no Programa e pelo mesmo não contar mais com os subsídios da UNESCO, a Secretaria da Educação do Estado-SEE publicou uma Resolução de nº 82/06, normatizando as diretrizes do Programa. Com essa reestruturação, o Educador Profissional passou a ter um vínculo com a Secretaria de Estado da Educação-SEE, assumindo a função de Professor de Educação Básica I (PEBI). Nesse novo cenário, esta Norma especificou a função do Educador Profissional e a carga horária, além de apontar o perfil desejado para o exercício, tal como indicam os artigos 7º, 8º e 9º, que registramos a seguir:

Artigo 7º – A unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, que será admitido nos termos da Lei nº 500/74, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer as atribuições de Educador Profissional, que integra a estrutura do Programa Escola da Família.

§ 1º - Na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, poderão ser admitidos, na forma estabelecida no *caput* deste artigo, candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - A formação acadêmica, qualquer que seja, apresentada pelo candidato à admissão, inclusive a licenciatura plena, haverá que se comprovar compatível com o desenvolvimento das ações sócio-educativas do Programa Escola da Família, de que trata o inciso II do artigo 1º desta resolução.

§ 3º - As principais atribuições do Educador Profissional serão estabelecidas e relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 4º - O docente desenvolverá na unidade escolar as atividades definidas pela Coordenação Regional do Programa, sob orientação do Assistente Técnico-Pedagógico, a que se refere o artigo 5º desta resolução, e com o acompanhamento da autoridade escolar.

Artigo 8º - O candidato à admissão, para exercer as atribuições de Educador Profissional do Programa Escola da Família, deverá estar inscrito para o processo regular de atribuição de classes/aulas e também inscrito especialmente para este projeto, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de ser selecionado pela comissão de Coordenação Regional da Diretoria de Ensino, que estabelecerá e divulgará critérios, requisitos e procedimentos para esta seleção, entre os quais deverão se incluir:

I – apresentação de currículo, demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, em especial a adquirida em atuação anterior no próprio Programa;

II – comprovação de habilidades necessárias ao desempenho da função;

III – entrevista individual, envolvendo temas personalizados, concernentes à formação/habilitação do candidato;

IV – comprovação de disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana e para participar das reuniões de avaliação e planejamento, às segundas e sextas-feiras, junto à Coordenação Regional.

Artigo 9º - A carga horária de trabalho, de que trata o artigo 7º desta resolução, será distribuída pelos dias da semana, na seguinte conformidade:

I – 8 (oito) horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos;

II – 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, às segundas e sextas-feiras, com a Coordenação Regional;

III – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares docentes;

IV – 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

§ 1º - O docente admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional cumprirá calendário anual diferenciado do que cumprem seus pares docentes, devendo desenvolver as atividades do Programa, inclusive,

nos períodos de recesso e de férias escolares, observando-se a forma estabelecida no *caput* do artigo 6º desta resolução.

§ 2º - O descanso semanal remunerado será assegurado ao docente em um dia útil qualquer da semana, compatível com a distribuição do seu horário de trabalho, prevista neste artigo.

§ 3º - O docente que fizer jus a férias deverá usufruí-las em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, desde que estabelecidas e homologadas para o decorrer do ano, por competência do Diretor de Escola, em período diverso dos relativos aos recessos e às férias escolares, ouvindo-se previamente a Coordenação Regional do Programa, a fim de se respeitar o cronograma de escalonamento de férias de todos os Educadores Profissionais, em nível de Diretoria de Ensino.

O interessante é que, embora participando das atividades do PEF, não foi vedado ao educador profissional completar sua carga horária com aulas da educação formal, durante a semana. Essa mesma Resolução, no artigo 10 e incisos, diz que:

O professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional poderá ter aulas dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, ou de outros projetos e modalidades de ensino, no mesmo campo de atuação, atribuídas em conjunto com a carga horária do Programa Escola da Família, desde que:

I - exista compatibilidade de horários, observada a distribuição da carga horária do Educador Profissional, prevista nos incisos do artigo anterior;

II - o somatório das cargas horárias não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais;

III - a carga horária diária, incluídas, se for o caso, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, não ultrapasse o limite de 8 (oito) horas;

IV - seja assegurado um dia de descanso semanal, compatível com o horário total de trabalho do docente.

V - submeta-se às atividades previstas em cada um dos calendários anuais, de que trata o § 1º do artigo anterior.

Em fevereiro de 2010, a SEE revoga a Resolução acima citada e publica uma outra nos mesmos moldes: a Resolução SEE nº18, que traz as seguintes especificações em relação ao sujeitos dessa pesquisa:

Artigo 8º - a unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, nos termos da legislação vigente, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer, na estrutura do Programa, as atribuições de Educador Profissional.

§ 1º - na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, as aulas poderão ser atribuídas a candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-98, de 29 de dezembro de 2009, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º- a formação acadêmica do candidato deverá ser compatível com a natureza das atividades sócio-educativas desenvolvidas pelo Programa.

§ 3º- As atribuições do Educador Profissional integram o Manual Operativo do Programa.

§ 4º- o Educador Profissional desenvolverá, na unidade escolar, as atividades definidas e orientadas pela Coordenação Regional do Programa e acompanhadas pelo gestor da unidade escolar.

§ 5º- o Educador Profissional será selecionado dentre os docentes que se encontram na situação prevista no inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

§ 6º- Excepcionalmente poderão ser reconduzidos para o exercício de 2010, em continuidade, os docentes abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º de junho de 2007, ou no parágrafo único do artigo 25 da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009, aprovados no processo seletivo, que já se encontram no exercício da função, desde que avaliados positivamente pela sua atuação no programa.

Não há, portanto, grandes modificações. Ficando de forma clara que, primeiramente, buscar-se-á uma pessoa com licenciatura plena, ou seja, um professor.

Nesse sentido, ao verificarmos que a nova Norma mantém a possibilidade de complementação de carga horária na escola regular, entendemos que é uma tentativa de levá-lo a compreender que o trabalho desse profissional no PEF não é dissociado da sala de aula, mas um viés complementar; posto que a SEE entende que a qualidade do ensino passa, necessariamente, pela ampliação dos espaços de convivência e participação dos alunos.

Essa possibilidade de atuar na educação formal e na não-formal é um viés importante, posto que pode ser canal de ligação de uma com a outra. Pode levar o EP a intercambiar atividades e, com isso, favorecer a aprendizagem dos alunos. Fato que corrobora com o pensamento de Afonso (2001, p.31), quando diz que:

(...) é importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexiste com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções complementaridades várias.

Em relação aos sujeitos pesquisados, 10 (dez) completam sua carga horária de trabalho na educação formal, 06 (seis) trabalham apenas no PEF, e 04 (quatro) exercem outras

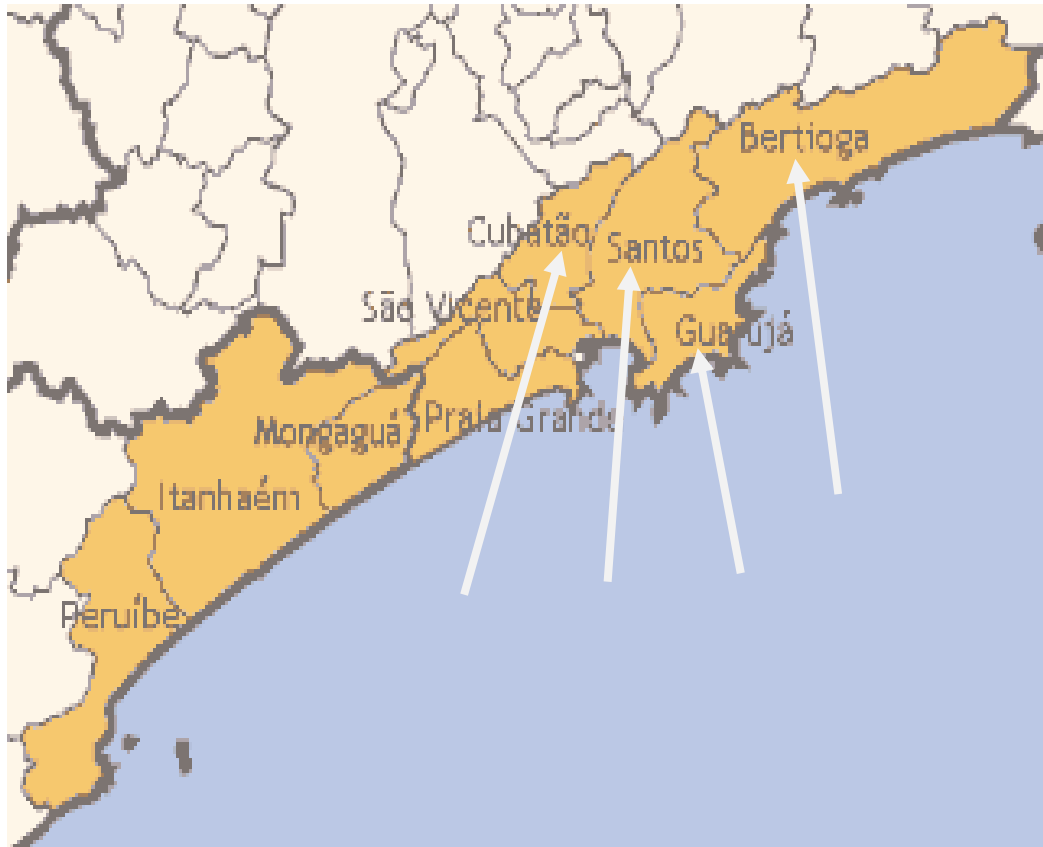
funções: um tem um atelier de arte; um trabalha numa empresa de prestação de serviço; um é promotor de vendas; e um é presidente de uma ONG.

Segundo o Manual Operativo do Programa, a escola deve gerar mecanismos eficientes que desenvolvam no estudante o espírito da cooperação, a capacidade de tomar iniciativas de ação com responsabilidade, a convivência com as diferenças, preparando o jovem para o exercício da cidadania, na busca do aprimoramento pessoal e das relações interpessoais. Nessa perspectiva, a escola deve estar aberta também à participação da comunidade, estimulando a interação democrática entre pais, alunos, educadores e toda a população do seu entorno (MO, ANEXO1, p.191).

Com base no exposto, esclarecemos que a análise dos dados, nesta pesquisa, procurou focalizar a realidade das práticas dos Educadores Profissionais de forma contextualizada, como indicam Lüdke e André (1986, p.18).

A presente pesquisa desenvolveu-se com Educadores Profissionais do PEF, que atuam na Diretoria de Ensino – Região Santos. Verificou-se, também, que essa Diretoria aumentou, no ano de 2010, o número de escolas com o Programa, de 20 para 37, distribuídas nos quatro municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos. O mapa, abaixo, apresenta as regiões citadas:

FIGURA 1: Mapa das cidades atendidas pelo PEF na DER-Santos



Conforme Quadro 3, a seguir, as idades dos sujeitos pesquisados agrupam-se, principalmente, na faixa etária compreendida entre 25 e 58 anos, tendo a predominância de sujeitos na faixa etária acima de 40 anos . Há, entre os educadores, a presença maior de mulheres (13). Em relação à formação profissional, a maioria dos educadores é licenciado em Educação Física (8), cinco (5) em Letras, dois (2) em Pedagogia e os demais em Educação Artística (1), Ciências Biológicas (2), Matemática (1) e um aluno de licenciatura em Matemática. E o tempo trabalhado no Programa varia de 3 a 7 anos, sendo que seis (6) sujeitos estão no Programa há 7 anos.

QUADRO 3 : Perfil dos Educadores Profissionais do PEF

FAIXAS ETÁRIAS		TOTAL
	Entre 25-30 anos	04
	Entre 31-35 anos	04
	Entre 36-40	03
	Acima de 40 anos	9
SEXO	F	13
	M	07
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Letras	05
	Ed.Física	08
	Ed. Artística	01
	Pedagogia	02
	Ciências Biológicas	02
	Matemática	01
	Aluno de Licenciatura Matemática	01
TEMPO DE TRABALHO NA PEF	3 anos	02
	4 anos	03
	5 anos	04
	6 anos	05
	7 anos	06

Na primeira etapa da pesquisa foram aplicados questionários com todos os educadores; e, numa segunda etapa, o instrumento utilizado foi a entrevista, realizada com cinco educadores.

2.4 Dos instrumentos utilizados

As Representações Sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações (...). O que é recebido é submetido a um trabalho de transformação, de evolução para se converter num conhecimento que a maioria das pessoas utiliza em sua vida cotidiana (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Optamos por um caminho que nos revelasse questões fundamentais para atingir o objetivo: compreender as representações sociais dos Educadores Profissionais do Programa

Escola da Família sobre suas práticas pedagógicas. Para tanto, com o intuito de contextualizar o universo a ser pesquisado, o estudo desenvolveu-se por meio de um mapeamento das produções e legislações existentes sobre o tema, Questionário e Entrevistas semi-estruturadas. Assim, iniciamos os trabalhos com a leitura dos documentos referentes ao PEF: Lei nº 9608, de 18/2/98 (Lei sobre o serviço voluntário); Res. SE nº 143, de 29/08/02; Res. SE nº 82, de 11/12/06; Manual Operativo 2010; Decreto nº 4878, de 07/07/04; Res. SE nº 24, de 05/04/05; e Res. SE nº 18, de 05/02/10.

É importante ressaltar que, como indicam Lüdke e André (1986, p.9), “a entrevista permite um maior aprofundamento das informações obtidas e a análise documental complementa os dados obtidos através da entrevista e aponta novos aspectos da realidade pesquisada”.

Com base nesse processo inicial, elaboramos o Questionário e as questões da Entrevista a serem realizadas, e que serão explicitados a seguir.

2.4.1- Análise Documental

Para Lüdke e André (1986), a análise documental configura-se numa técnica importante para as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa. Entendem que ela fornece complemento às informações obtidas por meio de outras técnicas, proporcionando o desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema.

A técnica de análise documental utilizada, no processo desta pesquisa, constituiu-se numa fase valiosa para o desenvolvimento do trabalho. Oportunizou, por meio dos documentos legais do PEF e dos demais documentos publicados sobre o assunto, a apreciação dos preceitos legais e conceituais apregoados pelo Programa.

Os documentos utilizados para estabelecer a relação com as vozes dos EP foram: documentos legais emitidos pelos órgãos estaduais – Governo e Secretaria Estadual de Educação/SEE/SP; publicações do Programa da Escola da Família – Ideias 32 e Escola da Família: espaço de Paz, e da UNESCO - Abrindo Espaços. Documentação esta que permeou toda a análise deste estudo.

Nesse sentido, a análise documental inseriu-se numa triangulação com o Questionário e as Entrevistas, possibilitando um olhar mais apurado sobre os dados coletados. Fato que permitiu entrecruzar as vozes dos EP com os documentos emitidos pelo PEF, propiciando subsídios para o desvelar das RS destes sujeitos sobre suas práticas pedagógicas no âmbito deste Programa.

2.4.2- O Questionário

Em relação à técnica do questionário, Severino (2009) coloca que “é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos em estudo” (p. 125).

Nesta pesquisa, o Questionário utilizado foi composto de perguntas objetivas de modo a identificar o perfil dos sujeitos e de questões abertas, numa tentativa de compreender o pensamento dos Educadores Profissionais. Também se trabalhou com a técnica de evocação ou associação livre de palavras-estímulo, que consistiu em solicitar aos sujeitos que expressassem por escrito, livre e rapidamente, a partir de palavras escritas sobre *cidadania, escola, educação não-formal, fim de semana, comunidade e escola da família*. Em seguida, pediu-se que atribuíssem um número de 1 a 4, classificando cada uma das palavras por ordem

de importância¹⁴. O objetivo era conhecer as opiniões, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas pelos educadores profissionais, posto que seriam base para a análise e considerações a respeito do problema da pesquisa, tomando por base palavras relacionadas ao PEF.

Assim, nesta primeira etapa¹⁵, foram utilizadas cinco questões fechadas, doze abertas e sete de evocação, num total de 24. O Questionário foi aplicado para 20 Educadores Profissionais e abrangeu a formação dos sujeitos, o tempo de serviço no PEF, a atuação na educação formal ou em outras atividades, a idade, o sexo, o conhecimento sobre educação não-formal, as relações da educação não-formal com o PEF e o entendimento dos sujeitos em relação a uma educação norteada para a construção de cidadania.

Com a utilização da técnica de associação livre, pretendeu-se captar o campo semântico construído pelos educadores em relação ao Programa Escola da Família. Assim, desejava-se não só compreender como eles se manifestavam em relação às palavras que tinham uma ligação direta com o PEF, mas também fazer uma relação com as palavras evocadas que poderiam dar a dimensão de como os sujeitos “viam” o Programa em que trabalhavam e de que forma essa visão poderia refletir em suas práticas.

2.4.3- As Entrevistas semi-estruturadas

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008, p.86), a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Técnica que Severino (2009) aponta como de “interação entre pesquisador e pesquisado” (p. 124).

¹⁴ Apêndice 4, Quadros 21- 26 (p. 257-267).

¹⁵ As etapas foram baseadas no Relatório Pós-Doc desenvolvido pela Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (2008).

Neste estudo, a Entrevista foi a segunda etapa da pesquisa e objetivou aprofundar aspectos oriundos do Questionário e obter material discursivo para aprofundar as análises acerca das crenças e valores dos Educadores Profissionais em relação ao PEF. Fizemos 05 entrevistas semi-estruturadas. Definimos a escolha dos sujeitos com base no critério tempo de serviço. Assim, entrevistamos os Educadores Profissionais com tempo de serviço entre 5 (cinco) e 7 (sete anos) no PEF. A intenção era analisar as respostas, sistematizando-as na categoria *tempo de serviço*, entrecruzando os diferentes pontos de vista. Ou seja, entender os porquês dos enunciados e que possível efeito isso poderia provocar no Educador Profissional em relação ao seu entendimento do PEF e suas práticas. Também, buscamos entender o trabalho desenvolvido pelo Educador no Programa e de que forma o seu trabalho poderia contribuir (ou não) com uma educação para a cidadania.

Nessa perspectiva, as questões foram elaboradas com base nas respostas apresentadas nos questionários pelos sujeitos, nas quais se evidenciou a preocupação em compreender o provável processo de construção da imagem do PEF pelos Educadores Profissionais; o trabalho desenvolvido por eles no Programa; o entendimento do porquê de questões ligadas à afetividade aparecerem nas respostas do questionário, além de buscarmos informações sobre a participação da comunidade no Programa. Dessa forma, entendemos que as mensagens dos sujeitos poderão nos ajudar a compreender os processos de formação de conduta e de orientação das comunicações sociais produzidas por estes (MOSCOVICI, 1978, p.77).

2.5 – A Análise de Conteúdo: o percurso

O uso da metodologia da análise de conteúdo descreve um processo de interpretação da realidade do ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Assim, buscamos compreender a

realidade das práticas pedagógicas dos Educadores Profissionais a partir dos discursos declarados pelos mesmos.

Num primeiro momento, realizamos o que Bardin (1977) chama de “leitura flutuante” (p.96), quando estabelecemos contato com os documentos produzidos pelo Programa Escola da Família/PEF, os referenciais teóricos (Teoria das Representações Sociais, Educação não-formal e Cidadania) e os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas.

Após esta etapa, em um segundo momento, realizamos o que Bardin (1977, p. 96) chama de *constituição de um corpus*¹⁶ e Abdalla (2008) denomina como “um percurso de investigação e de formação” (p.64). A autora (1977) também aponta que a constituição desse *corpus* implica seguir, por vezes, escolhas, seleções e regras. Assim, neste estudo, seguimos as regras propostas por Bardin: *a regra da exaustividade*, em que reunimos todos os materiais para análise, sem deixar de observar a regra de não-seletividade, de modo que os elementos pudessem de fato constituir um *corpus* de análise; *a regra da representatividade*, em que se buscou analisar uma amostra representativa do universo inicial; *a regra da homogeneidade*, em que procuramos obedecer critérios precisos de escolha na retenção dos documentos para análise e delimitação das categorias; e, por fim, *a regra da pertinência*, em que observamos se os documentos retidos eram adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo proposto neste trabalho (p.97-98).

A exploração do material ou codificação (BARDIN, 1977), que se encontra no terceiro capítulo desse trabalho, buscará analisar os dados coletados por meio dos documentos do PEF, dos Questionários, das Entrevistas e das palavras de evocação, agregando-os em categorias e unidades de sentido. Além disso, o tratamento analítico buscará apoio no

¹⁶ Bardin (1977) denomina que *corpus* é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p.96).

arcabouço teórico utilizado neste estudo, de tal sorte que possam eclodir as RS dos Educadores Profissionais do PEF sobre suas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III

DAS REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES PROFISSIONAIS DO PEF: O DESVELAR DA CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS¹⁷ VOLTADAS PARA A CIDADANIA

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2009, p.41)

Percebi a importância e os valores de participar em programa social, me fez uma cidadã melhor. (EP participante da pesquisa, respondendo à questão: por que escolheu trabalhar no PEF?)

Por acreditar na filosofia da cultura de paz. (EP participante da pesquisa, respondendo à questão: por que escolheu trabalhar no PEF?)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados coletados por meio do Questionário, das Entrevistas e das palavras de evocação. Os dados estão organizados de modo que a análise *ancore* em duas dimensões. A primeira tratará das representações dos Educadores Profissionais (EP) sobre suas práticas pedagógicas, e a segunda tratará de acentuar as questões relacionadas à conscientização (ou não) do papel do educador como mediador para a cidadania.

¹⁷ ¹⁷ O sentido das práticas pedagógicas, as quais nos referimos neste trabalho, encontra ressonância na concepção de Libâneo (1998), ao apontá-la como componente da atividade humana e como instância orientadora do trabalho educativo, não necessariamente referente às práticas escolares, mas a um conjunto de práticas que pode ser desenvolvida em vários espaços. Neste sentido, buscou-se investigar não as práticas/o fazer dos EP, mas a intencionalidade que os sujeitos pesquisados apontavam para o desenvolvimento das mesmas.

A análise também levará em conta se os saberes produzidos pelos Educadores Profissionais coadunam (ou não) com os documentos de orientação do Programa Escola da Família. Assim, o objetivo central é o de compreender quais elementos revelam as representações destes educadores sobre suas próprias práticas pedagógicas e se eles têm consciência de seu papel como mediadores para a cidadania. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), buscará encontrar a presença de algumas palavras ou conceitos que possam revelar as relações e conexões entre as categorias, identificando o que o Educadores Profissionais pensam ou percebem sobre PEF.

Neste sentido, tentaremos analisar as representações dos Educadores Profissionais para “identificar semelhanças/diferenças” no percurso profissional destes educadores, tal como afirma Abdalla (2006, p.30). Enveredando por este caminho, buscamos nos fundamentar na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978) e na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996, 2000, 2001), tomando, sobretudo, o conceito de *representações*, de Moscovici (1978), como “o que re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência” (p. 57).

É importante (re)lembrar que o trabalho desenvolvido por estes profissionais está inserido num Programa de Governo, o qual se constitui em respostas às demandas da contemporaneidade, segundo os documentos que o normatizam. Essa política pública permitiu a milhares de paulistas o acesso à educação não-formal, oportunizando o contato com atividades culturais, esportivas, de qualificação profissional e ligadas a questões de saúde “via os processos de compartilhamento de experiências e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p.28).

Nessa perspectiva, o trabalho enveredou pela conceituação da educação não-formal tentando entrecruzá-la à Teoria das Representações Sociais para reconhecer/descobrir as RS

dos EP do PEF a partir das informações dos sujeitos pesquisados sobre o objeto representado. Nesse caminho os processos de *ancoragem* e *objetivação* que tornam o não-familiar em familiar nos dá o “fio condutor” das RS que habitam o universo simbólico dos EP em relação aos conceitos do PEF e a impregnação deles em suas práticas. Já que, para Moscovici (1978, p. 10), as representações sociais são:

(...) entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.

Para dar conta dos dados coletados, junto aos vinte (20) sujeitos pesquisados, durante as três etapas realizadas - aplicação do questionário , associação livre de palavras-indutoras (evocações-livres) e entrevistas semi-estruturadas -, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscando compreender os dados coletados e “desvendar um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido” (ABDALLA, 2008, p.43).

O Educador Profissional (EP), sujeito desta pesquisa, tem como principais atribuições, segundo o Manual Operativo do Programa, as que se seguem: a) orientar universitários e voluntários na elaboração de seus projetos; b) ter conhecimento sobre o diagnóstico da comunidade, para planejar e executar ações em conjunto com a coordenação local e regional; c) organizar a grade de atividades, divulgando sua programação; d) receber, organizar e distribuir materiais referentes às oficinas e atividades; e) orientar, acompanhar, avaliar e emitir relatórios acerca dos projetos dos educadores voluntários e universitários; f) zelar pela conservação do patrimônio público escolar; entre outras.

Os vinte (20) EP pesquisados, registrados aqui como S1 a S20, agrupam-se, como já mencionamos, na faixa etária compreendida entre 25 e 58 anos, predominando a idade acima de 40 anos. Retomamos, ainda, que o tempo de serviço no Programa varia de 3 a 7 anos, mas

a maioria tem 7 anos de experiência. Há, entre os educadores, a presença maior de mulheres (13). Em relação à formação profissional, são licenciados em: Educação Física (8); Letras (5); Pedagogia (2); Educação Artística (1); Ciências Biológicas (2); Matemática (1) e um aluno de licenciatura em Matemática.

Nesta perspectiva, a análise estará centrada em duas dimensões, conforme já anunciado anteriormente, a fim de capturar elementos que possam caracterizá-las. O tratamento analítico de cada uma das dimensões será organizado em duas categorias de análise que, por sua vez, serão *ancoradas* em unidades de sentido de modo a possibilitar a descoberta/exploração dos elementos constitutivos das representações sociais dos EP sobre suas práticas pedagógicas.

Ainda, na tentativa de desvelar algumas representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos sujeitos do PEF, analisaremos as palavras de evocação por meio do estudo das ideias da Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (1976). Essa teoria ocupa-se do conteúdo cognitivo das representações, de modo a estabelecer o conhecimento como “um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores” (SÁ, 1998, p.76). Assim, para Abric (2001), o conteúdo da representação social se organiza em um sistema central e um sistema periférico, tendo cada um características e funções distintas .

Isso significa que:

(...) toda representação se organiza em torno de um núcleo central, Esse núcleo central é o elemento mais estável da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna (ABRIC, 2001, p. 162).

No entorno do núcleo central, Abric (2000, p.31) afirma que se encontram organizados os elementos periféricos responsáveis “pela interface entre a realidade concreta e o sistema central”. Para uma melhor análise, apresentamos um quadro que traduz um pouco dessa teoria.

QUADRO 4 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: - gera o significado da representação - determina sua organização	Funções: - permite a adaptação à realidade concreta - permite a diferença de conteúdo

Fonte: Jean-Claude Abric (2000, p. 34).

Embora tenhamos um número reduzido de sujeitos (20), foi possível captar o que pensam sobre o que fazem e a relação desse fazer com os preceitos do Programa. As palavras utilizadas pertencem ao universo do Programa Escola da Família. Sendo as que seguem: *cidadania, escola, educação não-formal, fim de semana, comunidade e escola da família* (APÊNDICE 4, Quadro 27, p. 268).

Para a análise, usaremos o programa EVOC¹⁸, no intuito de identificar os elementos que possam estar presentes na estruturação das representações sociais, usando como critério a

¹⁸ EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*, versão 2003.

frequência de evocação das palavras proferidas pelos sujeitos da pesquisa. A apresentação das evocações será feita dentro de quatro quadrantes. No primeiro quadrante, estão os elementos do núcleo central, prontamente evocados e em maior frequência. No segundo quadrante, os elementos da 1ª periferia tardiamente evocados, porém com mais alta frequência. No terceiro quadrante, os elementos de contraste que reforçam as noções contidas na 1ª periferia. No quarto quadrante, os elementos da 2ª periferia tardiamente evocados e com baixa frequência.

A determinação dos elementos que vão pertencer a cada quadrante foi estabelecida por critérios de maior ou menor frequência dentro de uma média do conjunto de palavras que irá variar de acordo com cada palavra indutora.

Assim, com essa intenção, o esquema a seguir exemplifica o caminho a ser percorrido para a análise:

QUADRO 5 : sistematização da análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIA	UNIDADES DE SENTIDO
1ª DIMENSÃO: REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES PROFISSIONAIS SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1ª Categoria A proposta do PEF	1ª Unidade de sentido PEF como espaço de “cultura da paz”
		2ª Unidade de sentido PEF como espaço de interrelações
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de lazer
	2ª Categoria As RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF	1ª Unidade de sentido PEF como espaço de convivência e relações afetivas
		2ª Unidade de sentido PEF como espaço de aprendizagem
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de transformação
2ª DIMENSÃO: CONSCIENTIZAÇÃO (OU NÃO) DO PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR PARA A CIDADANIA	1ª Categoria A incorporação da proposta do PEF pelos EP	1ª Unidade de sentido Identificação do EP com o PEF
		2ª Unidade de sentido Concepção e função do PEF pelo olhar do EP
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de relação com a comunidade
	2ª Categoria O contexto da ação dos EP e as políticas públicas voltadas à educação para a cidadania	1ª Unidade de sentido Conscientização do papel do EP no contexto de uma educação para cidadania
		2ª Unidade de sentido PEF como espaço de socialização/emancipação
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de desenvolvimento de um currículo voltado para vida cidadã

3.1 – Representações dos Educadores Profissionais sobre suas práticas pedagógicas (1ª dimensão de análise)

(...) quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar. (MOSCOVICI, 2009, p. 322)

O foco, nesta dimensão, é tentar compreender como os EP constroem e entendem suas práticas no âmbito do Programa Escola da Família. A análise dos questionários, entrevistas e das palavras de evocação teve como suporte a análise de conteúdo de Bardin (1977), considerando, nessa dimensão, duas etapas no processo de categorização dos conteúdos: a proposta do PEF e as RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF.

No decorrer do processo de análise dos dados optou-se por *ancorar* cada uma dessas categorias em três unidades de sentido, conforme apontamos no Quadro citado anteriormente.

3.1.1- A proposta do PEF (1ª categoria de análise)

Os fenômenos das representações sociais estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas, sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (SÁ, 1998, p.21).

O objetivo do Programa recai, segundo Manual Operativo- MO (p.181), em criar uma “cultura de paz”, despertando potencialidades e ampliando horizontes culturais de seus participantes, implicando em inclusão social e, em consequência, o foco é o respeito à pluralidade cultural.

Para dar conta desse objetivo, segundo o MO do PEF, há a distribuição das atividades em 4 eixos - *Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho* - o que permite transformar os espaços escolares, ociosos aos finais de semana, em ambientes de aprendizagem. Ambientes que

possam fortalecer a identidade da comunidade, agregando valores e edificando uma cultura participativa. Dessa leitura, entendemos, junto com Freire (1977, p. 48), que:

(...) o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Diante desses aspectos, interessa, aqui, identificar formas e/ou modos de entendimento da “inclusão educativa” dos Educadores Profissionais no processo de construção/entendimento de suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, buscamos entender quais elementos das representações partilhadas pelos Educadores Profissionais estão construídos a partir do PEF. Ou seja, apreender a construção e a expressão desses sujeitos que podem, mesmo que inconscientemente, legitimar a existência/permanência de um Programa de governo.

O tópico seguinte ingressa, por meio das informações obtidas dos sujeitos, no PEF como espaço de construção de uma cultura da paz, tentando desvelar como esse enfoque norteia as práticas dos EP.

3.1.1.1 - PEF como espaço de “cultura da paz”(1ª unidade de sentido)

(...) a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. (DELORS, 1998, p.11).

Noletto (2004, p. 43) aponta que a “cultura da paz” procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. Afirma também que é:

(...) uma iniciativa de longo prazo, que deve levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia-a-dia familiar, regional ou nacional.

O artigo 1º do Decreto Estadual nº 48.781, de 07 julho de 2004, que institui o PEF , destaca que nele haverá:

(...) o desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o 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.

Nesse sentido, pensar o PEF como um espaço de paz, é inseri-lo num *locus* potencialmente privilegiado, que atua diretamente com a comunidade e possibilita que essa possa ter atitudes diferentes frente à diversidade. Como diria Imbernón (2000, p. 82):

(...) é imprescindível considerar, em primeiro lugar, que cada um de nós é uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. Provavelmente, o que marca, em última instância, a idiosincrasia da diferença é o modo como as pessoas estabelecem relações com o seu contexto próximo, vivido de uma maneira global. Portanto, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social.

Diante disso, o que levaria professores a trabalhar neste Programa? Nesse percurso investigativo, foi perguntado aos EP por que escolheram trabalhar no PEF (APÊNDICE 4, Quadro 14, p. 249). A intenção era tentar captar por que professores resolveram deixar seus finais de semana com a família e ingressar num Programa voltado para, segundo fala de um dos idealizadores (SÃO PAULO, 2004 p. 8), a “oferecer novas oportunidades de aprendizado e de convivência harmoniosa, não apenas para alunos da Rede Estadual, mas seus familiares, amigos e todas as comunidades em que estão inseridos”. Tendo também, por meio do representante da UNESCO, a noção de que a proposta do Programa Escola da Família reforça:

(...) o caráter transformador da escola, ressalta seu potencial agregador, difunde preceitos de cultura de paz de forma democrática e inclusiva, e amplia o leque de opções socioculturais de comunidades muitas vezes tolhidas de opções de lazer, educação e cultura. (SÃO PAULO, 2004a, p.11)

A reprodução de algumas vozes dos sujeitos sobre os motivos que os levaram a trabalhar no PEF permite inferir que as concepções definidas por este Programa estão impregnadas nos EP e dão contorno às suas ações. Como diria Moscovici (1978, p.174), “o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas”. Após essas reflexões, vejamos as vozes:

Acreditando na transformação do indivíduo para melhor em todos os aspectos, dando-lhe oportunidades de qualidade de vida e geração de renda. (S1, APÊNDICE 4, p. 249)

Por acreditar na filosofia da cultura de paz.(S4 APÊNDICE 4, p. 249)

Por me identificar com a proposta e ter gostado do PEF. (S7, APÊNDICE 4, p. 249)

Devido à importância da função social do projeto.(S11, APÊNDICE 4, p. 249)

Porque me identifiquei com o Programa e para ter novas experiências. (S15, APÊNDICE 4, p. 249)

É um programa voltado a confraternização da paz, uma visão diferente de trabalho. (S16, APÊNDICE 4, p. 250)

Fui convidada e por acreditar que o Programa é a única forma de resgatar a educação. (S19, APÊNDICE 4, p. 249)

Porque me identifico com a ideologia e o sistema do Programa. (S20, APÊNDICE 4, p. 249)

Parece-nos, nesse sentido, que os “comportamentos estão impregnados de significações”, que os “conceitos ganham cor”, “concretizam-se, enriquecendo a tessitura do que é para cada um dele a realidade” (MOSCOVICI, 1978, p.51).

Essas vozes, analisadas sob a perspectiva do Manual Operativo do Programa (ANEXO I, p.181-197), conferem uma identificação à conceitualização dada ao PEF e aos motivos que levaram esses sujeitos a trabalhar nele. O que nos faz pensar, junto com Moscovici (1978, p.74), que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”.

As entrevistas foram realizadas com cinco EP do PEF e buscaram colher elementos que pudessem veicular algumas concepções dos sujeitos a respeito do objeto em estudo, complementando a análise dos questionários.

A análise desse instrumento investigativo nos revelou a construção de um “núcleo figurativo”, em que os Educadores Profissionais tornam o PEF em algo familiar, de modo que a visão, que têm de mundo, amolda-se aos preceitos estabelecidos pelo Programa e acaba por orientar suas percepções, ações e julgamentos e que, conforme nos ensina Abdalla (2008, p.5), *ancora* o sentido do trabalho dos EP.

Assim, é preciso considerar que as representações sociais dos EP sobre o PEF têm origem nas condições socioestruturais em que foi elaborado e implantado o Programa . O que parece significar que o pensamento de cada sujeito pesquisado está coerente e sintonizado ao grupo a que pertence, dando sentido às ações que desenvolve nas escolas.

Na direção dessa reflexão, acreditamos que as manifestações discursivas dos sujeitos encontram ressonância. Vejamos os seguintes registros:

Eu entendo que o PEF é um espaço de paz, então, o que está faltando paz na educação, respeito, que contribui para isso.(S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275)

O Programa, para mim, é tudo. É uma realização profissional, humana, assim, engloba tudo. Eu acho que precisava para tirar as crianças da rua, pessoas com vícios, para não ter depredações na rua. (S1, Entrevista, APÊNDICE 4, p.283)

Hoje, infelizmente, não só crianças, mas jovens perderam a noção de valores. O “bom dia”, o “muito obrigado”, o “por favor”, o “com licença” são coisas que com o tempo passarão a não fazer tanta questão. E nós, os professores, que são envolvidos com a causa são professores que realmente fazem com que essas pessoas voltem a estar fazendo isso, porque isso é básico, isso vem de família.
(S4, Entrevista, APÊNDICE 5 , p. 280)

Partindo dessas vozes, o campo em que se assenta as representações do EP enraíza-se no que Subirats (2000, p.76) chama de “interdependência recíproca”, já que estes sujeitos estão impregnados dos conceitos apreçados pelo PEF e os reforçam, de certa maneira, em suas práticas pedagógicas. Com efeito, isso implica entender que:

(...) as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o

principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2009, p. 8)

Também para a coleta dos dados, utilizou-se a técnica de evocação livre de palavras. Nessa unidade de sentido a reflexão recairá sobre dois termos indutores: *Escola da Família e Educação Não-formal*. Estes termos foram analisados com o intuito, mais uma vez, de identificar as RS dos EP sobre suas práticas. Para tanto, utilizaremos a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1976), anteriormente explicitada.

O termo indutor *Escola da Família* provocou 17 (dezesete) diferentes palavras com frequências variadas, expressando o pensamento dos EP de forma hierarquizada a partir do núcleo central. Nesse enfoque, Abric (2000, p. 33) afirma que:

(...) a representação social e os seus dois componentes, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte.

Tendo em vista o exposto, a organização dos quadrantes ficou da seguinte forma:

QUADRO 6 - EVOC : Termo indutor Escola da Família.

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale: 2
 Fréquence Intermediaire: 3
 Rang moyen: 2,0

Rang < 2

oportunidade	3	1,667
participacao	3	1,667

Fréquence >= 3

Rang >= 2

ajuda	3	2,667
cultura	3	2,667
educacao	4	2,500
lazer	6	3,000
trabalho	5	2,400

Fréquence <= 2

conhecimento	2	1,500
paz	2	1,000

Fréquence < 2

amor	2	2,500
comunidade	2	3,000
doacao	2	3,500
esporte	2	4,000
experiencia	2	3,500
familia	2	2,000
respeito	2	3,000
uniao	2	2,000

O Programa Escola da Família, segundo os documentos que o normatiza, traz em seu bojo uma redefinição do papel da escola para além da educação realizada durante a semana. A estratégia utilizada pelo PEF coloca a instituição escolar também como um ambiente que busca estreitar as relações entre a escola e a comunidade. Esse estreitamento permite impulsionar o acesso a atividades culturais, de saúde, esportivas e também de qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, fica definido que a questão pedagógica do PEF alinha-se a aspectos educacionais voltados para a construção de “atitudes e comportamentos compatíveis com

uma trajetória saudável de vida” (MO¹⁹, p.181-197), de modo a ajudar a “fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades”(MO, p.181). O que implica construir um paradigma de educação *na e para* a vida.

Isso posto, o Decreto Estadual nº 48.781, de 07/07/2004, que institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, traz, nos três primeiros artigos, a concepção do Programa. Vejamos:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma *cultura de paz* no Estado de São Paulo, com o 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* (grifos nossos)

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a 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 *socioeducativas*, com o intuito de fortalecer a *auto-estima e a identidade cultural* das diferentes *comunidades* que formam a sociedade paulista. (grifos nossos)

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a *participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas*, voltadas ao *exercício da cidadania*, em perfeita *sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar*, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma *cultura participativa* e o fortalecimento dos *vínculos da escola com a comunidade*. (grifos nossos)

Os grifos pretendem demonstrar que há, entre os preceitos do PEF e as palavras evocadas pelos Educadores Profissionais, em relação ao termo indutor, uma sintonia discursiva. Esta orientada pela intencionalidade de aliar formação humana e cidadã ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Nessa perspectiva, as palavras *oportunidade e participação* parecem formar o núcleo central, gerando, como pontua Abric (2000, p. 34), “o significado da representação”, além de “determinar sua organização”. Outro ponto é que *ligadas à história do grupo* (p.34), estas

¹⁹ Manual Operativo do Programa Escola da Família.

palavras inferem às práticas dos Educadores Profissionais um fazer voltado para o contexto social. Ou seja, os sujeitos pensam o PEF como um *lócus*, que promove a emancipação dos participantes, que amplia seus significados culturais e podem dar sustentação às escolhas que fazem ao longo da vida.

Os elementos de contraste *conhecimento e paz* reforçam o que se encontra na 1ª periferia (*ajuda, cultura, educação, lazer e trabalho*) e, completado pelos da 2ª (*amor, comunidade, doação, esporte, experiência, família, respeito, união*), evidenciando que os EP trazem para o universo do PEF a questão das relações pessoais como foco importante ao desenvolvimento humano.

Assim, ao partilhar esse entendimento em relação ao Programa, os sujeitos pesquisados fundamentam suas práticas em atividades focadas em três elementos: social, afetivo e cognitivo. Estes dão forma/contorno à estrutura das práticas pedagógica dos EP no PEF.

Essa configuração estrutural das práticas dos EP envereda pelos processos da educação não-formal, definidos por Gohn (2001, p. 98-99), da seguinte forma:

(...) a educação não-formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver esta aprendizagem. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados

Assim, a ação dos sujeitos finca raízes numa educação *na e para* a vida, objetivando uma emancipação do indivíduo, não só em termos sociais, mas também emaranhada por aspectos afetivos e cognitivos. Nessa medida, coadunando com Imbernón (2006, p.7-8):

Para educar realmente *na vida e para a vida*(grifos nossos), para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário (...)

Esse caminho investigativo trouxe *informações* em relação ao termo indutor *educação não-formal* até certo ponto esperadas. Isso porque ligar essa educação à questão da diversidade é, apoiando em Abric (2000, p.34), entender que isso representa um fato ligado à memória coletiva e à história do grupo, posto que os EP trabalham num Programa emponderado²⁰, segundo seus preceitos legais, por essa dinâmica social.

Assim, o termo indutor teve 12 (doze) diferentes evocações e, com isso, a organização dos quadrantes ficou da seguinte forma:

QUADRO 7 - EVOC: Termo indutor Educação não-formal

²⁰ O sentido que queremos dar aqui está baseado em Paulo Freire. *Empoderamento*, no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver a capacidade das pessoas, levando-as à tomada de consciência, ou seja, ao resultado de uma *práxis* de reflexão e de inserção crítica das pessoas. GUARESCHI, Pedrinho .In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.147.

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale: 2
 Fréquence Intermediaire: 3
 Rang moyen: 2,0

Rang < 2

diversidade	3	1,000
-------------	---	-------

Rang >= 2

cotidiano	3	2,000
oportunidade	5	3,000
trabalho	3	2,667
valores	5	2,800

Fréquence >= 3

aprendizagem	2	1,000
inclusao	2	1,500
interesse	2	1,500
ludico	2	1,000

Fréquence < 2

aprendizado	2	2,000
autonomia	2	2,500
dedicacao	2	2,500

Face ao exposto, percebe-se que o elemento organizador do pensamento dos EP, em torno da palavra indutora, ao recair sobre a palavra *diversidade* parece representar o núcleo central, a qual alinhava os demais elementos que constam dos quadrantes. As palavras que constituem os elementos de contrastes - *aprendizagem, inclusão, interesse, lúdico* - estabelecem um eixo narrativo com as pertencentes ao segundo-, *cotidiano, oportunidade, trabalho, valores*- e ao quarto - *aprendizado, autonomia, dedicação*-, na medida em que os sentidos vinculam-se aos saberes e experiências sobre a educação não-formal. Cabe ressaltar que as respostas parecem evidenciar uma expectativa voltada para o desenvolvimento social aliado ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, inferimos que os EP reconhecem, na Educação não-formal, características da educação formal, e, por isso, o sentido que estas palavras trazem, influenciam as práticas que desenvolvem no PEF, entrelaçando essas

perspectivas educacionais. Pressupondo, nesta direção, que o Programa para os EP configura-se num espaço importante para o desenvolvimento de uma consciência de respeito ao outro, às diferenças.

As reflexões realizadas, nessa unidade de sentido, buscaram identificar até que ponto as representações dos Educadores Profissionais sobre suas práticas pedagógicas estão impregnadas pelos preceitos oriundos do PEF. Ou seja, essa análise é uma “tentativa de descrever mais claramente o contexto em que a pessoa é levada a reagir a um estímulo particular e a explicar, mais acuradamente, suas respostas subsequentes”, conforme assevera Moscovici (2009, p.36).

3.1.1.2- PEF como espaço de interrelações (2ª unidade de sentido)

A qualidade pretendida é aquela que põe em relevo, para além dos conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e a interpretação do mundo em constante transformação. (IANNONE, 2004, p. 17)

O Anexo 2 (p. 207-208) deste trabalho traz o Decreto 48.781, que institui o Programa Escola da Família. A reprodução de dois artigos nos coloca que as múltiplas relações ocorridas no espaço escolar aos finais de semana é o *foco* do Programa.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a 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.* (grifos nossos)

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de *estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania,* em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, *a fim de*

favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade. (grifos nossos)

Além desse Decreto, o Caderno Ideias 32 (SÃO PAULO, 2004a, p.19) apresenta o Programa como um marco de uma política educacional, salientando que a criação do mesmo baseia-se em princípios voltados para:

- inclusão, no sentido do respeito às diferenças, da valorização da convivência pacífica e democrática e do acolhimento das diferentes situações sociais;
- participação, no sentido de vitalizar a interação entre alunos e educadores e definir um papel ativo para a comunidade no espaço escolar;
- autonomia, no sentido de alunos, educadores e pais participarem do projeto pedagógico, tendo como parâmetro a função social da educação escolar e levando em conta a realidade e as necessidades locais.

As questões, que envolvem inclusão, participação e autonomia no PEF, têm como fulcro, segundo Noletto (2004, p.20), ampliar oportunidades de aprendizado para os diferentes atores sociais, “conjugando saberes e apontando para uma comunidade que educa e para a escola como espaço de acolhimento, onde se constroem parcerias e se fomenta o diálogo com a diversidade, promovendo a inclusão”.

Nessa perspectiva, a educação torna-se pluridimensional, como nos ensina Delors (1998, p.106), quando diz que “a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir”. Devendo levá-la a “tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (p.106).

Isto posto, as falas dos sujeitos revelam uma interligação entre eles e o PEF, contribuindo , como diria Jodelet (2001, p.22), “para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, aflora das vozes, que os EP compartilham crenças e valores sobre o PEF advindos do próprio Programa. Estes acabam imbricados nessa relação, dando vazão às ações desenvolvidas.

Vejamos o que dizem os EP:

Dá oportunidade a comunidade nos finais de semana, aonde eles possam ter um espaço de paz, cultura e lazer. (S1, APÊNDICE 4 , p. 250)

Um Programa importante, pois tira as crianças das ruas, da oportunidade de fazer uma faculdade, poderia ser melhor se houvesse melhor qualidade do que quantidade, a bolsa deveria ser dada aquelas que realmente fazem a diferença, tem interesse. (S3, APÊNDICE 4 , p.250)

O PEF desde o seu início proporciona a comunidade um polo de entretenimento e busca de conhecimentos. (S10, APÊNDICE 4, p. 250)

Este Programa é primordial como espaço de lazer, cultura e diversão, além da importância da qualificação profissional. (S11, APÊNDICE 4, p. 250)

Desenvolver um Programa que nos dá um novo olhar para a política educacional, propondo uma cultura de paz e não-violência nos espaços escolares. (S13, APÊNDICE 4, p. 250)

Uma oportunidade para todos envolvidos, gestores, educadores, comunidade, de crescer profissionalmente e socialmente (S14, APÊNDICE 4 , p.250)

Uma excelente oportunidade tanto para a comunidade quanto para os universitários que recebem bolsa-universitária. (S15, APÊNDICE 4, p.250)

Um Programa que revela a grandeza das pessoas, revela superação e conquista e acaba tornando parte de nossa história. (S17, APÊNDICE 4, p. 250)

(...) dá oportunidade para uma educação superior, uma educação não formal , e atende comunidades carentes onde não possuem estrutura de lazer, cultura, esporte e informação. (S18, APÊNDICE 4 , p. 250)

Acho esse Programa muito gratificante para o progresso tanto da comunidade quanto para uma carreira profissional. (S20, APÊNDICE 4, p. 250)

Ao consideramos essas *informações*, entendemos junto como Moscovici (2001, p. 62), que “as representações são ao mesmo tempo construídas e adquiridas”. Trata-se de, conforme o mesmo autor, “fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social” (p. 62).

Nesse sentido, conforme as palavras de Moscovici (2001, p.62-63):

Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro desses limites, o fenômeno pode ser denominado representação social.

Nesta perspectiva, consideramos importante ressaltar que, também, nas entrevistas, fica latente para os EP que o PEF é um espaço de interrelação e que suas práticas voltam-se para essa realização. A seguir, algumas falas a este respeito:

Ele (PEF) veio para que a escola seja mais unida com a comunidade, não só com os alunos e, sim, com todo mundo. (S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 274)

O Programa Família tem palestras, atividades voltadas para o dia do pai, da mãe... Enfim, eu faço atividade de inclusão pra portadores de necessidades especiais. Recolho alimentos, e dependendo da atividade, a gente recolhe alimentos para poder estar levando. Então, A proposta do Programa Família é isso: trabalho social visando a uma melhora na vida dessas pessoas, e a gente procura estar fazendo isso da melhor maneira possível. (S4, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 280-281)

A nossa escola, aqui, as nossas atividades se focam mais na cultura e no esporte. Então, aqui, é uma disputa até pelas salas de dança, que nós estamos nessa sala de dança. Eu tenho um grupo da terceira idade que faz a dança do ventre com a professora e, na área esportiva, eu tenho futsal, tem o vôlei, tenho basquete. (S13, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 283)

Essas interrelações, encontradas nas vozes destes sujeitos, podem indicar as escolhas que os EP fazem para desenvolverem suas práticas. A partir delas, é possível inferir que as práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados centram-se, primordialmente, em elementos voltados para o aspecto social, embora haja, de forma periférica, as questões cognitiva e afetiva. Para eles, o PEF, por meio das ações que desenvolvem, é um contexto múltiplo que possibilita a construção de novas atitudes, novos olhares e que interferem diretamente no cotidiano dos participantes. Isso pode representar o foco que motiva esses sujeitos a promoverem ações voltadas para a constituição da dignidade humana, como assevera Freire (1997, p. 86):

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade

Esse contexto implica o desenvolvimento de uma consciência crítica que busca a educação como um ato de “intervenção no mundo”, conforme afirma o autor (p.109).

Também, para pensar a esse respeito, a análise do termo indutor *fim de semana* é de grande valia para entendermos as práticas pedagógicas dos EP.

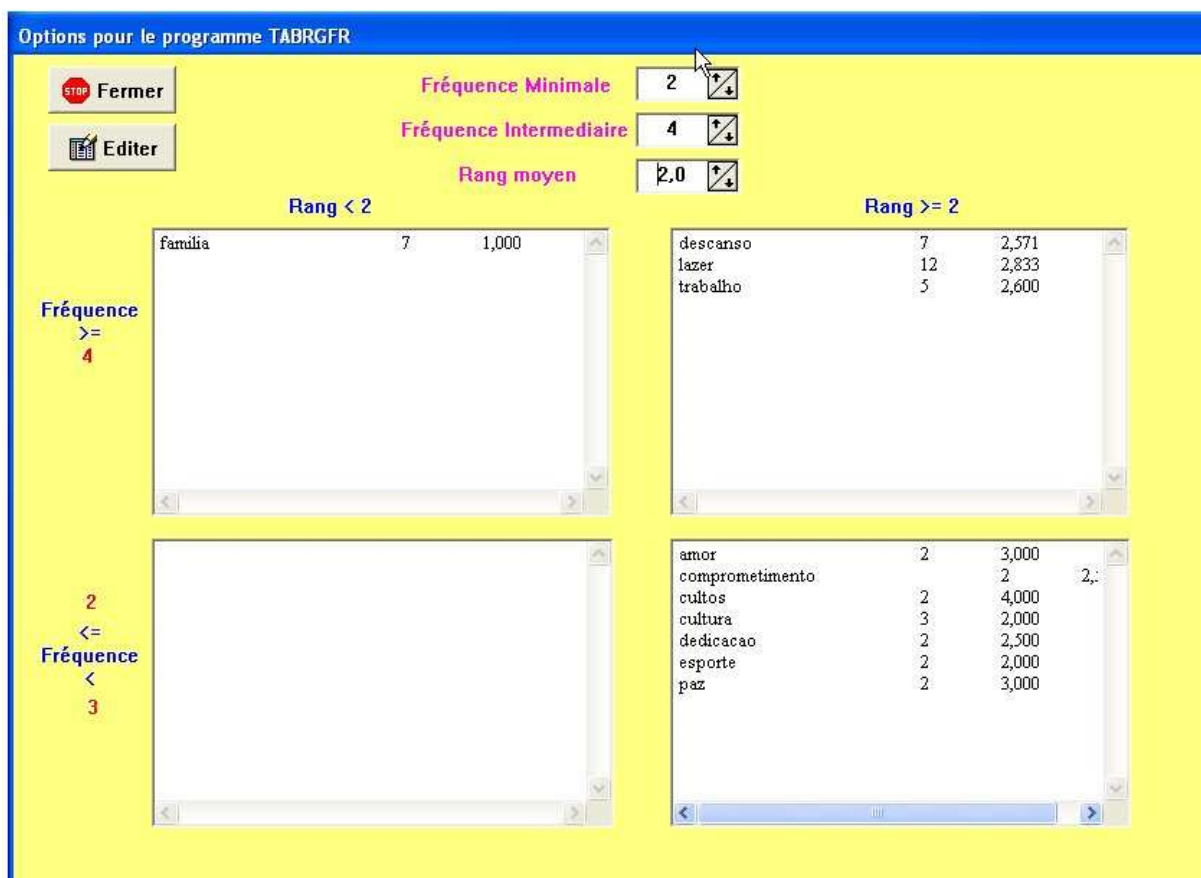
No senso comum, o *fim de semana* é um momento de convivência, de relações familiares. Pensando assim, a indagação sobre os motivos de usá-lo também como espaço de educação não-formal fundamenta-se no que Noleto (2004, p.28) afirma:

(...) ao abrir a escola nos finais de semana, não apenas aos jovens, mas também a todas as demais gerações, e ao estimular que os membros da comunidade escolar participem no desenho das atividades desse espaço/tempo, promovem-se encontros entre gerações, contribuindo para reapresentações de identidades, o ouvir e o estar com o outro.

No PEF, as atividades estão estabelecidas de acordo com os projetos desenhados por cada um dos EP, juntamente com os educadores universitários, e com base nas demandas da comunidade do entorno escolar. Essas atividades perpassam a questão da ampliação do acesso à escola numa perspectiva de pensar todos os espaços e momentos escolares como fundamentalmente de aprendizagem.

Nesse sentido, os EP posicionaram-se ao termo indutor da seguinte maneira: evocaram onze (11) diferentes palavras com frequências variadas. Neste contexto, temos o seguinte:

QUADRO 8 - EVOC: termo indutor Fim de semana



Esse Quadro apresenta *informações* que nos fazem refletir como o pensamento dos EP está arraigado aos valores que estruturam o sentido do termo *fim de semana*. Ou seja, esse sentido já está construído culturalmente de forma estável/rígida em torno da palavra *família*. Nesse caso, esta palavra parece ser o núcleo central que, conforme Abric (2001, p.162), “determina ao mesmo tempo a significação e a organização interna” da representação dos Educadores Profissionais em relação ao termo indutor.

Na primeira periferia há, ao mesmo tempo, evidências de que *fim de semana* é um lugar reservado ao *lazer* e ao *descanso*, sentido também já estruturado no imaginário. Entretanto, como os sujeitos são profissionais que atuam nesse período, a palavra *trabalho* aparece para marcar a intencionalidade de torná-la um momento que também envolve atividade laboral. Ao visualizarmos o Quadro, num plano geral, podemos inferir que os termos constantes configuram-se em elementos de ordem consensual, coerente e rígido,

conforme nos ensina Abric (2000), e que se tornam o núcleo central da representação. Ou seja, os sentidos parecem evidenciar uma cultura de valores, em sua maioria, já previamente estabelecida na sociedade contemporânea.

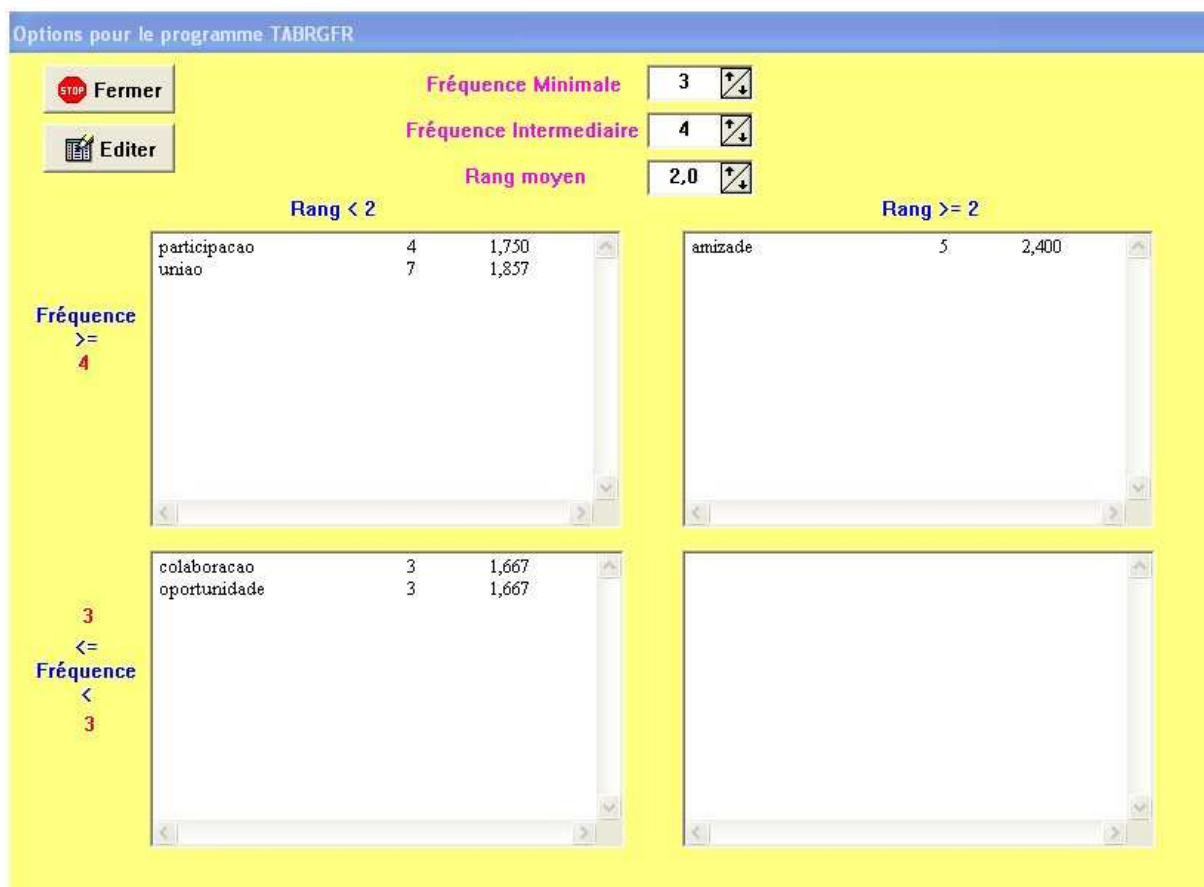
Por isso, consideramos que há uma conectividade entre o significado do termo indutor e o que ele representa para os sujeitos da pesquisa, revelando uma relação simbólica e interpretativa, que confere significado às práticas desenvolvidas no Programa aos finais de semana. Isso porque se observa que os elementos da segunda periferia - *amor, comprometimento, cultos, cultura, dedicação, esporte, paz*- aliados aos demais, trazem-nos a compreensão de que as ações dos EP estão inseridas, num universo apontado por Tardif (2002), ou seja, num conjunto de saberes que são “utilizados no espaço de trabalho cotidiano para desenvolver suas tarefas” (p. 255) e que “lhes permitem dominar e compreender a sua prática” (p.69).

Nesta perspectiva, o pensamento dos EP está atrelado ao sentido apresentado pela UNESCO (2004, p. 33):

Quando uma escola decide abrir suas portas para a comunidade no fim de semana, na realidade está abrindo muito mais do que o portão que dá acesso à quadra ou ao pátio. Está se abrindo para receber uma comunidade geralmente marcada pela pobreza, pela violência e pela exclusão social. (...) Paralelamente, a escola está oferecendo acesso a bens culturais, lazer, atividades esportivas, artesanato e a um leque de atividades que podem revelar talentos locais e ajudar a transformar a vida de milhares de jovens da região, construindo e consolidando o capital social de uma comunidade.

A análise do termo indutor *comunidade* nos levou à compreensão de como os EP do PEF identificam a comunidade, recuperando, mais uma vez, os conceitos que estão sistematizados nos documentos do Programa em relação ao lugar que nele ocupa este segmento. Assim, esse termo indutor provocou nos Educadores Profissionais a evocação de 5 (cinco) diferentes palavras com frequências variadas. Com isso, a organização dos quadrantes se apresenta da seguinte forma:

QUADRO 9 - EVOC: Termo indutor Comunidade



As palavras *participação* e *união* encontram-se no quadrante do núcleo central e as palavras *colaboração*, *oportunidade* e *amizade* nos quadrantes periféricos. Se, para Abric (2000), o sentido da representação social é decorrente da função geradora do núcleo central, tendo-o como “o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação”(p. 31), podemos,então, entender que as palavras *participação* e *união* estão no centro da *cena* do que significa/representa *comunidade para os EP*. Parece, então, que *participação* e *união* *constituem-se no que* Abric (2001) chama de o núcleo estruturante, “determinando a natureza dos vínculos que une entre si os elementos da representação” (p.163) da palavra *comunidade* para os EP.

As demais palavras- *amizade, colaboração e oportunidade*- localizadas nos demais quadrantes, estruturam-se num sistema periférico, podendo servir, conforme assevera Abric (2000, p. 31), de “interface entre a realidade concreta e o sistema central (...)”, e pode possibilitar mudanças no pensamento do EP sobre esta questão, *ancorando* a representação na realidade do momento. O vazio no quarto quadrante pode representar que, sobre *comunidade*, os EP têm a clara noção da existência e do que representa esse segmento no Programa Escola da Família com as palavras proferidas nos demais quadrantes.

Assim, ao entendermos que as palavras do núcleo central da representação, conforme nos ensina Abric (2000, p. 34), “referenda e dá consistência aos fenômenos coletivos, isto é, às regras que regem pensamento social”, postulamos, também, que o entendimento dos EP sobre *comunidade* no PEF perpassa o que Gimeno Sacristán (2003 p. 18), afirma: “no movimento histórico das sociedades vão se estabelecendo procedimentos de depuração das informações culturais pedagógicas acumuladas e criam-se costumes de pensar cristalizados”.

Apreende-se, também, que essa representação de *comunidade* não é construída unicamente pelos EP, mas impregnada pelas imagens socialmente estabelecidas no convívio social/cultural e pressupõe, nessa medida, um pertencimento a um grupo, na medida em que influenciam e são influenciados.

Neste aspecto, Jodelet (2001, p.17) diz que a nossa participação no mundo está ligada ao fato de precisarmos dominá-lo física e intelectualmente, de modo que acabamos por nos ajustar a ele e ele a nós. Isso significa que precisamos aprender a viver nele, compartilhando esse mundo com o outro. É, neste pronunciamento, coloca a autora, que as representações são importantes para a vida cotidiana. O que significa que elas:

(...) nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se gente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17).

Nessa medida, o levantamento das RP pode nos levar a identificar as representações de um grupo sobre determinado objeto ou realidade. Dessa forma, essas questões arroladas indicam que, no contexto do PEF, estão imbricados enfoques da realidade, estimulando que:

(...) o conceito de participação sugere mobilização: ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz. Entretanto, participar pressupõe acesso à educação, a conhecimentos sobre alternativas, instrumental para o exercício da criatividade, da negociação e da comunicação, como também acesso a atividades esportivas, artístico culturais e de lazer, uma vez que essas também têm conteúdo educacional amplo. (NOLETO, 2004, p.28)

A partir dessa discussão, entendemos que as práticas pedagógicas do Educador Profissional estão baseadas numa educação que extrapola o ambiente escolar, configurando-se num processo contínuo e permanente de aprendizagem ao buscar promover que o participante do Programa atue em sociedade de forma protagonista, atendendo não somente às questões individuais, mas tendo uma visão de grupo, de comunidade.

3.1.1.3-PEF como espaço de lazer (3ª unidade de sentido)

A Constituição Federal do Brasil traz, no artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.(grifos nossos)

O fato da CF trazer o *lazer* como um dever a ser assegurado aponta para que os *entes federados* viabilizem programas nessa direção. Nesse sentido, o Programa Escola da Família introduz o *lazer* em sua programação por meio de atividades recreativas, apontadas no artigo 3º do Decreto Estadual 48.781, de 2004. Assim, podemos inferir que estas compõem uma estratégia não só educativa, mas de socialização. Vejamos o que ele determina:

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar *em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania*, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a *fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade*. (grifos nossos)

Nessa direção, caminham a vozes dos EP quando falam do Programa:

Tem pontos positivos e negativos como tudo na vida, socialização, profissionalização, lazer, amizades. (S12, APÊNDICE 4, p. 250)

Ele é ótimo, pois dá oportunidade para uma educação superior, uma educação não formal, e atende comunidades carentes onde não possuem estrutura de lazer, cultura, esporte e informação. (S18, APÊNDICE 4, p. 250)

Então, muitas vezes, as minhas ações aqui, em determinados pontos, a gente consegue estar trazendo os familiares para poder estar realizando atividades que seus filhos praticam durante todo o ano. Justamente, para gente estar envolvendo essa família, proporcionando prazer. (S4, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 281)

Também é importante ressaltar que no termo indutor *Escola da Família-Quadro do EVOC 6* - a palavra *lazer* tem a maior frequência de evocação pelos sujeitos da pesquisa: seis (6). Apesar de na ordem de importância da evocação para o EP ela esteja alojada na periferia do pensamento deles, não há dúvida de que as atividades ligadas ao lazer, dentro do PEF, têm uma relação importante no desenvolvimento da ação desses sujeitos. Além disso, quando observamos todos os termos indutores utilizados nesta pesquisa, percebemos que *lazer* não aparece, apenas, no termo indutor *escola*, o que acaba por trazer estranheza, já que a escola também se constrói por meio de atividades dessa natureza. Entretanto, os EP colocam-na somente nos seguintes termos indutores: *escola da família, cidadania, fim de semana, comunidade e educação não-formal*.

Apontamos que, nesse percurso de *exploração do material* para dar conta de explorar e desvelar a 1ª categoria de análise, a proposta do PEF, trouxe o seguinte

entendimento: o objetivo do Programa de fortalecer a participação comunitária, valorizar uma cultura de paz e de agregar valores essenciais que resultem numa convivência pacífica, acaba por ser reproduzido, já que é socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978, p.27) pelos EP. O que nos leva a concordar com Moscovici (1978, p. 26), quando afirma que, “no interior do grupo, as representações sociais cumprem duas funções: contribuem com os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.

O tópico seguinte vai tentar encontrar o campo representativo das práticas pedagógicas dos EP dos PEF orientadas pela análise de três unidades de sentido, quais sejam: *PEF como espaço de convivência e relações afetivas*, *PEF como espaço de aprendizagem* e *PEF como espaço de transformação*.

3.1.2- As RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF (2ª categoria de análise)

(...) ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo, principalmente, que elas são simbólicas e possuem tanto elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos.(MOSCOVICI (2009, p. 105),

Para dar conta dessa categoria, entendemos que é preciso identificar, conforme Jodelet (2001, p.21), como os “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.” dos Educadores Profissionais estão organizados, mesmo que, ainda segundo essa autora, “sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (p.21).

Assim, na tentativa de perceber esses processos de elaboração representativa, que podem reger a relação dos EP com o Programa e refletir em suas práticas, orientando e organizando suas condutas, a análise das unidades de sentido procurará, como nos ensina Moscovici (1978, p. 50), compreender “uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos”.

As práticas dos EP, no PEF, são norteadas por uma grade de atividades a partir da definição dos quatro eixos do Programa - Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho-. Segundo o Manual Operativo (2010, p.189), a grade “organiza o planejamento das ações que serão desenvolvidas, facilitando a participação da comunidade”. A rotina começa pela fixação dessa grade na unidade escolar, estreitando a relação entre escola e comunidade. A intenção dos coordenadores do Programa é levar os EP a promoverem atividades organizadas, que possam proporcionar momentos de reflexão, considerados indispensáveis à consecução dos objetivos do PEF. Nesse âmbito, podemos inferir que o PEF objetiva ser um lugar em que as pessoas se reúnam para conviver e fortalecer identidades, conforme determina os incisos do artigo 2º, da Resolução SE 18, de 2010, que dispõem sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família. Vejamos:

Artigo 2º - Constituem objetivos do Programa:

I- fundamentar políticas públicas voltadas para o fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis à construção de uma atitude cidadã voltada para a harmonia e a convivência social;

II- assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores- cultura, saúde, esporte e trabalho, ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional;

III- construir e apoiar ações de voluntariado e solidariedade, com vistas ao desenvolvimento de senso de consciência, responsabilidade e participação na comunidade.

Isto posto, é neste contexto que estão inseridas as práticas pedagógicas dos EP do PEF e, nas quais, pretendemos enveredar para identificar as RS que afloram delas. Nessa categoria - *As RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF* - iremos trabalhar com três unidades de sentido: *O PEF como espaço de convivência e relações afetivas; o PEF como espaço de aprendizagem; o PEF como espaço de transformação*, conforme dito anteriormente.

Assim, usando as palavras de Moscovici (2009, p. 36), a análise por meio das RS neste trabalho e, principalmente nesta categoria, é uma “tentativa de descrever mais claramente o contexto em que a pessoa é levada a reagir a um estímulo particular e a explicar, mais acuradamente, suas respostas subsequentes”.

3.1.2.1- PEF como espaço de convivência e relações afetivas (1ª unidade de sentido)

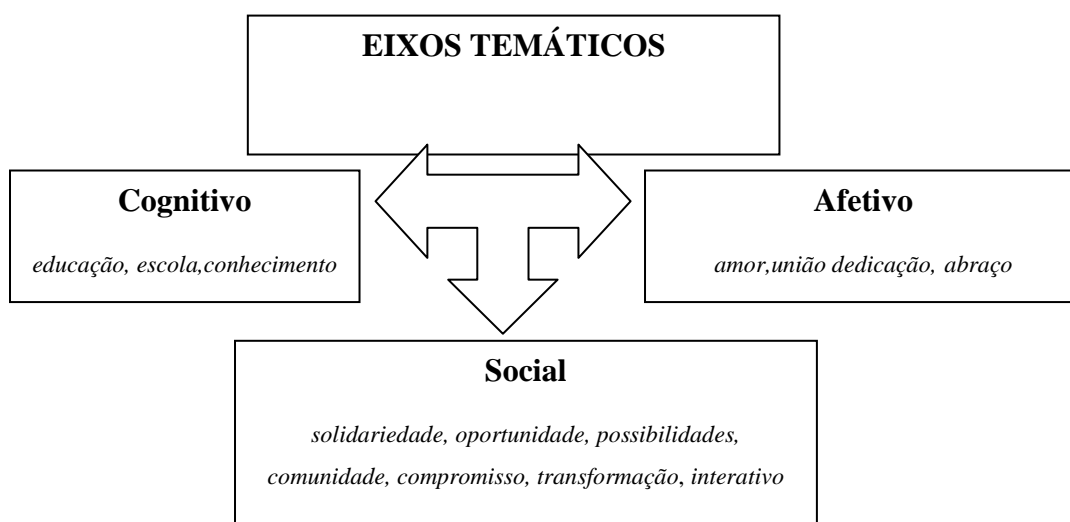
Uma das perguntas do Questionário - a de nº10 - solicitava que o EP escrevesse três palavras, que pudessem delinear o que pensavam/entendiam sobre o PEF. A análise dessas palavras indicaram um caminho investigativo, em que as RS, conforme aponta Moscovici (2009, p.37), “são compartilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Para demonstrar o exposto acima, apresentamos dois quadros de análise. O primeiro traz as palavras proferidas em grau de importância (1ª, 2ª, 3ª) e o segundo evidencia a frequência com que elas foram proferidas pelos EP.

QUADRO 10 –Escreva três palavras que possam representar o que você entende sobre o PEF

SUJEITOS	1ª PALAVRA	2ª PALAVRA	3ª PALAVRA
S1	AMOR	RESPONSABILIDADE SOCIAL	SUPERAÇÃO
S2	SOLIDARIEDADE	OPORTUNIDADE	APOIO
S3	OPORTUNIDADE	LAZER	ESPORTE
S4	OPORTUNIDADE	CIDADÃO	ESPORTE
S5	UNIÃO	HARMONIA	AJUDA
S6	UNIÃO	HARMONIA	AJUDA
S7	POSSIBILIDADES	MUDANÇAS	REALIZAÇÕES
S8	CONHECIMENTO	POSSIBILIDADE	EVOLUÇÃO
S9	COMUNIDADE	CIDADANIA	INCLUSÃO SOCIAL
S10	INTERATIVO	SOLIDÁRIO	INCLUSÃO
S11	SOLIDARIEDADE	RESPEITO	CIDADANIA
S12	ABRAÇO	AMOR	DOAÇÃO
S13	COMUNIDADE	SOLIDARIEDADE	ACOLHIMENTO
S14	DEDICAÇÃO	COMUNIDADE	AMOR
S15	OPORTUNIDADE	EDUCAÇÃO	LAZER
S16	EDUCAÇÃO	CIDADANIA	DEMOCRACIA
S17	DEDICAÇÃO	TOLERÂNCIA	INTEGRAÇÃO
S18	ESCOLA	COMUNIDADE	DESENVOLVIMENTO
S19	COMPROMISSO	ÉTICA	VALORES
S20	TRANSFORMAÇÃO	OPORTUNIDADE	SOCIALIZAÇÃO

Neste Quadro 10, as palavras enunciadas de pronto - *solidariedade, oportunidade, possibilidades, comunidade, compromisso e transformação; amor, união, interativo, abraço e dedicação; educação, escola e conhecimento* - orientam-se por estes três eixos temáticos explicitados pelo esquema a seguir :



Parece-nos, então, que o olhar dos EP sobre o PEF permeia conceitos já pré-estabelecidos pelo Programa. Ou seja, o que estão comunicando parece ser o que já sabiam (MOSCOVICI, 2009, p. 46), ou seja, o que estava posto. Vejamos um trecho da Resolução SEE 18/10, que antes de estabelecer as diretrizes do Programa, justifica o porquê dele:

A relevância que a implementação de ações de natureza preventiva tem demonstrado no fortalecimento de *atitudes e comportamentos compatíveis ao aperfeiçoamento e à consolidação de comunidades intra e extra escolares solidárias, empreendedoras, saudáveis e éticas*. (grifos nossos)

A natureza dos resultados alcançados na implementação do Programa Escola da Família que tem oportunizado o *desenvolvimento de ações socioeducativas e de fortalecimento de identidades* voltadas para uma cultura de paz, articulada às características culturais das comunidades em que se insere. (grifos nossos)

A importância da *inclusão desse Programa no projeto pedagógico da escola como fator de desenvolvimento de uma cultura de participação e colaboração* que expande e fortalece os vínculos da unidade escolar com a comunidade. (grifos nossos)

Observemos, também, a fala do Governador Geraldo Alckmin posta na abertura do Caderno Ideias 32 que traduz as razões da existência do PEF:

A escola não pode ser concebida apenas como lugar exclusivo da educação formal), da frequência obrigatória, da hora marcada((...) para que cumpra o seu papel social, é necessário também que promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, que atue integrada à família e à comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, criando espaços de convívio amigável e pacífico. (SÃO PAULO, 2004a, p.16) (grifos nossos)

Há outros documentos do Programa, aqui já citados e anexados a este trabalho, que convergem em direção ao pensamento dos EP sobre o PEF e as razões da existência dele. Inferimos, assim, que os saberes produzidos pelos sujeitos pesquisados trazem, em seu bojo, a concepção do Programa. Isso significa dizer que eles o entendem como um espaço de emancipação do indivíduo e que, portanto, alicerça-se nos eixos temáticos citados anteriormente.

Desvelando um pouco mais esse olhar, verificando as evocações e a frequência com que foram proferidas, percebemos o seguinte:

QUADRO 11 – Distribuição de palavras evocadas pelos Educadores Profissionais sobre as palavras que possam representar o que entendem sobre PEF(maior ou menor frequência)¹

Palavras evocadas com maior frequência	Palavras evocadas com menor frequência
Oportunidade (5), amor (4), cidadania (4), solidariedade (4), comunidade (4) acolhimento (4)	União (2), conhecimento (1), interativo (1), dedicação (1), educação (2), escola (1), compromisso (1), responsabilidade (1), lazer (2), harmonia (2), mudança (1), possibilidade (1), respeito (1), tolerância (1), ética (2), superação (1), esporte (2), realizações (1), evolução (1), inclusão (2), integração (1), democracia (1), desenvolvimento (1), transformação (1), doação (1), socialização (1)

*Em **negrito** palavras relacionadas ao aspecto social

As palavras de maior frequência *oportunidade* (5), *amor* (4), *cidadania* (4), *solidariedade* (4), *comunidade* (4), *acolhimento* (4), mais uma vez, nos revelam que há uma sintonia entre os conceitos do PEF e o sentido que os Educadores Profissionais atribuem ao Programa. Isso pode significar que os conceitos do PEF incutiram sentido ao comportamento dos EP, integrando-os numa rede de relações em que estão vinculados pelo trabalho que desenvolvem (MOSCOVICI, 1978, p.49). Isso porque o Quadro mostra que os EP fazem interconexões entre dois eixos, de forma mais preponderante, quando pronunciam o que pensam sobre o PEF, quais sejam: o *social* e o *afetivo*. É importante registrar que, neste

Quadro, a questão cognitiva também aparece, mas de forma periférica. Entretanto, ao agruparmos as palavras que se enquadram nesse eixo, tais como: *conhecimento, educação, escola*, observamos que essa questão também permeia o imaginário dos EP, contribuindo para as RS dos EP em relação às suas práticas. Cabe ressaltar, aqui, que quando os EP descrevem suas práticas, percebe-se uma “*interação*” entre o que está posto no manual do PEF e os fazeres do EP. Citamos algumas falas:

De extrema importância e responsabilidade entre o coletivo e o retorno em todas as situações, se doando sempre. (S1, APÊNDICE 4, p. 254)

De responsabilidade, buscando coordenar as atividades para que todos possam trabalhar coletivamente. (S2, APÊNDICE 4, p. 273)

Voltado para criatividade, coisas novas, tentativas de fazer coisas diferentes, não ser igual e inovar sempre, *co-responsabilidade* e de dedicação. (S4, APÊNDICE 4, p. 273)

Ajudar a comunidade no desenvolvimento dos projetos de fim de semana na inserção da escola. (S5, APÊNDICE 4, p. 273)

Trabalho contínuo voltado para a comunidade, com cursos, atividades, que aumentam o conhecimento e enriquecem a formação de novos cidadãos. (S9, APÊNDICE 4, p. 273)

Como algo primordial para o resgate da cidadania, respeito, amor e, principalmente, valores. (S11, APÊNDICE 4, p. 273)

Meu trabalho é de grande dedicação para que realmente essas famílias possam ter acesso e oportunidade a aprenderem atividades que colaborem para seu progresso como cidadão. (S20, APÊNDICE 4, p. 273)

Outro fator que consideramos importante é a predominância de palavras que denotam variáveis sociais, inclusive em termos de maior frequência. Isso nos remete a pensar que os sujeitos investigados propõem uma identidade ao PEF ligada a questões sociais, o que coaduna com as diretrizes do mesmo Programa. Ou seja, leva-nos a pensar e repensar a relação entre o fazer docente e o saber intercambiado aos princípios do PEF. Esse ponto encontra respaldo em Tardif (2002, p.39), quando diz que “(...) os docentes, no exercício de

suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Nesse cenário, o Manual Operativo do Programa (ANEXO I, p.181-197) traz que ele (PEF):

(...) possibilita a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o *objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes*. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa *oferece às comunidades paulistas atividades que contribuem para a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade cultural e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida cada vez melhor*. (grifos nossos)

Partindo dessas informações e reflexões, delinea-se um campo de representações em que os sujeitos dão sentido à realidade que vivenciam no Programa. Assim, nos leva a considerar, conforme aponta Moscovici (1978, p.69), que há um campo de representação ou um conjunto de imagens dos Educadores Profissionais que constitui os saberes dos mesmos em relação ao PEF.

Em suma, as imagens que foram produzidas formam um conjunto de ideias, um "núcleo figurativo" da representação sobre o PEF, que se ancora fortemente em torno de elementos sociais, demonstrando uma incorporação, por parte dos sujeitos, da proposta do Programa Escola da Família, a qual volta-se para a inclusão social, valorização da convivência e do acolhimento das diferentes situações sociais.

Os elementos *afetivos*, embora constituindo um esquema periférico, pode ter como finalidade o desenvolvimento desses elementos imbricados aos sociais, com o intuito de gerar atitudes, influenciando os comportamentos dos Educadores Profissionais. Ou seja, uma função organizada também com base na *afetividade* pode associar crenças, valores de um

grupo de indivíduos de forma convergente, reproduzindo-os como imagem da realidade que acreditam vivenciar.

É importante salientar que, ao detectarmos que os EP indicavam a existência de elementos afetivos no contorno das relações no PEF, foi incluída uma questão na entrevista que pudesse esclarecer melhor este aspecto, qual seja: *a questão da afetividade está presente nas atividades do PEF e em que medida?*

Os resultados das Entrevistas que, ao longo desse caminho investigativo fomos encontrando, ajudou-nos a visualizar o que afirma Alves-Mazzotti (1994, p.60):

(...) o que se passa "na cabeça" dos indivíduos, para procurar compreender como e por que essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam.

Nesse sentido, depreendem-se manifestações representativas que são partilhadas pelos sujeitos e que dão sustentação às suas práticas. Ao analisarmos dentro dessa unidade de sentido - *O PEF como espaço de convivência e relações afetivas* -, as manifestações discursivas nos remete a elementos afetivos, que, embora periféricos, constituem ingredientes indispensáveis às sua práticas. Detenhamo-nos um instante nas vozes dos sujeitos entrevistados:

(...) eles fazem da Escola Família a segunda casa deles, e a gente vê quem eles são: pessoas muito carentes. Então, um pouquinho de atenção, que você dá para eles, um elogio, uma simples palavra, eles ficam, assim, apaixonados. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 277)

(...) eu dou incentivo para o pessoal, para os voluntários, para os professores, para os educadores, para os alunos... Eles precisam de incentivo. Se você fala que vai dar certo, o pessoal vai em frente. Tanto que os voluntários, aqui, estão há um ano já.. Eu já vou fazer o terceiro ano aqui.(...) Tem muita gente que faz amigo aqui, por isso tem contato uns com os outros e está dando certo. (S12, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 287-278)

(...) eles são outras pessoas aqui, no sábado e no domingo, eles se comportam diferente, eles são participativos, eles são amigos, eles sabem, um ajuda o outro, é uma afetividade entre eles. (S13, APÊNDICE 5, p. 283)

Essas vozes evidenciam o aspecto afetivo que, por sua vez, enfatiza o sentimento que liga educador e participantes ao PEF e que são essenciais ao relacionamento entre os seres humanos. Assim, como afirma Freire (1987, p.47), “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. E, por essa razão, “a participação em projetos comuns, parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS 1998, p.97).

Assim, o EP compreende e constrói sua atuação profissional também pensando nas relações de convivência, de elementos interpessoais. Entendendo que esse contexto potencializa os processos de transformação social a que se propõe realizar dentro do PEF. É um pressuposto que se ancora nos quatro pilares delineados por Delors (1998, p.101-102):

- *Aprender a conhecer* - que combina uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: *aprender a aprender*, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer* - a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a viver juntos* - desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser* - para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Nesse sentido, parece estar sedimentado, no entendimento dos EP, que o PEF é um espaço de educação permanente, em que situações de aprendizagem são vivenciadas e alicerçadas na concepção defendida por Gohn (2001, p. 7) de que “a educação, numa perspectiva ampliada que transpõe os muros da escola, é promotora de mecanismos de inclusão social, promovendo acesso aos direitos de cidadania”.

Com base nas reflexões sobre as entrevistas, há evidências que indicam que a maneira pela qual os EP concebem seu próprio papel e como se comportam frente às práticas, vinculam valores, atitudes e linguagem de seu grupo sociocultural e são fortemente marcadas pelos preceitos do PEF.

Esse núcleo organizador de representação de convivência e relações afetivas pode servir de base para a relação que se estabelece entre os sujeitos pesquisados e os participantes do Programa. Também, pode constituir-se em atitudes que se inscrevem nas relações sociais e educativas estabelecidas pelos Educadores Profissionais e que, de certa forma, repercutem em suas práticas.

Nessa perspectiva, as práticas dos Educadores Profissionais não se constituem em ações isoladas, mas em um conjunto de atividades que visa à interação humana, numa perspectiva de formar cidadãos. O que vai ao encontro do que nos ensina Freire (1998, p. 92) que é:

(...) como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais.

3.1.2.2- PEF com espaço de aprendizagem (2ª unidade de sentido)

Como fenômenos cognitivos envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (JODELET 2001, p. 22).

Falar em aprendizagem, na educação não-formal, é entender que o aprender não se restringe à escola formal, mas permeia vários espaços, constituindo-se em intervenções educacionais, sustentadas na concepção de aprendizagem e exercício de práticas, que capacitam indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos, como afirma Gohn (2010, p. 28).

Nesse sentido, as ações dos EP parecem estar comprometidas em aproximar os conteúdos desenvolvidos no PEF à vida da comunidade, como paradigma de “aprendizagem ao longo da vida” (DELORS, 1998, p.101).

Os EP entendem que o trabalho desenvolvido no PEF se encaixa no contexto da educação não-formal, compreendendo a importância dessa inserção.

Vejamos algumas falas:

Trabalhos com projetos, onde há uma aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende. (S3, APÊNDICE 4, p. 253)

Por mais que estejamos dentro da escola temos a opção de educar utilizando o lúdico sem formalidades mas com responsabilidade. (S4, APÊNDICE 4, p. 253)

O trabalho visa à aprendizagem sem as regras de notas, aprovação (S8, APÊNDICE 4, p. 253)

Visa à aprendizagem, convivência e oportunidade de desenvolver pessoas (S9, APÊNDICE 4, p. 253)

(...) através do conhecimento prévio que os participantes carregam, nós aprimoramos o mesmo por meio das atividades do projeto. (S11, APÊNDICE 4, p. 253)

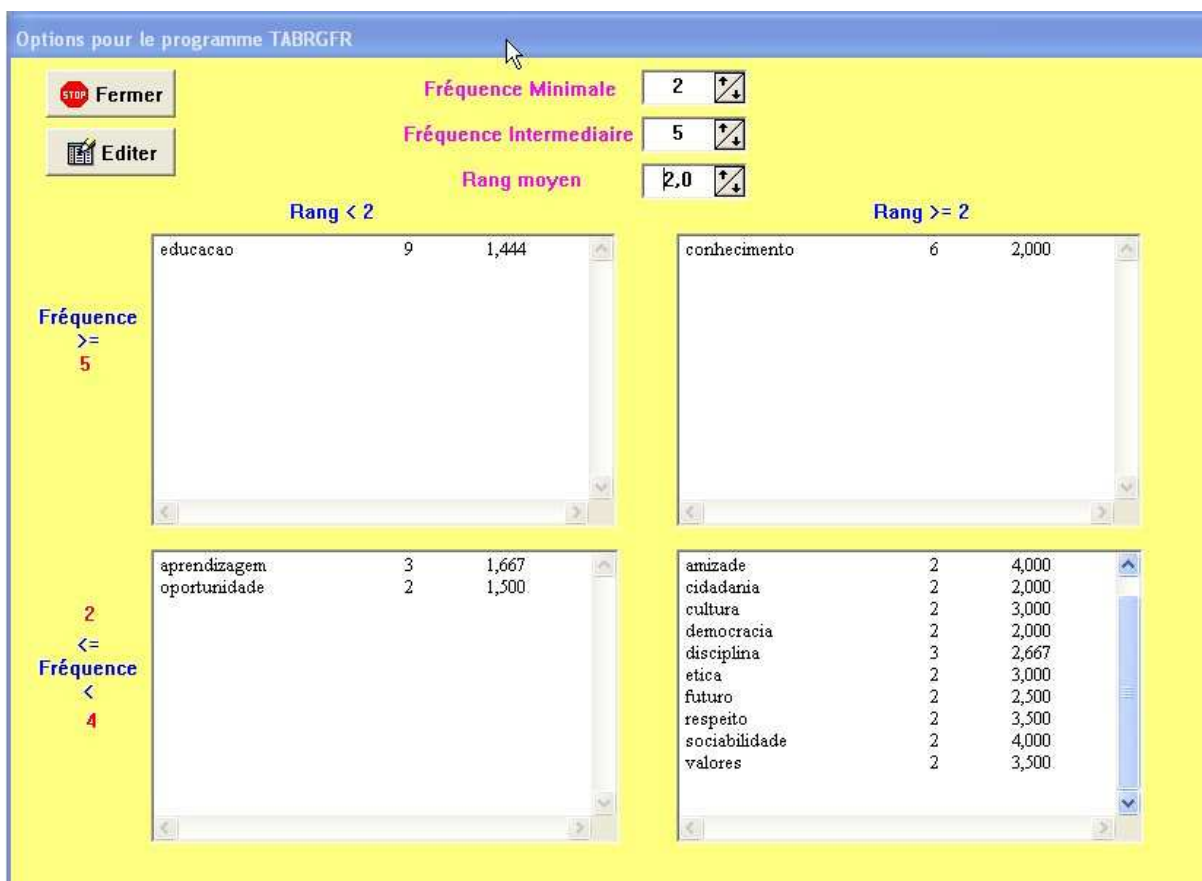
Por meios de projetos voltados para o lado cultural, esportivo, qualificação ao trabalho e saúde. São projetos que permitem complementar a educação formal. (S15, APÊNDICE 4, p. 253)

Com efeito, para os EP, o PEF é um espaço de educação não-formal voltado para uma aprendizagem que se dá por meio da prática social. Nesse contexto, Gohn (1997, p. 04) diz que:

(...) a maior importância da educação não-formal está na possibilidade de criação de conhecimentos novos. O agir comunicativo dos indivíduos voltado ao entendimento dos fatos e fenômenos sociais do cotidiano, baseia-se em convicções prático-morais, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de um certo tempo e lugar. O conjunto desses elementos fornece o amálgama para a geração de soluções novas, construídas face aos problemas que o dia-dia coloca nas ações dos homens e mulheres.

Caminhando nesta reflexão, como o EP olha/entende a *escola*, já que desenvolve suas práticas no interior dela aos finais de semana? Tentando responder a essa indagação, incluímos a palavra *escola* como termo indutor. Percebeu-se que os sujeitos pesquisados evocaram 14 diferentes palavras para dar significado à *escola*. Vejamos:

QUADRO 12 - EVOC: termo indutor Escola



Segundo estes sujeitos, a palavra *educação* encontra-se no primeiro quadrante e pode, assim, constituir-se no núcleo central do termo indutor *escola*. O que significa que está arraigada no pensamento das pessoas a associação imediata de escola com educação. Na primeira periferia, tem-se a palavra *conhecimento*, que também é uma palavra muito consistente no universo da palavra indutora. Já, nos elementos de contraste - 3º quadrante -, aparecem palavras que fazem parte do senso comum ao caracterizar *escola*. Ou seja, a escola é o local cristalizado pela sociedade como espaço de constituição de *aprendizagem* e *oportunidade*. Os elementos da *segunda periferia*- *amizade, cidadania, cultura, democracia, disciplina, ética, futuro, respeito, sociabilidade e valores* -, embora subjacente no pensamento dos EP, trazem aspectos idealizadores da escola, apresentando palavras, que nos remetem à

ideia de que na escola há questões ligadas à constituição do homem como ser “*autônomo, com discernimento e de responsabilidade pessoal*”, conforme revela Delors (1998, p.102).

Assim, também se percebe que a *escola* ainda aparece no imaginário do EP como um local reservado ao aprendizado formal. Porém, é importante destacar a articulação, mesmo que periférica, de conceitos que trazem intrinsecamente a concepção de que a escola encontra-se rodeada por intencionalidades educativas, que não se desenvolvem somente no seu interior, mas que também objetivam a formação do cidadão.

Nas entrevistas, percebe-se, também, que, ao descreverem suas práticas, os EP estruturam a visão da escola para além muro, entendendo que suas práticas são diferenciadas da escola “da semana”, que são práticas voltadas para a emancipação do indivíduo:

(..) além da parte esportiva, eu também tenho a parte de preparação para o trabalho, que são os artesanatos e manuais. E, também, ajudo em qualidade de vida no eixo saúde. (...) basquete, handball, voleibol, futsal. Na preparação para o trabalho: bisqui, tear, bijuteria; e, no eixo saúde, é a qualidade de vida, higiene. (S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275)

(...) aqui, tem aula de Direito, tem aula de Alfabetização, tem curso de Línguas, que é bem diferenciado de outras escolas. Então, tudo isso vai desenvolvendo a pessoa. (S12, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 278)

(...) o Programa Escola da Família mostra para o aluno que a escola não é só a sala de aula, não é só estudar, fazer prova, a escola, para mim, mostra para os alunos que, aqui, é um todo (..) ele não é um aluno indisciplinar, ele não é um aluno mal educado, ele é outra pessoa. Então, para mim, é muito significativo esse trabalho, porque eu consigo mostrar para ele o outro lado da história através do Programa (S13, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 282)

As vozes dos EP indicam que eles têm noção do papel que exercem dentro do PEF e de como este Programa está estruturado em termos educacionais. As atividades que desenvolvem visam a proporcionar ao participante uma melhoria na condição em que se encontram. Ou seja, podemos inferir que almejam o crescimento do participante “enquanto indivíduo, estimulando o desabrochar de seu potencial humano, de sua individualidade, aspirações e desejos”, conforme afirma Gohn (2001, p.108).

3.1.2.3- PEF como espaço de transformação (3ª unidade de sentido)

Devemos perceber que as aspirações, os motivos e os objetivos contidos nas temáticas significativas são aspirações, motivos e objetivos humanos. Não existem em alguma parte fora, como entidades estáticas; são históricas como os homens mesmos; conseqüentemente, não podem ser captadas prescindindo dos homens. Captar estes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem (FREIRE, 2008, p.37)

No processo educacional não-formal, falar em transformação implica voltar nosso olhar para as atitudes dos indivíduos frente às aprendizagens que se desenvolvem nesse contexto. É perceber que esse modelo de educação, conforme afirma Gohn (2008, 98), designa:

(...) um processo que engloba quatro campos ou dimensões que correspondem a sua área de abrangência: 1º conscientização política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; 2º capacitação para o trabalho; 3º educação para a civilidade; 4º aprendizagens dos conteúdos da educação formal em formas e espaços diferenciados.

Esses campos/dimensões, apontados por Gohn (2008), dão contornos às atividades realizadas no PEF, posto que Iannone (2004, p. 17), ao pronunciar que o trabalho do Programa vai abranger quatro eixos - Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho - indicam que os processos de aprendizagem desenvolvidos estão alicerçados em conteúdos socioculturais e na possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e a interpretação do mundo em constante transformação.

No PEF, os conceitos das atividades a serem desenvolvidas estão apontados no artigo 3º, do Decreto 48.781, de 2004, que normatiza a implantação deste Programa, estabelecendo que os espaços escolares devem:

(...) estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, *voltadas ao exercício da cidadania*, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o *desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade*.(grifos nossos)

Percebe-se que o paradigma da educação não-formal encontra respaldo nos documentos do PEF, e, de certa forma, repercute nas práticas dos EP, quando analisamos os dados coletados. Essa correlação entre o que determina o Programa e a ação dos sujeitos pesquisados permite inferir que as atividades desenvolvidas são norteadas por questões ligadas à solidariedade, à responsabilidade social, entre outros ingredientes necessários ao exercício da cidadania. Vejamos o que falam os EP:

(...) você tem experiências maravilhosas... Já tirei pessoas da rua, com depressão. Já tirei pessoas com drogas, podendo proporcionar cursos a todos: capacitação profissional, esporte, tirando pessoas da rua. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 276)

(...) vejo participação e várias mudanças psicológicas na relação social e educacional dos participantes. (S19, APÊNDICE 4, p. 251)

(...) um dos nossos objetivos, envolver a comunidade em atividades como inclusão social de crianças, jovens e adultos, uma educação de transformação pessoal. (S 17, APÊNDICE 4, p. 254)

(...) Estou, aqui, porque tenho muito a dar para comunidade e para mim também, engrandecer... para pessoa. Eu acho que a gente sempre tem mais a aprender (S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275)

Se entendermos, junto com Jodelet (2001, p. 22), que uma representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, as falas desses EP inferem que suas práticas pedagógicas remodelam-se e reconstituem-se num ambiente de construção de saberes sociais, estruturados na percepção da necessidade do outro, de como auxiliar o outro e de como possibilitar, por meio do seu trabalho, a transformação do outro.

Nessa perspectiva, desvendar as representações implícitas nas falas desses sujeitos nos leva a tentar compreender os mecanismos cognitivos, sociais e afetivos, que os constituem enquanto sujeitos sociais, podendo ter o “ poder de representar o grupo no indivíduo”, conforme Spink (2008, p.129).

Com efeito, compreendemos que as relações, que estruturam as práticas dos EP com os participantes do Programa, refletem a *atitude* que esses sujeitos têm perante o objeto da representação social: o Programa Escola da Família.

Assim, com base nas informações coletadas, foi possível desvelar que as práticas pedagógicas dos EP e suas possíveis intervenções na comunidade perpassam os seguintes objetivos²¹:

a) Proporcionar a ressignificação da identidade daqueles que participam do coletivo, por meio de registro do percurso da história de vida, das experiências positivas e negativas, tal como demonstram em suas falas:

Oportunizar aos jovens e sua família a mudar conceitos, aproveitar o fim de semana em algo útil. (S7, APÊNDICE 4, p. 273)

(...) resgate da cidadania, respeito, amor e, principalmente, valores. (S11, APÊNDICE 4, p. 273)

Esse é um dos nossos objetivos: trazer as histórias de vida dos envolvidos na comunidade, em atividades como a inclusão social de crianças, jovens e adultos, uma educação para a transformação pessoal. (S 17, APÊNDICE 4, p. 254)

Um trabalho social, onde damos oportunidade para a comunidade carente ter acesso à cultura, lazer e conhecimento, oferecendo um grande espaço para crianças e adolescentes saírem das ruas e colocando-os dentro da escola. (S 18, APÊNDICE 4, p. 273)

²¹ Trecho extraído do texto “Contexto da educação não-formal: as representações sociais do educador como mediador da cidadania”, apresentado no XV Encontro Nacional da ANFOPE e I Colóquio Luso Brasileiro CIDInE, em novembro de 2010 (ABDALLA; SANTOS, 2010).

b) Compreender a importância de um exercício sistemático de reflexões e registros, em que educadores e alunos manifestem suas idéias, seus conflitos e propostas a partir dos projetos desenvolvidos:

Trabalho com projetos, onde há uma aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende. Os métodos utilizados são baseados no aprendizado lúdico e interativo. (S 3, APÊNDICE 4, p. 253)

Meu trabalho é voltado para criatividade, coisas novas, tentativas de fazer coisas diferentes, não ser igual e inovar sempre, ter *co-responsabilidade* e dedicação. (S 4, APÊNDICE 4, p. 273)

Meu trabalho é seguir as regras do projeto com amor, doação, com boa vontade, com profissionalismo e educação. (S12, APÊNDICE 4, p. 273)

Desenvolvo meu trabalho por meio de projetos voltados para o lado cultural, esportivo, qualificação ao trabalho e saúde. São projetos que permitem complementar a educação formal. (S 15, APÊNDICE 4, p. 253)

Comprometimento pessoal e profissional em tempo integral. por acreditar que cada profissional pode fazer a diferença. (S19, APÊNDICE 4, p. 253)

c) Centrar as atividades na aprendizagem participantes, de modo a promover a conexão real entre os objetivos explicitados e as situações reais de vida com vistas à participação de todos.

É um trabalho contínuo, voltado para a comunidade, com cursos, atividades, que aumentam o conhecimento e enriquecem a formação de novos cidadãos. (S 9, APÊNDICE 4, p. 273)

Uma oportunidade para todos envolvidos, gestores, educadores, comunidade, de crescer profissionalmente e socialmente. (S14, APÊNDICE 4, p. 250)

A educação não transforma o mundo. A educação muda sim, as pessoas. as pessoas *fazem* a diferença e transformam o mundo. (S17, APÊNDICE 4, p. 252)

Tenho certeza que este trabalho atende à comunidade e às expectativas das crianças, jovens, adolescentes e pais, desenvolvendo a interação e visando ao cooperativismo na construção de uma sociedade melhor com as atividades voltadas à cultura e cidadania. (S 16, APÊNDICE 4, p. 273)

Cada dia uma ação diferente, resultados pequenos, porém verdadeiros... Ainda não fez nenhum campeão, mas várias superações. (S 17, APÊNDICE 4, p. 273)

Essas falas corroboram com o pensamento de Trilla (2008, p.18), quando nos diz que o “processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções não escolares, uma vez que ambos interferem continuamente na ação escolar”. As vozes desses sujeitos vêm carregadas da crença de que sua atuação no Programa faz a diferença para os participantes e nos permite inferir, neste momento, que as atividades que desenvolvem *ancoram-se* em contextos de trabalhos sociais. Ou seja, a visão que eles têm do PEF determina o que *pensam* e o que *fazem* (MOSCOVICI, 2009, p.211).

Esses dados, aqui expostos, com base em Moscovici (2009, p.210) “(...) se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens” do que representa a prática pedagógica dos Educadores Profissionais do PEF.

Essas informações acabam por dar *sentido* ao trabalho desses sujeitos, revelando mecanismos representacionais que determinam os comportamentos, definidos pelos estímulos que os cercam e o significado das respostas que dão, conforme indica Moscovici (2009, p. 26).

3.2- Conscientização (ou não) do papel do Educador Profissional como mediador para a cidadania (2ª dimensão de análise)

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (FREIRE, 1997, p. 37).

Entender como se processa o posicionamento dos sujeitos pesquisados frente à conscientização de realizar atividades educativas, comprometidas com a formação cidadã, implica compreender que, no PEF, há relações sociais que se processam em torno de projetos que visam, por meio do desenvolvimento dos eixos temáticos (cultura, esporte, trabalho e

saúde), à construção de uma cultura participativa, que fortaleça os vínculos da escola com a comunidade.

Nesse sentido, a imagem que os EP manifestam em seus discursos sobre o PEF revela que estão alinhados às concepções, ideias e valores que o Programa apregoa e demanda que seja realizado nas escolas.

Esse viés reflexivo resgata as considerações feitas anteriormente, e aponta na direção de um campo representacional constituído em torno de uma trama social que envolve as relações humanas e a emancipação do indivíduo. Dessa forma, inferimos que, para os EP, o Programa atua num processo de socialização que “ocorre em um círculo de relações afetivas que coincide com as das relações sociais” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Partindo dessa concepção, nesta dimensão, analisaremos duas categorias, quais sejam: *a proposta do PEF e o contexto da ação docente e as políticas públicas voltadas à educação para a cidadania.*

3.2.1- A incorporação da proposta do PEF pelos EP (1ª categoria de sentido)

A proposta do PEF recai, segundo o Manual Operativo, a abrir as escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, “com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes” (2010,p.181) e oferecendo “às comunidades paulistas atividades que contribuem para a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade cultural e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida cada vez melhor” (p.181).

Partindo desse contexto, esta *primeira categoria de análise* é composta por três unidades de sentido - a *identificação do EP com o PEF*, a *concepção e função do PEF pelo*

olhar do EP, e o PEF como espaço de relação com a comunidade - e buscará desvelar como a proposta do PEF está sendo incorporada pelos EP no desenvolvimento de suas atividades.

3.2.1.1- Identificação do EP com o PEF (1ª unidade de sentido)

Emerge das vozes dos sujeitos pesquisados um campo de representação ancorado na configuração do PEF como espaço de possibilidade/oportunidade das relações sociais, construindo sentido e estruturando as práticas dos sujeitos pesquisados. Esta análise vai ao encontro ao pensamento de Moscovici (1978, p.74), quando afirma que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”.

Assim, tais aspectos parecem identificar as marcas que regem o trabalho dos Educadores Profissionais, apontando para uma articulação entre o fazer dos EP e os preceitos estabelecidos pelo PEF. Estes educadores apontam que trabalham no Programa pelas seguintes razões:

Porque gosto de trabalhar para ajudar a comunidade carente. (S2, APÊNDICE 4, p. 249)

Por me identificar com a proposta e ter gostado do PEF. (S7, APÊNDICE 4, p. 258)

Porque me identifiquei com o Programa e para ter novas experiências. (S15, APÊNDICE 4, p. 249)

Percebi a importância e os valores de participar em programa social, me fez uma cidadã melhor. (S16, APÊNDICE 4, p. 249)

Fui convidada e por acreditar que o Programa é a única forma de resgatar a educação por causa dos projetos voltados em prol da comunidade. (S19, APÊNDICE 4, p. 249)

Acho muito importante para que se resgate os valores que estão se perdendo na sociedade. (S20, APÊNDICE 4, p. 254)

Acompanhando a reflexão, a compreensão das vozes dos EP nos remete a Noletto (2004, p. 46), quando diz que o PEF “tem, entre outros, o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas do Estado”, alcançando “êxito na

ampliação de horizontes e perspectivas para crianças, jovens e, até, adultos, fortalecendo o sentimento de pertencimento, a auto-estima e a identidade cultural das comunidades locais” (p.46).

As vozes, que se formam no entorno do PEF, inferem marcas de representação social como frutos de conceitos espalhados pela comunicação. Como resultado, Moscovici (2009, p.55) nos alerta que “a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a *realidade*” (grifo do autor).

3.2.1.2- Concepção e função do PEF pelo olhar do EP (2ª unidade de sentido)

O início do PEF teve como base o Programa “Abrindo espaços: Educação e Cultura para a Paz” da UNESCO, lançado em 2000. Segundo os idealizadores deste Programa a intenção era de contribuir com a definição de uma política pública que contemplasse as múltiplas necessidades da juventude, buscando a difusão de uma cultura de paz, de modo que, a partir disso, pudesse haver uma transformação pedagógica. Nesse sentido a escola estaria sendo colocada como escola-função, não como escola-endereço, conforme UNESCO (BRASIL, 2004, p. 9).

No cerne desta questão, o Governo do Estado de São Paulo estabeleceu uma parceria com a UNESCO, lançando em agosto de 2003, o Programa Escola da Família, o qual foi regulamentado pelo Decreto nº 48.781, de 07/07/2004, conforme já mencionado.

Este Decreto institui o Programa Escola da Família, apontando que o mesmo objetivaria o desenvolvimento de uma “cultura de paz” no Estado de São Paulo. Tendo, portanto, a finalidade de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida. Também, estabelecia a importância da integração do Programa com o projeto pedagógico da escola, a fim de favorecer o

desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade. No âmago deste questão, emergia a intencionalidade de tornar o PEF um espaço voltado à prática da cidadania, em que são desenvolvidas ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

As atividades a serem desenvolvidas nas escolas aos finais de semana, ficaria sob a responsabilidade da Coordenação Local- Educador Profissional e Gestor -, tendo o educador universitário como executor dessas atividades.

Neste estudo, os sujeitos são os EP e, por este motivo, na análise desta unidade de sentido, tentaremos identificar a *concepção e função do PEF pelo olhar do EP*. De início, vejamos algumas vozes desses sujeitos ao explicar os motivos que os levaram a trabalhar no Programa:

Por ter a oportunidade de trabalhar com minha própria comunidade. (S13, APÊNDICE 4, p. 249)

O PEF desde o seu início proporciona à comunidade um polo de entretenimento e busca de conhecimentos. (S10, APÊNDICE 4, p. 250)

Este Programa é primordial como espaço de lazer, cultura e diversão, além da importância da função social do projeto. (S11, APÊNDICE 4, p. 250)

Desenvolver um Programa que nos dá um novo olhar para a política educacional, propondo uma cultura de paz e não-violência nos espaços escolares. (S13, APÊNDICE 4, p. 250)

Um Programa que revela a grandeza das pessoas, revela superação e conquista, e acaba tornando parte de nossa história. (S17, APÊNDICE 4, p. 259)

Percebe-se que os EP entendem o PEF como uma “instituição” voltada para realização de ações, em prol de uma educação cidadã, em que a questão do fortalecimento da autoestima e da identidade cultural estão impregnados por elementos emancipatórios, advindos da concretização dos quatro eixos do Programa: Cultura, Saúde, Esporte e Trabalho.

Essa visão dos EP parece delinear o papel e a influência da comunicação no processo de representação social. Ou, como diria Moscovici (2009, p. 8), ela entra “para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas” e circula “na mídia que lemos e olhamos”; (...) e constitui “as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (p. 8).

Diante deste aspecto, o que se coloca é a existência de um vínculo relacional entre EP e PEF, direcionando as práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados.

Neste contexto, as práticas pedagógicas dos EP voltam-se para os motivos que os fizeram adentrar no Programa. Vejamos como descrevem o trabalho que desenvolvem no PEF:

De responsabilidade, buscando coordenar as atividades para que todos possam trabalhar coletivamente (S2, APÊNDICE 4, p.273)

Voltado para criatividade, coisas novas, tentativas de fazer coisas diferentes, não ser igual e inovar sempre, *co-responsabilidade* e de dedicação. (S4, APÊNDICE 4, p. 273)

Um trabalho prazeroso satisfatório que nos dá uma visão geral das necessidades da nossa comunidade. (S13, APÊNDICE 4, p. 273)

Um trabalho de grande importância, pois ocorre de uma maneira diferente a integração da escola com a comunidade e oferece novas oportunidades. (S15, APÊNDICE 4, p. 273)

Meu trabalho é de grande dedicação para que realmente essas famílias possam ter acesso e oportunidade a aprenderem atividades que colaborem para seu progresso como cidadão. (S20, APÊNDICE 4, p. 273)

Partindo dessa análise, parece evidente a influência dos preceitos do PEF no processo de construção das práticas desse EP, na medida que buscam realizá-las com foco em atingir aos objetivos propostos pelo Programa.

Na tentativa de entender essa influência recorreremos, num primeiro momento, a Moscivici e Paicheler (1985, p.176)²². Esses autores entendem que a palavra influência denomina “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)”, apontando ainda que há “duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a aceitação e a resistência” (p.176). Importando entender que a *influência* supõe “uma modificação dos indivíduos e dos grupos influídos” (p.177).

Num segundo momento, pesquisamos o dicionário Houaiss (2001), que aponta o seguinte significado para *influência*: 1- ação ou efeito de influir(-se), poder de produzir um efeito sobre os seres ou sobre as coisas, sem aparente uso da força ou autoritarismo; 2- ação que se exerce sobre as disposições psíquicas, sobre a vontade de determinada pessoa.

Assim, observa-se que os EP são influenciados pelos preceitos do PEF, ficando marcada essas influências em suas práticas. Inferimos, também, que não há resistência a ela e o efeito produzido revela-se no exercício de suas atividades que se coadunam com aquilo que está estabelecido no Manual Operativo do Programa (ANEXO 1, p. 181-197).

3.2.1.3-PEF como espaço de relação com a comunidade (3ª unidade de sentido)

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* (grifo do autor) quanto podem ter projetos para o mundo. (FREIRE, 2000, p. 20)

Um dos princípios básicos da Política Educacional do Estado de São Paulo, citado por Iannone (2004, p.19), está vinculado à participação, de modo a gerar interação entre os diferentes segmentos da escola, definindo um papel ativo para a comunidade no espaço escolar. Nesse sentido, podemos entender que o Programa objetiva trazer a comunidade para

²² Tradução feita pela Prof. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla . Trecho baseado no Relatório Pós-Doc desenvolvido pela autora (2008, p. 29-30).

dentro da escola com o intuito de promover o fortalecimento de vínculos sociais, além de advogar o direito que a mesma tem de apropriar-se da cultura humana ao participar das atividades oferecidas aos finais de semana e, que possam, de alguma forma, cooperar na construção de uma educação *na e para* a cidadania.

Adentrando na legislação, temos a Resolução SE Nº 18, de 5/2/2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família, pronunciando a importância da participação da comunidade na escola. Trazemos para reflexão alguns princípios dela (ANEXO 10, p. 221-229):

(...) a importância da inclusão desse Programa no projeto pedagógico da escola como fator de desenvolvimento de uma cultura de participação e colaboração que expande e fortalece os vínculos da unidade escolar com a comunidade.

(...) assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores - cultura, saúde, esporte e trabalho--, ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional.

(...) construir e apoiar ações de voluntariado e solidariedade, com vistas ao desenvolvimento de senso de consciência, responsabilidade e participação na comunidade.

Nessa linha de pensamento, podemos inferir que, nos discursos do PEF, a participação da comunidade é necessária à consecução dos objetivos propostos, bem como de fomentar atitudes solidárias e de responsabilidade.

Considerando o exposto, passamos à análise de algumas vozes dos sujeitos que relatam os motivos de ingressarem no PEF:

Para ajudar a comunidade local na abertura da escola nos fins de semana. (S5, APÊNDICE 4, p. 249)

Eu acho e tenho certeza que poderia contribuir, ajudando a melhoria da escola. Como a escola está disposta, está contribuindo com eles, tentando ajudar na maneira possível a comunidade. (S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275)

A comunidade participa bem, se bem que falta um pouco mais de propaganda, porque tem muita gente que hoje vem e diz que não conhecia o Programa Escola Família. (S12, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 279)

Pela oportunidade pessoal e profissional.. (S14, APÊNDICE 4, p. 249)

Comecei no Programa pra custear minha faculdade e como acredito no Programa resolvi continuar nele. (S18, APÊNDICE 4, p. 249)

Fui convidada e por acreditar que o Programa é a única forma de resgatar a educação. (S19, APÊNDICE 4, p. 249)

A princípio, eu entrei como convidado. Após me formar, eu fui convidado pela diretora do estado, chamada Elisa (...) Foi um desafio que, a partir daí, eu abracei. E este ano, eu faço sete anos que estou na Escola Família. A partir do Programa estou conseguindo o objetivo que é formar o cidadão através da prática esportiva, não só o esporte, mas a cultura como um todo. (S4, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 279)

Ponderando sobre as vozes expostas, podemos inferir que, de certa forma, o pensamento dos EP ratifica o explanado no discurso oficial do PEF. Assim, referenciam o PEF como “um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política” (GOMES-GRANEL; VILA, 2003, p. 18). Essa noção de convivência permeia os objetivos do Programa, posto que a participação da comunidade é um dos objetivos propostos por ele, para que se possa, por meios das atividades realizadas, construir uma “cultura de paz” intercambiada por uma educação cidadã. Ou seja, o PEF almeja desenvolver na escola uma “cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana.”, conforme afirma Noletto (2004, p. 42).

Nessa linha de raciocínio, entendemos, junto com Moscovici (2009, p. 54-55), que “tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, e corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias”.

3.2.2- O contexto da ação dos EP e as políticas públicas voltadas à educação para a cidadania (2ª categoria análise)

O Educador Profissional é um docente não só pelo que faz, mas por força de Lei, uma vez que só pode exercer essa função aquele que tem licenciatura ou a está fazendo. Nesse sentido, o trabalho que o EP desenvolve está diretamente relacionado à sua formação. Por conta disso, busca nos seus saberes a interlocução necessária para configurar suas práticas dentro de uma educação não-formal. Fato que situa o saber docente, “ na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”, tal como afirma Tardif (2002, p. 16).

Assim, parece não haver dúvida sobre a questão das práticas pedagógicas dos EP, que também perpassa o saber ligado ao exercício de suas funções e à prática de sua profissão, em que se “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (...), os quais brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39).

No levantamento dos dados dos questionários e das entrevistas, procuramos pinçar elementos que considerassem a conscientização do papel do EP como mediador para uma educação cidadã desenvolvida no âmbito deste Programa, o qual está inserido num contexto social, político, econômico e cultural.

Os dados coletados desencadearam a constituição de três unidades de sentido - *conscientização do papel do EP no contexto de uma educação para cidadania, o PEF como espaço de socialização/emancipação e PEF como espaço de desenvolvimento de um currículo voltado para vida cidadã* - que ecoaram do pensamento dos Educadores Profissionais em relação ao PEF e às suas próprias práticas numa perspectiva de desenvolvimento de uma consciência cidadã.

3.2.2.1 - Conscientização do papel do EP no contexto de uma educação para cidadania (1ª unidade de sentido)

A cotidianização do fazer do EP no Programa parece ser uma questão de reconfigurar a dinâmica social dos que frequentam as atividades oferecidas aos finais de semana. Prevalece a ideia de que a educação no PEF pode ser o caminho para agregar conhecimento e provocar mudanças na forma de ser e estar no mundo. Esta questão, que se impõe, remete-nos a Abdalla (2006, p.103), quando afirma que “o professor (nosso caso o EP) possui uma representação mental da realidade. Esta construção se faz, principalmente, quando o professor precisa explicar a relação entre seu pensamento e a sua ação”.

Nesse caminho parece que um elemento-chave assume a centralidade das práticas do EP: as relações que estabelecem entre o seu fazer e os preceitos do PEF, tal como os registros a seguir:

É uma realização profissional, humana, assim, engloba tudo. Eu acho que precisava para tirar as crianças da rua, pessoas com vícios, para não ter depredações na rua. A gente colocou muita gente dentro da escola e a gente pode ver que a pessoa foi mudando, dando oportunidade de ser um cidadão melhor. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5 , p. 276)

(...) os trabalhos realizados sempre visualizam o bem estar da comunidade. (S10, APÊNDICE 4, p. 255)

Através das atividades realizadas no interior da escola trabalhamos, diversidade, ética, cidadania, amor, paz, felicidade. (S16, APÊNDICE 4, p. 253)

(...) quando você trabalha a educação para a cidadania esta respeitando a individualidade de cada um, a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça. (S17, APÊNDICE 4, p. 255)

(...) mostramos e fazemos trabalhos com desenvolvimento de nossa comunidade, incentivando crianças, jovens e adultos a participar e mostrando o que a cidadania nos traz de benefício. (S18, APÊNDICE 4, p. 253)

(...) trabalhamos vários valores de cada cidadão que frequenta a U.E. (S19, APÊNDICE 4, p. 262)

As vozes desses profissionais apontam para o entendimento de que o PEF é um local de vivência cidadã, marcado pelo espírito coletivo, pela busca de superação, de criatividade, que mobiliza energias para criar aprendizagens que funcionem como “ecologias cognitivas” (ASSMANN, 2007, p.93).

Emergem, ainda, o sentido de *adesão*²³ dos sujeitos aos conceitos veiculados pelo Programa, buscando garantir que o objetivo proposto pelo mesmo seja alcançado. Diante destes aspectos, os Educadores Profissionais são influenciados e influenciam a compreensão de que o PEF tem potencial educativo necessário ao crescimento do indivíduo como sujeito autônomo. O que pode significar a busca de uma sustentabilidade no processo de emancipação do sujeito, gerando uma melhor perspectiva de vida. Ou, como diz Freire (1987, p.92):

(...) é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam à história e se fazem seres históricos sociais.

Nessa unidade de sentido, as entrevistas revelaram a intencionalidade dos EP nas ações que desenvolvem. Entendem a escola, nos finais de semana, como um *locus* que possibilita a constituição de um currículo voltado para a formação humana. Assim, das práticas pedagógicas no cotidiano do Programa parecem aflorar um comprometimento com uma formação cidadã, tematizando a participação nas atividades como suporte dessa formação. Vejamos essas vozes:

²³ O sentido de adesão, aqui delimitado, baseia-se no significado constante do dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1989): 1. ato de aderir, aderência; 2. assentimento; 3. aprovação, concordância.

Eu procuro estar levando crianças a eventos culturais, teatro, como o aquário, orquidário, visita aos pontos históricos de Santos, já que a parte cultural, muitas vezes, as crianças que moram na cidade não conhecem. (S4, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 280)

Porque a gente dentro do Programa está vendo qual é a necessidade dos alunos e, de acordo com essa necessidade, a gente vai aprimorando, colocando novos projetos e desenvolvendo um bom trabalho na escola. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 276)

Eu sou a mediadora da escola e comunidade. Eu ajudo a trazer o público, não só eu, como os universitários... Trazer o público para a escola, fazer conhecer esse lado que a escola tem. (S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275)

O Programa está voltado para a comunidade. Então, ele oferece a oportunidade para o nosso público, para os nossos alunos, os nossos pais, para que se torne um cidadão com uma visão ampla, aumentar sua expectativa de vida, de futuro dentro do projeto. (S13, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 283)

Nas vozes deste Educadores Profissionais há indícios de estratégias educacionais que buscam agregar valor social às práticas que realizam. Esse contorno educacional encontra alicerce em Gimeno Sacristán (2002, p. 151), quando diz que:

A cidadania, como narrativa para a educação, ganha em nosso tempo todo seu vigor diante da necessidade de fortalecer os espaços públicos onde os indivíduos sintam-se agentes comprometidos e arraigados frente à deterioração que as seguintes condições negativas acumulam.

No intuito de encadear as reflexões até agora apresentadas, a 2ª unidade de sentido pretende trabalhar o contexto da ação dos sujeitos pesquisados voltado para entender o Programa como espaço de socialização e de emancipação do indivíduo.

3.2.2.2 - PEF como espaço de socialização/emancipação (2ª unidade de sentido)

Gohn (2001, p. 7) afirma que “a educação, numa perspectiva ampliada que transpõe os muros da escola, é promotora de mecanismos de inclusão social, promovendo acesso aos

direitos de cidadania”. Nessa perspectiva, transpor os muros escolares, não usar outros espaços, mas entender que só a educação formal não dá conta de promover a socialização e a emancipação do indivíduo. O PEF vem, nesse bojo, trazendo a concepção de uma educação permanente, conforme aponta os documentos oficiais.

Nessa unidade de sentido, concentramos nossos esforços em analisar as manifestações discursivas dos EP, que indicassem consonância (ou não) com os conceitos até aqui delineados. Passemos, então, a explorar as vozes dos sujeitos pesquisados:

Nós fazemos muitas palestras, fazemos campanhas (...). Temos vários cursos, também de acordo com a necessidade da comunidade. Temos libras, temos inglês, temos espanhol. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 277)

(...) o Programa está voltado para a comunidade. Então, ele oferece a oportunidade para o nosso público, para os nossos alunos, os nossos pais, para que se torne um cidadão com uma visão ampla, aumentar sua expectativa de vida, de futuro dentro do projeto. (S13, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 283)

(...) a gente colocou muita gente dentro da escola e a gente pode ver que a pessoa foi mudando, dando oportunidade de ser um cidadão melhor. (S1, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 276)

(...) então, ao longo desses sete anos, eu tive a oportunidade de fazer varias coisas. Já fiz acampamento na escola, conseguimos estar colocando cem crianças do período noturno, das sete horas da noite às sete horas da manha, com atividades durante toda a noite. São atividades, em que eu sou o único. Acho que o Estado nunca fez isso. (S4, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 280)

As evidências apontadas sugerem um campo representacional calcado no argumento da transformação/mudança de atitudes dos frequentadores do PEF. Ou seja, as práticas dos EP, mediadas pelas concepções intrínsecas ao Programa, convergem para aquilo que entendem ser essencial na educação que praticam: fazer a diferença, modificar atitudes, possibilitar momentos não só de lazer, mas de constituição de valores importantes para a vida em comum em sociedade. Essas práticas parecem ir ao encontro de alguns processos, que podem ser desenvolvidos na educação não-formal, conforme anuncia Gohn (2010, p. 21):

- a consciência e a organização de como agir em grupos coletivos;
- a construção e a reconstrução de concepção (ões)de mundo e sobre o mundo;
- a contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- a formação dos indivíduos para a vida e para as suas adversidades e não somente com sua habilitação para entrar no mundo do trabalho;
- o resgate do sentimento de valorização de si próprio, a rejeição dos preconceitos e a valorização e o respeito às diferenças.

Considerando essa análise, inferimos que a educação praticada neste espaço parece ser a que, segundo Gimeno Sacristán (2002 p, 14), contribui para “inserir os sujeitos no mundo que o rodeia, particularmente o das atividades produtivas”.

Nesse sentido, o contexto da ação docente apóia-se nas relações estabelecidas no cotidiano, oportunizando o resgate da relação homem/sociedade, dando, portanto, suporte aos sentidos ali estabelecidos.

3.2.2.3 - PEF como espaço de desenvolvimento de um currículo voltado para vida cidadã (3ª unidade de sentido)

A palavra instaura o mundo do homem, a palavra como comportamento humano significante do mundo não designa apenas as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é práxis (FREIRE, 1987, p.19)

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, reza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Esse artigo da Lei coloca sociedade e Estado como responsáveis por uma educação emancipatória. O que pressupõe comprometimento no tocante a consolidar cidadania como fator importante na constituição do sujeito. Essa construção entrecruza relações e nos permite, conforme ensina Zaragoza (2002, p.23), dizer que:

Na perspectiva de educar para a cidadania, entende-se que ela é aprendida, experimentada “com o vizinho”, com a família, no trabalho, na vida associativa, no município e na escola. Assumindo nesse aspecto a educação como enriquecimento por meio de saberes e atitudes e também de capacidade de discernimento e ação²⁴.

Por essa razão, agregando as palavras de Imbernón (2002, p.5):

(...) sem educação não há futuro, mas se houver será um futuro que condena os povos, os cidadãos à alienação, à exploração, à dependência e à submissão a outros. Assim, furtar a humanidade o direito à educação e privá-la do instrumento mais importante, que permite a ela desenvolver suas capacidades de emitir juízos e redigir ações autônomas, de escolher, de refletir, de deliberar, compreender e aceitar as razões alheias²⁵.

A análise do termo indutor *ciudadania* nessa unidade de sentido pretende contribuir para entender o currículo desenvolvido no PEF que, segundo os documentos oficiais do Programa, vem no bojo de uma construção de cidadania. Assim, lembrando Gimeno Sacristán (2002, p.150), (...) “a *ciudadania* (grifo do autor) é uma forma de ver, de entender e de aspirar a algo na educação. Ela proporciona uma plataforma discursiva importante para ver, entender e melhorá-la, para compreender o papel de seus agentes”.

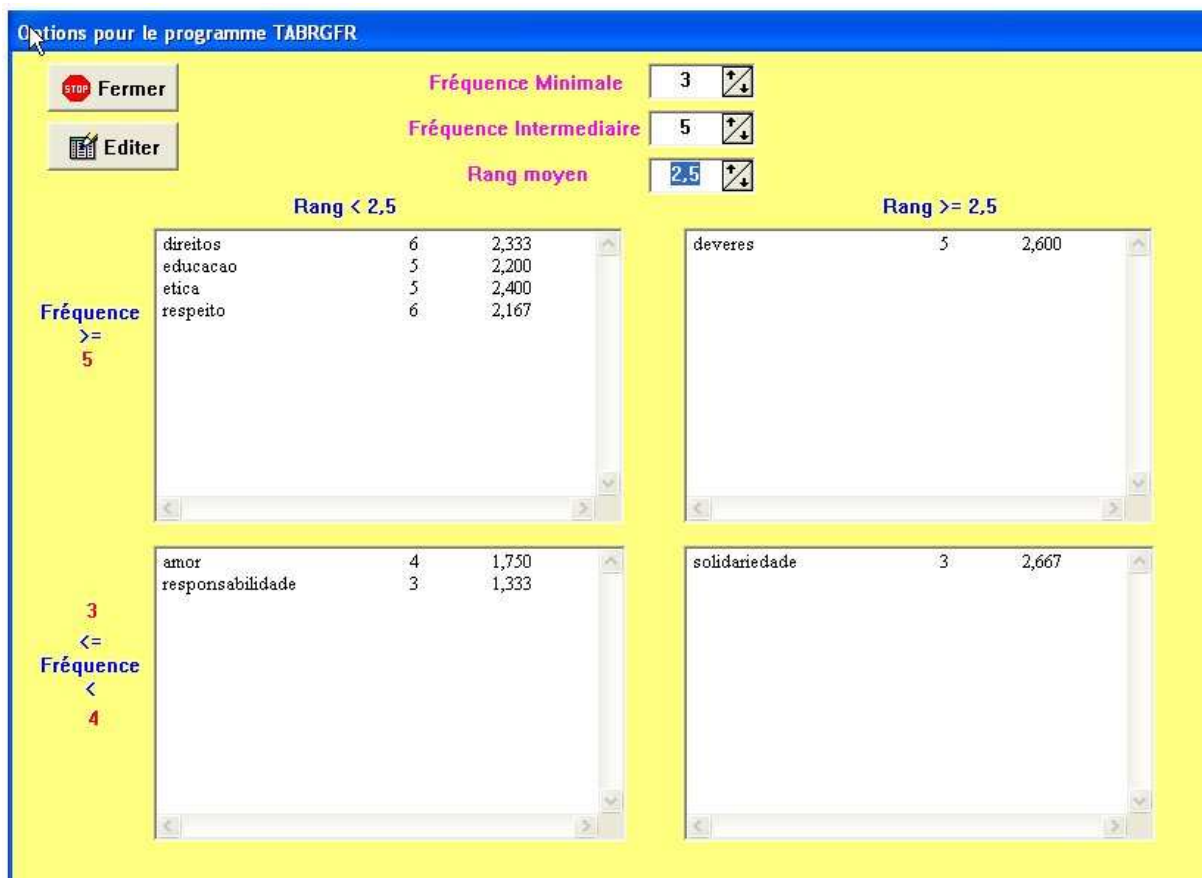
Dessa forma, entendemos que a construção de cidadania no PEF parece ser tecida a partir da educação não-formal, formando uma trama para as relações sociais estabelecidas no mesmo.

Enveredando por este caminho, tentaremos, por meio da análise das evocações do termo indutor *ciudadania*, aprofundar o entendimento sobre como os EP lidam com esse conceito nas suas práticas dentro do PEF. Assim, pudemos verificar que foram evocadas 8 (oito) diferentes palavras para o termo *ciudadania*, com frequências variadas, ficando a organização dos quadrantes da seguinte forma:

²⁴ Tradução livre .

²⁵ Tradução livre.

QUADRO 13 - EVOC: termo indutor Cidadania



Ao analisarmos os quadrantes da palavra indutora *cidadania*, percebemos que as palavras “*direitos, educação, ética e respeito*” encontram-se como elementos do núcleo central e podem constituir-se no que Abric (2000, p.31) aponta como, “o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação” no caso do EP em relação à palavra indutora e o que ela significa no contexto do PEF.

Os elementos de contraste contribuem para a construção de sentido da palavra *cidadania* para os EP. Além disso, as palavras *amor* e *responsabilidade* parecem estar imbricados ao conceito de “*deveres*”, retratado na 1ª periferia, e de *solidariedade*, na 2ª periferia, promovendo a concepção de que se constrói *cidadania* quando há *amor, responsabilidade, deveres* e, principalmente, *direitos, educação, ética e respeito*. O que

reforça a ideia, defendida por Abric (2000, p.33), de que os conteúdos do núcleo central são estáveis, mas também “(...) são susceptíveis de serem ativados diferentemente, segundo o contexto social”.

Nessa linha, inferimos que, para os EP, a constituição de cidadania está intrinsecamente ligada a crenças, hábitos e vínculos sociais, os quais habitam o cenário do PEF. O que nos leva a pensar, conforme Gimeno Sacristán (1999, p. 89), que “o saber-fazer de cada agente pessoal é nutrido pela informação prática do tipo de saber como coletivo e institucionalizado, e este é recriado e enriquecido por aquele”.

Assim, podemos deduzir que o papel de mediador para a cidadania dos Educadores Profissionais parece passar pelo desenvolvimento de um currículo marcado por uma intencionalidade social, cujos elementos representacionais evidenciam, sobretudo, que o EP²⁶:

a) Tem consciência de seu papel no contexto de uma educação para cidadania, no que diz respeito à decisão de conteúdos e à organização e gestão de condutas/attitudes para implementá-los. É importante registrar, aqui, que ao perguntarmos sobre o seu papel na condução de uma educação para cidadania, a maioria respondeu, dando uma conotação extremamente importante para o seu trabalho em relação à comunidade, tal como registram os exemplos a seguir:

De extrema importância e responsabilidade para o coletivo. (S1 APÊNDICE 4, p. 254)

(...) como algo primordial para o resgate da cidadania, respeito, amor e, principalmente, valores. (S 11, APÊNDICE 4, p. 254)

Tenho consciência de que por meio de projetos voltados para o lado cultural, esportivo, qualificação ao trabalho e saúde permitem complementar a educação formal. (S 15, APÊNDICE 4, p. 253)

²⁶ Trecho extraído do texto de Abdalla e Santos (2010), apresentado no XV Encontro Nacional da ANFOPE e I Colóquio Luso Brasileiro CIDInE.

É muito importante colocar à disponibilidade da comunidade cursos como inglês, espanhol, reforços,mas, para isto ser levado adiante, a pessoa deve possuir vontade. (S 18, APÊNDICE 4, p. 253)

b) Acena para a urgência de se pensar em um currículo que possa redimensionar a aprendizagem *da e para* a cidadania. Ou seja, revela que a organização do Programa deve estar voltada para as necessidades da comunidade, tendo em vista os princípios da inclusão, da participação e, em especial, da autonomia. Princípios estes que projetam a partir dos princípios gerais do próprio Programa. Vejamos alguns exemplos neste sentido:

(...) cursos e atividades que aumentam o conhecimento e enriquecem a formação de novos cidadãos. (S9, APÊNDICE 4, p. 273)

(...) ocorre de uma maneira diferente a integração da escola com a comunidade e oferece novas oportunidades. (S15, APÊNDICE 4, p. 273)

(...) atender à comunidade e às expectativas das crianças, jovens, adolescentes e pais, desenvolvendo a interação . a importância do cooperativismo na construção de uma sociedade melhor com as atividades educacionais, voltados a cultura e cidadania.. (S 16 APÊNDICE 4, p.273)

(...) damos oportunidade para a comunidade carente terem acesso a cultura, lazer e conhecimento. oferecendo um grande espaço para crianças e adolescentes saírem das ruas e colocando os dentro da escola. (S 18, APÊNDICE 4, p.273)

(...) grande dedicação para que realmente essas famílias possam ter acesso e oportunidade a aprenderem atividades que colaborem para seu progresso como cidadão. (S 20, APÊNDICE 4, p. 273)

c) Considera necessário que as políticas públicas invistam na formação de profissionais compromissados com a prática educacional dentro de uma perspectiva democrática, em que a convivência humana calca-se em valores, visando, especialmente, à emancipação humana. Quando perguntados sobre como viam as políticas públicas na direção de uma prática voltada à educação para cidadania, os educadores sinalizaram a necessidade de:

Ajudar a comunidade no desenvolvimento dos projetos de fim de semana para que tenham sua inserção da escola. (S5, APÊNDICE 4, p. 273)

(...) dar ao indivíduo (aluno ou pessoa), o direito de participar da vida política (principalmente da política educacional). (S13, APÊNDICE 4, p. 254)

Desenvolver um Programa que nos dê um novo olhar para a política educacional, propondo uma cultura de paz e não-violência nos espaços escolares. (S13, APÊNDICE 4, p. 250)

(...) quando você trabalha a educação para a cidadania, está respeitando a individualidade de cada um para agir com respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação e justiça. (S17, APÊNDICE 4, p. 254)

Nesse olhar que projetamos sobre as práticas pedagógicas dos EP, parece que encontramos um “*fio condutor*” que as norteiam. Esse fato pode evidenciar que:

Executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito. A interação entre eles forma o triângulo de relações recíprocas para entender o comportamento humano, em geral com todas as suas contradições e coerências, e as ações da educação e do ensino, em particular. É um triângulo, não uma linha na qual se possa situar com clareza que componente antecede a outro para explicar o início de uma ação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 48)

Nesse sentido entendemos que as *ações, o querer fazê-las, o pensar sobre elas*, nas práticas pedagógicas dos EP, entrelaçam-se ao sentido de cinco palavras: *oportunidade, respeito, trabalho, cidadania e ética*.

Estas palavras, constantes do Quadro 28 (APÊNDICE 4, p. 272), aparecem em todas as evocações a partir das palavras indutoras : *cidadania, escola, educação não-formal, fim de semana, comunidade, escola da família*. A impressão, que emerge destas palavras, orbita o imaginário dos EP e, de certa forma, norteia as práticas desses sujeitos.

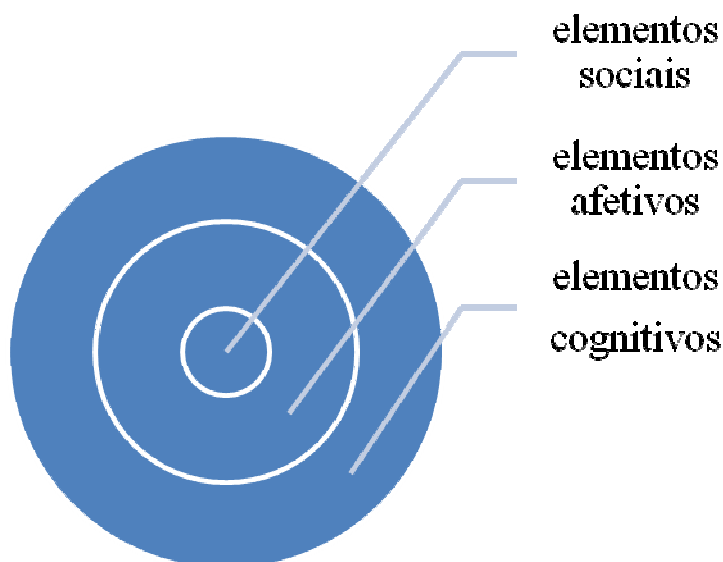
Além disso, a convergência em torno dessas palavras parece abarcar um importante número de atividades do EP e adentra o universo do PEF, articulando os documentos e textos que norteiam o Programa e as práticas dos EP, de modo a estabelecer o sentimento que:

(...) visa conscientizar as pessoas de que a escola não é um departamento privado, mas patrimônio público – entenda-se, aqui, o legítimo direito ao letramento, à formação gradual, à cultura, à cidadania e a tudo o mais que interfira de forma positiva na vida individual e coletiva. O sentimento de pertencimento fortalece a valorização da escola na vida de cada um, cria identificação e responsabilidade recíprocas. (SÃO PAULO, 2005, p. 153).

Todos os elementos, analisados neste trabalho, parecem estar intrinsecamente interligados entre si e fazem um movimento circular que indicam como são constituídas as práticas pedagógicas dos EP. Ou seja, a formação cidadã, pretendida pelos EP e pelo PEF, e que perpassa os quatro eixos do Programa, está engajada em três elementos: *social*, *afetivo* e *cognitivo*.

Com isso, entendemos que as representações sociais dos Educadores Profissionais do PEF *ancoram-se* nesses elementos, podendo ser representados pela figura abaixo:

FIGURA 2 - Os elementos de *ancoragem* das Representações Sociais dos Educadores Profissionais do Programa Escola da Família



Tomando por base a Teoria de Abric (1976), o círculo menor seria o sistema central, representando o núcleo central, e os demais, o sistema periférico. Isso parece significar que os elementos sociais, arraigados no fazer dos EP, configuram-se como núcleo central e, como

afirma Abric (1996, p.10), o sistema central, constituído pelo núcleo central da representação, é diretamente “ligado à memória coletiva, à história do grupo, ao seu sistema de normas e valores, à natureza de seu desenvolvimento na situação social”. No entorno desse núcleo central, encontram-se os elementos periféricos que, segundo Abric (2000, p.31), são responsáveis “pela interface entre a realidade concreta e o sistema central”. São eles que dão uma dimensão concreta à representação.

Portanto, ao *ancorarmos* as práticas pedagógicas dos EP nestes três elementos, entendemos, como Sá (1993, p. 34), que há “uma integração cognitiva do objeto representado (...) a um sistema de pensamento social preexistente e, conseqüentemente, nas transformações implicadas”. (...) Sendo que “este processo é responsável pelo enraizamento das ideias” (p. 34).

Assim, compreendemos que as representações sociais dos EP sobre suas práticas pedagógicas resultam do compartilhamento de valores, de crenças e de atitudes, que se processam no ambiente do Programa, oferecendo uma compreensão do cotidiano vivido por eles. Um cotidiano que se encontra enredado, como já dito anteriormente, por cinco palavras: *oportunidade, respeito, trabalho, cidadania e ética*.

A partir dessa compreensão, usando as palavras de Moscovici (1978), inferimos que as RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas conseguem “incutir um sentido ao comportamento, ao integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto(...)” (p.26). Significando que a RS, aqui desvelada, “equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente” (p.76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS²⁷

Impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. (FREIRE e SHOR, 1995, p.18)

As transformações ocorridas no mundo trouxeram mudanças significativas em todos os âmbitos da sociedade. No tocante à escola muitos desafios aportaram, trazendo a necessidade de se repensar e definir os papéis dos envolvidos no processo educacional. Passou-se a entender que os limites da escola estavam por demais estreitos em relação à aprendizagem, e, em consequência, à formação integral dos sujeitos.

Nascia, dessa reflexão, o que Gohn (2004, p. 40) chama de *comunidade educativa*. Uma maneira de se entender que era preciso ampliar o conceito de educação, restrita aos bancos escolares. Emergiam questões geradas no cotidiano, nos processos interativos e comunicacionais e, para dar conta de solucionar os problemas vividos, estava criado um setor novo: o da educação não-formal. Para a autora (2008, p. 103):

Um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema.

²⁷ Alguns trechos das considerações também constam do texto “o Programa Escola da Família e a educação para cidadania: limites e desafios para seus educadores”, enviado para publicação na Revista Eletrônica Múltiplas Leituras, da Facel/UMESP (ABDALLA; SANTOS, 2011).

Essa mudança de paradigma educacional repercutiu no Estado de São Paulo e, em 2003, foi lançado o Programa Escola da Família que tem, entre outros objetivos, o de desenvolver ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades.

Com foco na educação não-formal, desenvolvida no contexto do PEF, delineou-se este trabalho. Nesse sentido, é pertinente lembrar das indagações que moveram a realização dessa pesquisa: será que as pessoas que desenvolvem o trabalho no Programa têm a dimensão de sua atuação? Percebem que desenvolvem uma ação educacional? Entendem que o trabalho que desenvolvem pode ser um constitutivo de cidadania?

Estas inquietações geraram alguns questionamentos que, ao longo deste trabalho, foram desvelando as questões-problema apontadas anteriormente, tais como: (1) Como os Educadores Profissionais caracterizam o Programa Escola da Família? (2) Que representações/percepções eles partilham acerca do trabalho que desenvolvem? (3) Os Educadores Profissionais entendem que o trabalho desenvolvido no Programa fortalece a participação da comunidade, possibilitando uma ação mais cidadã por parte de todos os envolvidos?

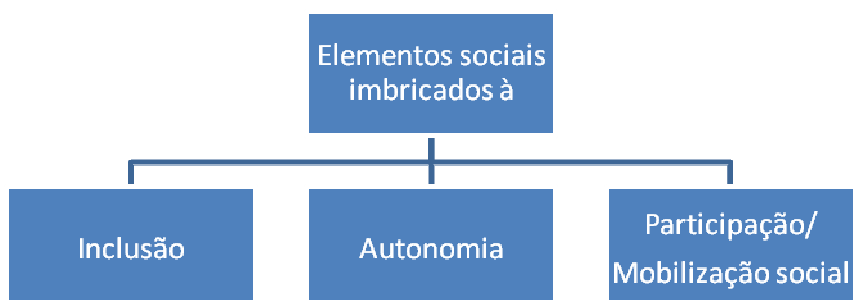
Entretanto, esclareço que a questão fundamental, que norteou este estudo, foi investigar as representações sociais dos EP do Programa Escola da Família sobre suas práticas pedagógicas. Contudo, ao buscá-las, podemos inferir que estes questionamentos, de certa forma, anunciaram as representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre suas práticas.

Ao cotejar os pressupostos teóricos apontados na presente pesquisa e os dados coletados, compreendemos que os sujeitos desta pesquisa produziram respostas que formam um conjunto de ideias, um "núcleo figurativo" da representação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no PEF, que se *ancora* (MOSCOVICI, 1978) em três elementos: *social*, *afetivo* e *cognitivo*. Como já dito anteriormente, esses elementos não estão dispostos no imaginário

dos EP de forma linear, mas aparecem em escalas hierarquizadas (ABRIC, 2000), possibilitando que os elementos se processem num espaço simbólico, articulando as ações dos sujeitos “a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2009, p. 322).

Assim, do mapeamento por meio das respostas dos sujeitos pesquisados pronuncia-se, de forma preponderante, elementos sociais, voltados para a inclusão social, para a valorização da convivência e do acolhimento das diferentes situações sociais, para o desenvolvimento da autonomia e para a possibilidade “definir um papel ativo para a comunidade no espaço escolar” (SÃO PAULO, 2004a, p.19).

Os aspectos sociais encontrados indicam que o direcionamento das práticas dos EP formam uma tríade em torno do elemento social, fomentando-as em direção a uma educação como forma de intervir no mundo (FREIRE, 1987). Com efeito, teríamos então:



A noção de *inclusão*, desvelada nas práticas dos EP, parece estar voltada para a inserção do indivíduo à sociedade, evocando anseios da comunidade participante, no sentido de redefinir o cenário existente e buscando a participação intra e extra escolar .

Essa temática, focando a inclusão, pode apontar uma forma de acesso à *oportunidade*, *respeito*, *trabalho*, *cidadania e ética*. Essas palavras povoam o pensamento dos EP e dão contorno às práticas deles, corroborando com a noção de inclusão numa perspectiva emancipadora, ou seja, de acesso ao conhecimento e às informações necessárias ao exercício da cidadania.

O caráter que adquire estas palavras, no pensamento do EP, chamou nossa atenção e, na tentativa de desvendá-las, procuramos seus significados nos dicionário Houaiss (2001), quais sejam:

- a) *oportunidade*: do Latim *oportunitas*, qualidade, caráter do que é oportuno; circunstância oportuna, favorável para a realização de algo; circunstância conveniente, útil, interessante. (p. 2071)

Num exame do que até aqui foi dito sobre os EP e de como eles entendem o PEF, a definição apontada no dicionário corrobora com o pensamento destes sujeitos, prevalecendo a ideia de que as atividades realizadas promovem a oportunidade como algo útil, conveniente, oportuno para os participantes do PEF. Essa relação vem sob o viés da organização e da participação, que propiciam condições de inclusão numa perspectiva de desenvolvimento social. Ou, como diz um Educador Profissional ao relatar o porquê de trabalhar no PEF: “Acreditando na transformação do indivíduo para Melhor em todos os aspectos, dando-lhe oportunidades de qualidade de vida e geração de renda” (S1, APÊNDICE 4, p. 250);

- b) *respeito*: ato ou efeito de respeitar(se), de estima ou consideração por que se demonstra por alguém ou algo; modo pelo qual se encara uma questão. (p. 2439)

A socialização apregoada nas práticas pedagógicas dos EP pressupõe respeito, colaboração na construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida, no intuito de fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade. Essa relação de respeito demanda contribuições na esfera do saber viver junto, reconhecendo e valorizando o outro. Nesse âmbito, um educador diz: “esse é um dos nossos objetivos: trazer as histórias de vida envolvidas na comunidade em atividades como inclusão social de

crianças, jovens e adultos, uma educação de transformação pessoal”. (S17, APÊNDICE 4, p. 254).

- c) *Trabalho*: esforço comum; conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim; atividade profissional regular, remunerada ou assalariada. (p. 2743)

Analisando o significado apontado pelo dicionário, entendemos que o termo *trabalho* está diretamente relacionada a uma ação humana. Nessa direção, compreendemos que ao exercê-la há um conjunto de energia mobilizado para um determinado fim, tendo, obviamente, a intencionalidade de obter algum resultados, geralmente, a finalidade está ligada à produção de bens e serviços. Nesse contexto, no PEF, a questão do trabalho é muito destacada, os sujeitos apontam que tanto o que fazem, quanto o que proporcionam geram trabalho, possibilidade de ganho, de renda e, com isso, despertar potencialidades e ampliar os horizontes dos participantes. Para os Educadores Profissionais, o PEF é “importante para qualificação para o trabalho” (S2, APÊNDICE 4, p. 254). Ou como afirma outro EP: (...) eu também tenho a parte de preparação para o trabalho, que são os artesanatos e manuais”(S20, Entrevista, APÊNDICE 5, p. 275).

- d) *cidadania*: qualidade ou condição de cidadão; (juridicamente) condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhes permitem participar da vida pública. (p. 714)

O significado do dicionário permeia apenas um viés da formação cidadã. Neste trabalho, a questão de cidadania está focada em entender a possibilidade de inserção do indivíduo na sociedade por meio da educação não-formal. Essa imersão no campo de uma educação *na* e *para* a cidadania, sob esta ótica, permeia os preceitos do PEF e encontra

adesão nas vozes dos EP, quando falam sobre o assunto. Para o PEF, o propósito de existir recai, principalmente, em atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, em que são desenvolvidas ações socioeducativas. Referenciando essa ideia, o EP entende a finalidade da Escola da Família como segue: “Formar cidadãos” (S6, APÊNDICE 4, p. 254); e (...) o Programa tem como objetivo desenvolver resgates de qualidade de vida para as famílias participantes, transformando-as em cidadãos conscientes (S20, APÊNDICE 4, p. 255).

- e) *ética*: parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especificamente à respeito da essência de normas, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. (p. 1271)

Como a questão ética permeia o imaginário dos EP? Pinçando uma fala temos: “(...) através das atividades realizadas no interior da escola trabalhamos, diversidade, ética, cidadania, amor, paz, felicidade” (S16, APÊNDICE 4, p. 253). Nessa perspectiva, o EP entende que o espaço de aprendizagem oferecido no Programa promove o entendimento de que para ser ético é importante saber conviver com as diferenças; que a questão do afeto está ligada à ética na medida que interliga as pessoas, buscando uma “cultura de paz”.

Pelo exposto, parece que estas palavras estabelecem uma relação intrinsecamente voltada às práticas sociais, fazendo emergir, nas atitudes dos EP, a execução de atividades favoráveis a multiplicidades de aprendizagem, engendrando nesse percurso relações sociais calcadas na solidariedade.

A noção de *autonomia* liga-se à anterior, e procura ampliar a temática de modo a entender inclusão como elemento constitutivo de cidadania; como mecanismo estrutural de socialização, de inovação e de construção de possibilidades aos participantes do PEF. Esse

pensamento revela a compreensão de que o trabalho desenvolvido pelos EP amplia o papel da escola, para além dos conhecimentos formais, inserindo temas imbuídos de preocupação social, de socialização do homem e da aprendizagem do conviver com outro por meio da dialogicidade, tão apregoada por Freire (1987).

Ainda, neste foco, inferimos que os preceitos do PEF caminham nessa direção ao assinalar que “o conceito de participação sugere mobilização: ter voz e lugar no sistema de tomada de decisões em distintas esferas sociais, visando lugar ativo na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz”, como destaca Noleto (2004, p.28). Nesse âmbito, as práticas pedagógicas dos EP agregam a noção de autonomia no desenvolvimento de atividade voltada à comunidade, visando a uma aplicabilidade efetiva/significativa do que foi aprendido no interior da escola, contribuindo para o crescimento social de cada participante. Parece-nos, então, que essas práticas são potencializadas por uma aprendizagem voltada para a formação não só de trabalho, mas também de um entendimento sociocultural.

Em relação à noção de *participação/mobilização social*, inferimos que se constitui num conceito que delinea os demais. Essa noção demarca um campo de atuação, fortalece grupos e potencializa processos de compartilhamento. Assim, a importância dos elementos sociais, que aparecem de forma preponderante nas vozes dos EP, dando um direcionamento ao fazer desses sujeitos, podem significar os meios circundantes de suas práticas pedagógicas. É oportuno observar que esses meios podem, também, constituir-se em *influência*, inculcando sentido ao comportamento dos participantes, “integrando-os a uma rede de relações”, como diria Moscovici (1978, p.49).

Nesse âmbito, entendemos que os processos educativos realizados no PEF parecem que foram concebidos em consequência da noção de que a escola, de segunda à sexta, sozinha, não daria conta de promover uma educação permanente. Dessa forma, a realização de projetos, que visam a “contribuir para a consecução de interesses de uma comunidade”

(MO,ANEXO1,p.181-197), ensejam uma redefinição do fazer educativo nos espaços escolares, promovendo aprendizagem que vai ao encontro de auxiliar no conhecimento do mundo, na construção da identidade e da cidadania, conforme assinala Gohn (2007).

Assim, a natureza dessa reflexão parece indicar que as práticas pedagógicas dos EP seguem aos princípios básicos que regem o Programa, expressando *valores, comportamentos e atitudes*, como “um *corpus* organizado de conhecimentos”, tal como assevera Moscovici (1978, p. 17) e que pode, conforme este autor (2009,p.356), servir “às pessoas, por um lado, como paradigma na comunicação e, por outro lado, como meio de orientação prática”.

Vale assinalar, ainda, que os desdobramentos dessas práticas no interior da escola, apurado por meio das vozes dos EP, parecem fazer uma triangulação entre os pressupostos do PEF, o saberes dos EP e as demandas do entorno escolar.

Essa triangulação vislumbrada nas práticas pedagógicas dos EP constituem-se, também, de elementos *afetivos*, que embora estejam configurados num plano periférico, podem ter, como finalidade, o desenvolvimento de elementos imbricados aos sociais, com o intuito de gerar atitudes, influenciando, assim, os comportamentos dos Educadores Profissionais. Ou seja, uma função organizada também com base na *afetividade* pode associar crenças, valores de um grupo de indivíduos em forma de “um saber que diz algo sobre o estado da realidade”, conforme nos ensina Jodelet (2001, p.21).

Quando falamos em afetividade, no âmbito da educação desenvolvida pelos EP, também apontamos para configuração de um movimento de interrelações, emaranhado por sentimentos que se desenvolvem na convivência humana e que podem fornecer aos participantes parâmetros de comportamento e de atitudes nas relações sociais.

Nessa perspectiva, ao observarmos os discursos engendrados no PEF, percebemos que os aspectos afetivos permeiam as ações, indicando a disposição em fortalecer vínculos entre os participantes do Programa como base para a formação cidadã. Assim, o conviver nesse

espaço pedagógico parece traduzir-se em vivências necessárias à construção de uma educação *na e para* a cidadania, muitas vezes alijada do processo educacional formal.

Ainda, na continuidade da análise, inferimos, também, que as práticas dos EP, ao transitarem pelos pressupostos básicos dessa educação não-formal, estabelecem interface com elementos *cognitivos*, que num pensamento tradicional só poderiam ser concebidos na educação formal. Este pensamento é rechaçado por Gohn (2006), quando defende que ao ensino formal é preciso agregar conteúdos da educação não-formal relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos. Ou, como diria Imbernón (2000, p. 82), “assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social”. Ousamos dizer que os elementos cognitivos, que afloram das práticas dos EP, assumem um caráter de transversalidade, posto que o conhecimento permeia o campo social e o afetivo.

Com efeito, as práticas dos EP, realizadas num cenário de educação não-formal, podem incitar situações de aprendizagens, possibilitando aos participantes a formação cognitiva necessária para interagir com o “outro”, formando a cultura política de um grupo, conforme nos aponta Gohn (2006).

Dessa maneira, o entrelaçamento desses três elementos - social, afetivo e cognitivo - nas práticas pedagógicas dos EP do PEF parecem corroborar com uma questão fulcral: a constituição cidadã.

Nesse exercício de inferências, os sujeitos pesquisados parecem visualizar suas práticas na intencionalidade de constituir cidadania, numa perspectiva de inserção no mundo, de participação ativa dos envolvidos e da conscientização do papel que a convivência pacífica representa para a emancipação do indivíduo.

Frente a estas considerações, e segundo os relatos analisados dos Educadores Profissionais, parece-nos que estes sujeitos consideram-se mediadores de uma educação para

cidadania, na medida em que coordenam as ações pedagógicas realizadas, decidem sobre os projetos (de aprendizagem *na* e *para* a cidadania), e sobre a organização e gestão de condutas/atitudes para implementá-las, em consonância não só como os preceitos do PEF, mas também com as demandas da comunidade do entorno escolar.

Sem estabelecer certezas petrificadas, os elementos representacionais que se assentam nas práticas dos EP aqui defendidos, ao mesmo tempo em que se revelam como possibilidades constitutivas de cidadania, desvelam, também, seus limites. Limites estes que estão marcados pela vontade política de se continuar investindo em projetos e/ou programas de ação, como o PEF, que levem em conta uma educação para cidadania.

Lembramos, aqui, que uma preocupação constante dos EP, durante toda a pesquisa, relacionou-se com a diminuição de oferta e/ou com o encerramento deste Programa, além da questão financeira, por vezes escassa, e que atrapalha o andamento dos projetos desenvolvidos pelos educadores universitários.

Nesse sentido, entendemos que às práticas pedagógicas dos EP apresentam-se dois desafios. O primeiro que é pensar, continuamente, nos princípios colocados por esta política educacional ligada, preponderantemente, a aspectos sociais – *inclusão, participação/mobilização social e autonomia* -, não para repeti-los ou inculcá-los, mas para vivenciá-los com todos os envolvidos, incluindo-os “educativamente” (na força do trabalho, intelectualmente e emocionalmente), como indica Gimeno Sacristán (2002). O segundo é lutar, no coletivo, para que estes e/ou outros Programas instituídos (ou a serem instituídos) continuem e alicercem nossas escolas e/ou situações que promovam uma formação para a cidadania. Formação, que possa, como revela Trilla (1993, p.201-202), “assegurar a continuidade e dar consistência e forma à trama educativa global” (p. 201) na condução de uma educação para cidadania.

Outro ponto que merece destaque é que, ao considerarmos as representações sociais construídas pelos EP sobre suas práticas pedagógicas no Programa, buscou-se ressaltar, também, seu papel como mediadores de uma educação para a cidadania. Este aspecto aparece nas vozes dos sujeitos entremeadas pelo entendimento de que ser cidadão implica em “uma forma de ser pessoa em sociedade, que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de certas possibilidades e de certos direitos” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 146).

Por fim, este trabalho, ao buscar desvelar as representações sociais das práticas pedagógicas dos EP do Programa Escola da Família, apoiando-se em categorias de análise e unidades de sentido, desvelou informações que sinalizam um fio condutor para compreender como os sujeitos da pesquisa pensam/fazem suas práticas: as RS dos EP do PEF sobre suas práticas pedagógicas são balizadas por normas já instituídas; parecem revelar, também, processos pedagógicos constituídos sob o entendimento da necessidade do entorno escolar e da própria experiência do Educador Profissional, impregnados pelos conceitos emanados dos documentos do Programa Escola da Família

Referências Bibliográficas

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

_____; ROCHA, A. G. Representações sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação e a ressignificação da prática escolar. In: GILBERTO, I.J.L. (Org.). *Cadernos dos Programas de Mestrado. Formação e prática docente como espaços de reflexão*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2009, p. 113-123.

_____; SANTOS, M. R. *Contexto da educação não-formal: as representações sociais do educador como mediador da cidadania*. XV Encontro Nacional da ANFOPE e I Colóquio Luso-Brasileiro, CIDInE. Caldas Novas: ANFOPE, 2010 (CD ROM).

_____. O Programa Escola da Família e a educação para cidadania: limites e desafios para seus educadores. *Revista Múltiplas Leituras*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2011 (no prelo).

ABRIC, J. C. *Jeux, conflits et representations sociales*. Université de Provence (Thèse de doctorat ès lettres).

_____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1996, p. 9 -11.

_____. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; D. C. Oliveira. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia: AB. 2000, p. 27-39.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). Trad. Lilian Ulup. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155 -171.

AFONSO, A. J. “Os Lugares da Educação”. In: *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 14, p.60-78, jan./ mar.1994

ARANTES. Valéria A. Apresentação. In: ARANTES, V. A. A.; GAHHEM, E.; TRILLA, J. (Orgs). *Educação não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BOLIVAR, A. *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF,SI, 2007.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria de ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Col. Saraiva de Legislação).

_____. MEC. INEP. Fontes em Educação, COMPED, 2001, s/d.

BRASIL – UNESCO. *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. Brasília: UNESCO, 2004.p.151

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB no 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação-MEC. Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010. Disponível em <http://www.portalmec.gov.br/cne/arquivos>.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* . (Coleção filosofar no presente). Campinas: Papirus Editora, 1991.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELLA, M. S. *A contribuição da educação não-formal para a construção da cidadania*. In: CORTELLA, M. S.; SIMSOM, O. R. Von; PARK, M.; FERNANDES, R. et alii. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itáu Cultural, 2007, p.43-52.

DELORS, J. Educação um tesouro a Descobrir. *Relatório para a UNESCO*, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez,1998.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-216.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 13 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 3ª ed. v.6. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa)

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Série Ecumenismo e Humanismo (vol. 5). Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1967.

_____. *A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP*. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo:Ed. UNESP, 2000.

_____. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época, nº 23)

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

_____. e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. A escola frente à cultura midiática (apresentação). In: OROFINO, M. I. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freira, 2005, p. 21-25.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ssp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em 08/10/2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Podere Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, M. G. Educação não-formal no Brasil: anos 90. *Cidadania/Textos* n.10.p. 1-138, novembro, 1997.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.5)

_____. A Educação não-formal e a relação escola-comunidade. *EccoS Revista*, dez. vol6. no 002. Centro Universitário nove de julho. São Paulo, 2004.p.39-65.

_____. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). *Educação e Movimentos Sociais*. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

_____. *Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Educação não-formal, e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 10, 2007. p.51-61. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal: disponível em <http://redalyc.uaemec.mx/src/inicio/artPdfRed.jsp?i341911872005>. Acesso em 19/10/2010.

GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I . *Introdução*. In: GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.15-35.

GUBA, EG; LINCOLN, Y.S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 1994, p.105-117.

HADDAD, S. et alli. *Balanco da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: área temática: educação e desenvolvimento*. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2333>. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

HEBERT, S. P. *Cidadania*. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.67-68.

IANNONE, L. R. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Escola da Família. *Série Idéias*, nº. 32. São Paulo: FDE, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas: Sul, 2000.

_____. El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor. In: IMBERNÓN, F. (Org.) et alii. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: GRAÓ, IRIF, 2002, p.5-14 (Série Biblioteca de Aula – Teoria e Sociologia da Educação – Temas Transversais).

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). *Textos em representações sociais*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.63-85.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAJÓ, J. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação: o papel da educação. In: GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.57- 66.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.145-147.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____.(Org) *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

_____. *A representação social: investigações em psicologia social*. 6. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2009.

- NOLETO, M. J. *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*. Brasília: UNESCO, 2004.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 19-45.
- _____. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1985.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Escola da Família. *Série Idéias*, nº. 32. São Paulo: FDE, 2004a.
- _____. Decreto nº 48.781, de 07 de Julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Publicado D. O. E. em 08/07/2004, 2004b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Escola da Família: espaços de Paz; Oficinas: um convite para refletir e agir pela paz. São Paulo: FDE/PEF, 2005.
- _____(Estado). Secretaria de Estado da Educação. Manual Operativo do Programa Escola da Família - revisado. São Paulo: FDE, 2010.
- SEVERINO, A. J. A Relevância Social e a Consistência Epistêmica da Pesquisa em Educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em Educação Ambiental. *Educação: Teoria e Prática*, vol. 9, nº 16, jan.-jun.-2001 e nº 17, p. 10-16, jul-dez, 2001.
- _____. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2ª ed. Porto alegre: Artes Médicas: Sul, 2000, p.195 - 205 .
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J. C. *Educación y Ciudadanía paritaria*. In: IMBERNÓN, F. (Org.) et alii. *Cinco cidadanias para una nueva educación*. Barcelona: GRAÓ, IRIF, 2002, p.15-27. (Série Biblioteca de Aula – Teoria e Sociologia da Educação – Temas Transversais).

_____. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Educar na sociedade do conhecimento*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

TRILLA, J. *La Educacion fuera de la escuela: ambitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

_____. A educación non formal e a ciudad educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. A educación no século XX. *Revista Galega do Ensino*, nº 24. p. 199-221, setembro 1999.

_____. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A. A.; GAHHEM, E.; TRILLA, J. (Orgs). *Educação não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008, p.15 - 58

VALA, Jorge. Representações Sociais e a Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). *Psicologia Social*. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p.457-502.

ZARAGOZA, F. M. Ciudadania democrática: reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In: IMBERNÓN, F. (Org.) et alii. *Cinco ciudadanias para una nueva educación*. Barcelona: GRAÓ, IRIF, 2002. p.15-27-(Série Biblioteca de Aula – Teoria e Sociologia da Educação – Temas Transversais).

SITES CONSULTADOS

www.capes.gov.br (portal de periódicos da Capes)

www.escoladafamilia.sp.gov.br (Programa Escola da Família)

www.inep.gov.br (INEP)

www.scielo.br (SciELO)

www.unesco.org (UNESCO)

ANEXOS

ANEXO 1

Governo do Estado de São Paulo

Secretaria de Estado da Educação

Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Manual Operativo 2010
Programa Escola da Família

Índice

Indicamos, a seguir, a carga horária atribuída ao Educador Profissional no Programa, conforme Resolução SE nº 18, de 5/2/2010:	81
3.2- Conscientização (ou não) do papel do Educador Profissional como mediador para a cidadania (2ª dimensão de análise)	143
Índice	184
1. Operacionalização	187
Coordenação Geral	187
Coordenação Regional	187
Coordenação Local.....	188
2. Educadores do Programa	189
Supervisor de Ensino	189
Perfil:	189
Carga horária no Programa:	189
Principais atribuições:	189
Professor Coordenador da Oficina Pedagógica	190
PCOP – Projetos Especiais.....	190
Perfil:	190
Carga horária no Programa:	190
Principais atribuições:	190
Perfil desejado:	191
Carga horária atribuída ao Gestor no Programa:	191
Principais atribuições:	191
Educador Profissional	192
Perfil desejado:	192
Carga horária atribuída ao Educador Profissional no Programa: conforme Resolução SE nº 18, de 5-2-2010	192
Principais atribuições:	193

Educador Universitário	193
Educador Voluntário	194
Perfil:	194
Principais atribuições:	194
3. Eixos	194
4. Projeto da Escola	196
5. Grade de Atividades	198
Anexo 2	201
Resolução SE 82, de 11-12-2006	215
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO.....	234
LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente	234
CIDADANIA	237

O Programa Escola da Família

O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Ele possibilita a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que contribuem para a inclusão social, tendo como foco o respeito à pluralidade cultural e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida cada vez melhor.

Cada escola organiza as atividades dentro de 4 eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho.

Em diversas regiões do Estado, as escolas públicas constituem o principal, ou, muitas vezes, o único equipamento público comunitário, especialmente nas localidades em que há pouca ou nenhuma opção de lazer e cultura.

Os espaços escolares, normalmente ociosos aos finais de semana, passam a ser ocupados com atividades endereçadas à comunidade, favorecendo-lhe o direito de conquistar e fortalecer sua identidade. Assim, responsavelmente, essa comunidade, apropriando-se desses espaços, agrega ao seu cotidiano valores essenciais para a edificação de uma cultura participativa.

Hoje, milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo, dedicam seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um programa de concessão de bolsas - o Programa Bolsa Universidade - realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior.

Esse convênio garante aos universitários 100% de gratuidade nos seus cursos, sendo 50% da mensalidade paga pelo Estado (limitada a um teto de R\$ 267,00/mês, renovável semestralmente) e o restante financiado pela Instituição de Ensino Superior respectiva.

Os universitários, contemplados com os benefícios do Bolsa Universidade, por meio de seu empenho e dedicação, contribuem efetivamente para o desenvolvimento da comunidade local. Ao término do curso, poderão incluir em seu currículo essa experiência adquirida, rica em responsabilidade social e participação comunitária.

1. Operacionalização

A gestão do Programa é compartilhada entre a CENP-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Secretaria de Estado da Educação e a DPE-Diretoria de Projetos Especiais/FDE-Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão executor do Programa Escola da Família.

Coordenação Geral

A Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, exercerão a Coordenação Geral do Programa, com as seguintes atribuições:

- definir objetivos, metas e ações em conformidade com a política educacional vigente na Secretaria da Educação;
- planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e reformular, sempre que necessário, os trabalhos desenvolvidos;
- estabelecer, em documento específico, os quesitos que regulamentam a atuação de todos os participantes;
- promover o envolvimento e o comprometimento das autoridades escolares locais e regionais na implementação do Programa;
- organizar e executar ações de capacitação dos educadores que atuarão no Programa, com vistas à consecução dos objetivos estabelecidos;
- auditar e supervisionar o uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa.

Coordenação Regional

A Diretoria de Ensino exercerá a Coordenação Regional do Programa Escola da Família, por meio de um Supervisor de Ensino designado pelo Dirigente Regional da DE e pelo Professor Coordenador da Oficina Pedagógica- PCOP- de Projetos Especiais.

Constituem atribuições da Coordenação Regional:

- manter permanente interlocução com a Coordenação Geral do Programa, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e aquelas desenvolvidas nas escolas;
- participar das capacitações, reuniões e atividades afins, promovidas pela Coordenação Geral;
- auxiliar no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propondo reformulações e adaptações das ações do Programa, quando necessárias;

- supervisionar, propor, implementar e avaliar as ações necessárias para o desenvolvimento do Programa Escola da Família nas Unidades Escolares, de maneira que sejam compatíveis com as diretrizes estabelecidas pela política educacional da SEE;
- selecionar, contratar e dar orientação técnica à equipe de educadores que desenvolvem o Programa, nos aspectos pedagógicos, legais e operacionais;
- desclassificar o Educador Universitário, quando o mesmo incorrer em falta grave no exercício das suas funções e/ou exceder o limite de três faltas semestrais;
- estimular parcerias locais e regionais, nos termos da Resolução SE 24/2005 (Anexo V), com os diferentes segmentos da sociedade civil;
- desenvolver ações de reconhecimento público ao trabalho voluntário e das instituições parceiras.

Com o intuito de colaborar para uma gestão descentralizada e participativa, essa Coordenação tem como princípio elaborar relatórios, indicando os fatores de sucesso e os aspectos a serem reajustados, apresentando sugestões e encaminhamentos, contribuindo de maneira transparente para o fluxo de informações entre as Coordenações Geral e Local.

Coordenação Local

A Coordenação Local é composta pelo Gestor e pelo Educador Profissional da Escola Estadual/Municipal e tem como atribuições

- gerir a equipe de Educadores Universitários e Voluntários;
- organizar as atividades na escola e o seu espaço físico;
- incentivar a captação e o acolhimento de parcerias para enriquecer e fortalecer o desenvolvimento das ações, tanto com pessoa jurídica (instituições), nos termos da Resolução SE 24/2005 (Anexo V), quanto com pessoa física (voluntários) Lei Nº 9.608/98 (Anexo II).
- organizar as atividades na escola e disponibilizar seu espaço físico;

Destacamos a seguir, a Resolução SE 18, de 6/02/2010, em seu artigo 7º.

Artigo 7º - *As escolas da rede estadual e municipal de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extraescolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades.*

O Programa Escola da Família possui quatro datas em que seu funcionamento é especial. São elas:

- Carnaval - atividades suspensas;
- Páscoa - encerramento às 12h, no domingo;

- Dia das Mães - encerramento às 12h, no domingo;
- Dia dos Pais - encerramento às 12h, no domingo.

2. Educadores do Programa

Dirigente de Ensino

Na Coordenação Regional, o Dirigente de Ensino é a autoridade regional máxima e representa a SEE.

Supervisor de Ensino

O Supervisor, designado pela Diretoria de Ensino, tem, entre suas atribuições, a responsabilidade de promover, por meio de seu conhecimento e intervenção, o cumprimento dos aspectos legais para o bom funcionamento do Programa.

Perfil:

- disponibilidade para acompanhar as atividades do Programa nos finais de semana e para participar de reuniões de trabalho e Orientações Técnicas com a Coordenação Geral do Programa.

Carga horária no Programa:

- 4 (quatro) horas, cumpridas aos sábados, e 4 (quatro) horas, cumpridas aos domingos, em escola estadual/municipal designadas;

Principais atribuições:

- assessorar, acompanhar e dar apoio técnico aos aspectos pedagógicos e legais do Programa;
- acompanhar diretamente o trabalho do gestor junto à escola;
- participar da elaboração e implementação do Planejamento Anual do Programa;
- promover a integração do Programa Escola da Família com os demais supervisores da Diretoria de Ensino;
- orientar e avaliar as ações desenvolvidas, por meio de visitas às unidades escolares, nos finais de semana e participar dos eventos do Programa;
- contribuir para a análise dos projetos e para o estabelecimento, manutenção e reconhecimento de parcerias;
- elaborar e realizar orientação técnica para os Educadores do Programa juntamente com o PCOP;
- assegurar o funcionamento do Programa Bolsa-Universidade em sua Diretoria de Ensino, atendendo tanto aos candidatos quanto às Instituições de Ensino Superior de sua região.

Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PCOP – Projetos Especiais

O PCOP é o profissional designado pela Diretoria de Ensino, para acompanhar o desenvolvimento das ações do Programa regionalmente. É o principal interlocutor entre a Diretoria de Ensino, Municípios e a Coordenação Geral do Programa.

Perfil:

- graduação com licenciatura plena;
- experiência mínima de três anos na Rede Estadual ou Municipal;
- identificação com os princípios que orientam o Programa;
- conhecimento das características e das necessidades de sua região de atuação;
- habilidade em gestão de pessoas, gerenciamento e liderança;
- domínio dos conhecimentos de informática;
- disponibilidade para acompanhar as atividades, nos finais de semana, e para participar de reuniões de trabalho e Orientações Técnicas com a Coordenação Geral do Programa.

Carga horária no Programa:

- 4 (quatro) horas, cumpridas aos sábados, e 4 (quatro) horas, cumpridas aos domingos, em escola estadual/municipal designadas;

Principais atribuições:

- participar das reuniões e orientações técnicas realizadas pela Coordenação Geral, desenvolvendo ações regionais que promovam a formação continuada dos Educadores do Programa;
- selecionar, contratar, avaliar e remanejar os Educadores do Programa;
- visitar as escolas, aos sábados e domingos, a fim de orientar suas ações quanto à implantação e ao andamento dos projetos, espaços, materiais, eventos, divulgação e grade de atividades;
- promover uma interlocução eficaz entre as Coordenações Geral e Local, assegurando pleno fluxo de informações;
- propor ações para articular as atividades do Programa às do cotidiano letivo, considerando o projeto pedagógico de cada unidade escolar;
- acompanhar a digitação semanal dos relatórios de atividades, participações, frequências, projetos e atualização de cadastros no *site* do Programa, verificando a coerência com as ações desenvolvidas, princípios e metas regionais;
- participar da elaboração e implementação do Planejamento Anual do Programa;
- estimular o estabelecimento, manutenção e reconhecimento de parcerias;
- acompanhar o registro da utilização e prestação de contas das verbas endereçadas às Escolas Estaduais, destinadas aos projetos desenvolvidos aos finais de semana,

considerando que a utilização da verba deve estar coerente com o registro do projeto no *site*.

- Assegurar, juntamente com o Supervisor de Ensino, o funcionamento do Programa Bolsa-Universidade em sua Diretoria de Ensino, atendendo tanto aos candidatos quanto às Instituições de Ensino Superior de sua região.

Gestor

O Gestor compõe a Coordenação Local juntamente com o Educador Profissional. Conhece a realidade da semana letiva e tem contato constante com os demais docentes. Sua atuação possibilita, de maneira mais assertiva, traçar as diretrizes para o desenvolvimento das atividades do Programa, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade em relação ao espaço público e o vínculo entre as atividades do Programa e as da semana letiva. Podem exercer essa função o Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador ou, excepcionalmente, Professor Titular de Cargo da unidade escolar, desde que haja anuência da Coordenação Regional.

Perfil desejado:

- conhecimento e envolvimento com os objetivos do Programa;
- disponibilidade para atuação aos finais de semana;
- disponibilidade para participar de reuniões de trabalho e orientações técnicas promovidas pela Coordenações Regional e Geral.

Carga horária atribuída ao Gestor no Programa:

- 4 (quatro) horas cumpridas aos sábados e 4 (quatro) horas cumpridas aos domingos na Escola Estadual designada.

Principais atribuições:

- comunicar à Coordenação Regional seu horário de trabalho na Unidade Escolar aos finais de semana;
- promover integração do Programa com o projeto pedagógico da escola, articulando atividades dos docentes da Unidade com educadores do Programa;
- disponibilizar os espaços escolares e equipamentos para o desenvolvimento dos projetos do Programa e assegurar local adequado para o armazenamento dos materiais adquiridos para as atividades;
- participar do planejamento das atividades do Programa e fornecer informações que fortaleçam o diagnóstico da comunidade;
- divulgar o Programa para a comunidade intra e extraescolar;

- planejar e executar ações, em conjunto com a Coordenação Local e Regional, com vistas ao estabelecimento, manutenção e reconhecimento de parcerias e incentivar a busca por adesão de voluntários ao Programa;
- acolher a comunidade;
- promover a conservação e manutenção do patrimônio público escolar por meio do envolvimento da comunidade;
- possibilitar a participação do Educador Profissional nas horas de trabalho pedagógico coletivo-HTPCs, promovendo sua integração ao corpo docente da Unidade Escolar;
- avaliar com a equipe de educadores - profissionais e universitários - e comunidade o andamento do Programa.

Educador Profissional

A unidade escolar contará com um docente, a fim de exercer, na estrutura do Programa, as atribuições de Educador Profissional. O Educador Profissional, contratado nos termos da Resolução 18/2010 - SEE, com põe a Coordenação Local juntamente com o Gestor. É o principal responsável pela abertura da Unidade Escolar aos finais de semana, e é o principal articulador dos projetos - em sua elaboração e implantação - que objetivam o fortalecimento do exercício da ética, o desenvolvimento do processo criativo, a qualidade na comunicação e a formalização de parcerias, voltados ao atendimento da comunidade.

Perfil desejado:

- O Educador Profissional deve ser portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, nos termos da legislação vigente, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio.
- A formação acadêmica do candidato deverá ser compatível com a natureza das atividades sócio-educativas desenvolvidas pelo Programa.

Carga horária atribuída ao Educador Profissional no Programa: conforme Resolução SE nº 18, de 5-2-2010

- 24 (vinte e quatro) horas semanais, distribuídas, na seguinte conformidade:
- 8 (oito) horas para desenvolvimento das atividades programadas para os sábados e 8 (oito) horas para os domingos;
- 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação agendadas pela Coordenação Regional do Programa;

- 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizadas na escola, juntamente com seus pares;
- 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

Principais atribuições:

- abrir a Unidade Escolar às 9:00h e fechá-la às 17 horas, aos sábados e domingos;
- orientar, acompanhar e avaliar a elaboração de projetos dos Educadores Universitários e Voluntários;
- elaborar diagnóstico da comunidade local e, com base nesses dados, trazer o planejamento e cronograma de execução do projeto da Unidade Escolar;
- organizar a Grade de Atividades e divulgá-la para a Unidade Escolar e comunidade durante a semana, acompanhando e oferecendo apoio necessário ao seu desenvolvimento;
- participar das HTPCs, com a finalidade de conhecer a proposta pedagógica da escola, divulgar as ações do Programa e promover a aproximação do corpo docente;
- planejar e executar ações, em conjunto com as Coordenações Local e Regional, com vistas ao estabelecimento, manutenção e reconhecimento de parcerias e busca da adesão de voluntários;
- orientar sobre a aquisição de materiais para as atividades;
- preencher semanalmente os relatórios no *site* do Programa;
- participar de reuniões promovidas pelas Coordenações Regional e Geral;
- promover a conservação e manutenção do patrimônio público escolar, envolvendo toda a comunidade;
- comunicar previamente às Coordenações Local e Regional suas ausências (faltas), para que sejam tomadas as providências necessárias.

Educador Universitário

O Educador Universitário é o aluno da Instituição de Ensino Superior – conveniada ao Programa Escola da Família – que atua na escola pública, desenvolvendo, responsavelmente, atividades socioeducativas.

Sua participação no Programa Escola da Família constitui a contrapartida pelo benefício recebido do Programa Bolsa-Universidade, conforme Resolução SE 18/2010, art. 3º, alínea II.

Informações acerca do perfil, da carga horária e das atribuições do Educador Universitário encontram-se no Regulamento do Programa Bolsa-Universidade, disponível no *site* <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>

Educador Voluntário

O voluntariado é um dos pilares do Programa e representa o desenvolvimento de atividades com a participação da comunidade, aliando forças entre a sociedade civil e o Poder Público.

A participação de voluntários no Programa está regulamentada pela Lei N.º 9.608/98 (Anexo II) e sua atuação é formalizada com a assinatura do Termo de Adesão (Anexo III).

A ação voluntária de estudantes da Rede Estadual está regulamentada pela Resolução 143/2002 (Anexo IV) e poderá ser incluída no histórico escolar dos mesmos.

Perfil:

- disponibilidade para desenvolver ações voltadas às expectativas da comunidade;
- interesse em realizar atividades inseridas na programação das unidades escolares, aos finais de semana, desde que esteja habilitado para executá-las.

Principais atribuições:

- firmar o termo de adesão (Anexo III), impresso do *site*, após seu cadastramento;
- desenvolver atividades relativas à sua área de atuação profissional – para a qual possui habilitação técnica ou formação específica – ou outras relacionadas às suas habilidades pessoais, que não requeiram formação técnica e específica;
- definir, previamente, junto à Coordenação Local, um plano de trabalho com a respectiva carga horária semanal;
- cumprir o horário e a programação previamente acordados, atendendo às expectativas da com unidade;
- comunicar à Coordenação Local, com antecedência, possíveis ausências;
- contribuir para a conservação e manutenção do patrimônio público escolar, auxiliando a Coordenação Local na orientação à comunidade;

3. Eixos

Os quatro eixos norteadores do Programa – Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho - constituem os marcos-estruturantes da Grade de Atividades e em basam o planejamento das ações aos finais de semana, contribuindo para a interlocução com as atividades da semana letiva.

A escolha dos eixos fundamentou-se no relatório final do perfil e avaliação da comunidade, de alunos participantes e não-participantes do projeto piloto, de abertura das escolas da Rede Estadual de Ensino da Grande São Paulo²⁸.

Eixo Cultura

A Cultura envolve todas as formas de manifestação artística; apresenta a expressão humana sobre si, o outro, a sociedade e o mundo nas diferentes linguagens: teatrais, cinematográficas, corporais, musicais, plásticas, fotográficas, folclóricas e científicas; promove o (auto)conhecimento e o senso crítico; colabora para a formação da identidade; propicia a experimentação de outros papéis.

Este eixo tem como principal intuito possibilitar as diferentes manifestações artísticas, os costumes e expressões da comunidade.

Deve ser desenvolvido a partir da realidade da escola e das sugestões colhidas na comunidade, promovendo tempo e espaço para o diálogo entre os participantes, conferindo legitimidade às manifestações e enfatizando o respeito à diversidade cultural.

Eixo Esporte

O Eixo Esporte tem como objetivo não só colaborar para o desenvolvimento físico como também contribuir para a formação integral do indivíduo, na construção do trabalho coletivo e na aquisição de valores sociais.

Esse eixo aponta caminhos para a redução de desigualdades, promovendo a inclusão social.

²⁸ Relatório coordenado pela Prof^a Dr^a Carmita Helena Abdo, executado pelo Projeto Sexualidade - ProSex, do Departamento de Psiquiatria e pelo Departamento de Informática Médica, ambos da Faculdade de Medicina da USP, em 2002.

Eixo Saúde

O Eixo Saúde propõe uma abordagem ampla que vai além do aspecto biológico, tratando o tema como uma questão social resultante das condições de alimentação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer e acesso aos serviços de saúde. Esse resultado é expresso na qualidade de vida da comunidade que deve ser imbuída, cada vez mais, de ações preventivas para fortalecer positivamente seu desenvolvimento.

Eixo Trabalho

O Eixo Trabalho abrange o desenvolvimento de atividades que possibilitam geração de renda e/ou aquisição de competências e habilidades. Esse eixo valoriza o fazer local, buscando alternativas que possam suprir possíveis necessidades.

4. Projeto da Escola²⁹

A elaboração do projeto da escola é o primeiro passo para a implantação do Programa Escola da Família. Esse momento é essencial para que os trabalhos a serem desenvolvidos tenham um bom andamento e um norteador das ações, a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos. Quanto maior o número de colaboradores, maiores serão as chances de sucesso e de atendimento às expectativas da comunidade em geral.

Projeto é um plano para a realização de uma ação com um objetivo específico a ser atingido, visando contribuir para a consecução de interesses de uma comunidade. Os projetos têm começo e fim determinados, devendo alcançar metas estabelecidas.

A mudança de uma determinada situação existente para outra desejada exige um planejamento de ações que contribuam, de forma programada, para essa modificação. Portanto, Projeto é a manifestação clara dos problemas a resolver, dos objetivos a alcançar, das ações a executar e das formas de verificar se a mudança ocorreu. Por exemplo, para a utilização de espaços e equipamentos da escola, deve-se apresentar um plano de ação.

Um projeto é a apresentação de uma proposta de trabalho formalizada. Deve conter diversos elementos que, organizados em tópicos, estão relacionados a seguir.

²⁹ Bibliografia: PAZ, May Hampshire C. da Elaboração de Projetos Sociais. São Paulo, outubro de 2002 (mimeo); Instituto Brasil Voluntário – Faça Parte. Construindo um projeto de voluntariado (programa em vídeo). São Paulo, 2002

- a) **Título do Projeto:** Deve dar uma idéia clara e concisa do(s) objetivo(s) do projeto.
- b) **Justificativa:** *por que fazer?* - desenvolver as razões pelas quais se julga necessário executar o projeto.
- c) **Objetivo:** *para que/quem fazer?* – os objetivos devem ser formulados sempre como a solução de um problema e o aproveitamento de uma oportunidade.
Objetivo Geral: corresponde ao produto final que o projeto quer atingir.
Objetivos específicos: correspondem às ações que se propõe a executar dentro de um determinado período de tempo; são os resultados esperados e devem se realizar até o final do projeto.
- d) **Metas:** *o que queremos ? quanto será feito ?* são os resultados parciais a serem atingidos e devem ser bastante concretos expressando quantidade e qualidade dos objetivos; a definição das metas com elementos quantitativos e qualitativos é conveniente para avaliar os avanços; quanto melhor dimensionada estiver uma meta, mais fácil será definir os indicadores que permitirão evidenciar seu alcance.
- e) **Público Alvo - a quem se destina?** - conhecer a realidade da comunidade para definir os grupos a serem beneficiados em cada atividade proposta no projeto, considerando sua natureza e especificidade.
- f) **Plano de Ação - como fazer?** - as ações do projeto originam-se, diretamente, dos resultados a serem obtidos e constituem-se de uma ou mais tarefas concretas que serão executadas para a obtenção dos mesmos. Neste item, podem ser descritas detalhadamente as formas de utilização dos espaços e equipamentos escolares.
- g) **Grupo de Trabalho - quem está disposto e quem desenvolverá?** - analisar qual a capacidade real da Unidade Escolar para executar o projeto em relação à disponibilidade de pessoal para elaboração e implementação das atividades planejadas.
- h) **Avaliação - o que pode ser modificado?** - após o início das atividades, sempre haverá necessidade de ajustes e revisão de percurso, para que os objetivos traçados sejam atingidos. No texto inicial do projeto já devem estar previstas formas de realizar o acompanhamento das atividades, especialmente para avaliar o grau de satisfação do conjunto de participantes. *Quais as conquistas alcançadas?* - durante e ao final do projeto situar os participantes das conquistas que estão sendo alcançadas; essa ação, além de corrigir rotas, impulsiona todos para o alcance do objetivo final.
- i) **Registro - como podemos contar nossa história?** - formas de registrar as experiências desenvolvidas na escola por meio da escrita, fotos, gravações (considerando os

trâmites legais), com os devidos créditos (nome do projeto, local, data, participantes, síntese da ação).

- j) **Divulgação** - *como serão divulgados os resultados?* - a fim de que a comunidade conheça e/ou reconheça a importância das ações, faz-se necessário seu acesso aos resultados. A divulgação amplia as possibilidades de continuidade, atrai novas adesões, possibilita a criação de novos projetos e proporciona reconhecimento.
- k) **Recursos** - *o que é necessário?* - são os meios necessários para a realização do projeto, quer sejam equipamentos, materiais de consumo e/ou recursos humanos. Os recursos são determinados depois da definição dos objetivos gerais e do plano de ação.
- l) **Cronograma** - *quando?* - a partir da definição das atividades do projeto, deve-se elaborar um cronograma geral para todo o período de execução, no qual deve constar o seu desenvolvimento. Neste cronograma serão indicados os períodos para a execução das ações.

5. Grade de Atividades

A partir da definição dos quatro eixos norteadores, é indispensável a elaboração da Grade de Atividades (ferramenta utilizada desde a implantação do Programa). Ela organiza o planejamento das ações que serão desenvolvidas, facilitando a participação da comunidade.

Essa grade deve ser afixada na unidade escolar, em local de fácil acesso, para estreitar a comunicação com os participantes.

As atividades devem ser organizadas de tal forma que possam proporcionar momentos de reflexão, indispensável para a consecução dos objetivos do Programa. Para ilustrar essa situação, há o momento em que os participantes se organizam em mutirão, para promover a conservação do patrimônio público e para o fortalecer os princípios e valores de convivência: é o Jogo Limpo, uma ação que deve ser realizada, preferencialmente, no início e ao final do dia, paralelamente às demais atividades.

Parcerias

As parcerias são estabelecidas local e regionalmente. Esse estabelecimento é regulamentado pela Resolução SE 24/05 (Anexo V), e sua formalização é feita por meio da assinatura de um protocolo de intenções (Anexo VI).

Mais do que proporcionar sustentabilidade aos projetos, a parceria contribui para que a diversidade de olhares e identidades que compõem a comunidade tenha expressão nos espaços escolares, reforçando o princípio básico de que a cultura de paz só pode ser construída coletivamente.

Destacamos, a seguir, questões que poderão subsidiar o desenvolvimento do trabalho na busca de parceiros.

1) *Por que devemos fazer Parceria?*

Porque:

- fortalece o compromisso de todos para com a coletividade;
- contribui para ampliar o universo cultural da comunidade e fortalecer as relações comunitárias;
- possibilita a criação de novas oportunidades, agrega valores humanos e aprendizado organizacional a todos os envolvidos;
- contribui para a sustentabilidade de projetos;
- viabiliza a soma de esforços e gera um compartilhamento de ações, resultando em uma aliança social;
- possibilita um intercâmbio entre as políticas públicas de cunho social e a sociedade civil.

2) *Como apresentar o Programa Escola da Família?*

Por meio:

- de uma síntese já disponível no site do Programa:
<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>
- de Relatório Mensal de Atividades – emitido pelo Programa e disponível na Diretoria de Ensino;
- da preparação, em conjunto com a Coordenação Regional, de material de apresentação da sua região, focado nas ações dos 4 eixos norteadores do Programa.

3) *O que podemos oferecer aos Parceiros?*

Podemos oferecer:

- divulgação nos espaços escolares;
- divulgação nos materiais de comunicação da própria instituição parceira;
- reconhecimento público por meio de eventos e certificação;
- outras propostas a serem apresentadas pelos parceiros;

Aqueles que se associam ao Programa agregam à sua imagem valores como:

- compromisso e responsabilidade sociais;
- cidadania empresarial;
- melhoria da imagem junto aos colaboradores e à comunidade.
-

4) *Com quem podemos e não podemos estabelecer parcerias?*

Podemos, estabelecer parcerias:

- com todos os setores organizados da sociedade civil: empresas, ONGs, associações, sindicatos, outras esferas do poder público (municipal, estadual e federal) e demais instituições - quanto mais alinhados estiverem os parceiros, maior será a contribuição social gerada por essa parceria.

Não podemos estabelecer parcerias com instituições e pessoas:

- de comportamento ético duvidoso;
- ligadas a produtos e serviços que ofereçam algum tipo de risco à comunidade, tais como:
 - automedicação;
 - cigarros e bebidas alcoólicas;
 - jogos de azar;
 - atentado ao pudor.

5) *Como manter as parcerias?*

Por meio de um relacionamento pautado na transparência, em que as partes se comprometam a prestar informações por meio de relatórios e outros registros afins.

Anexo 2

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 e dá providências correlatas

GERALDO ALCKMIN, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e à vista do disposto no artigo 3º da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003

Decreta:

Artigo 1º - Fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo, com o 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.

Artigo 2º - O Programa Escola da Família tem como proposta a 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 auto-estima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista.

Parágrafo único - O Programa será desenvolvido mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação.

Artigo 3º - Os espaços das escolas públicas estaduais, de que trata o artigo anterior, devem estar disponíveis a fim de estimular a participação da comunidade intra e extra-escolar em atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas, voltadas ao exercício da cidadania, em perfeita sintonia com o projeto pedagógico da unidade escolar, a fim de favorecer o desenvolvimento de uma cultura participativa e o fortalecimento dos vínculos da escola com a comunidade.

Artigo 4º - Para a consecução dos objetivos propostos e para a construção de uma cultura de paz e o desenvolvimento social no conjunto das comunidades, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio e o estabelecimento de parcerias e convênios com os

diversos segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, e a participação de demais Secretarias de Estado.

§ 1º - Poderão ser estabelecidas ações de cooperação com organismos nacionais e internacionais, bem como adesão de estudantes universitários, em especial os egressos do ensino médio da rede estadual paulista de ensino, mediante a concessão de bolsas de estudo.

§ 2º - A concessão de bolsas de estudo, a que se refere o parágrafo anterior, será efetuada por meio de regramento a ser estabelecido em resolução do Secretário da **Educação**.

Artigo 5º - Cabe à Secretaria da Educação, em relação ao Programa Escola da Família:

- I - coordenar as ações do Programa;
- II - estabelecer as diretrizes e os procedimentos que viabilizarão a efetiva implantação e potencialização do Programa junto às unidades escolares da rede pública de ensino;
- III - expedir as instruções complementares que se fizerem necessárias à adequada execução do Programa.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, suplementadas, se necessário.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 7 de julho de 2004

GERALDO ALCKMIN

ANEXO 3

LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998

(Publicada no Diário Oficial da União de 19 de fevereiro de 1998)

Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade.

Parágrafo Único: O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Artigo 2º - O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições do seu exercício.

Artigo 3º - O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo Único: As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Artigo 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de fevereiro de 1998; 117 da Independência e 110 da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

PAULO PAIVA

ANEXO 4

TERMO DE ADESÃO AO SERVIÇO VOLUNTÁRIO

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____ SEXO: _____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

BAIRRO: _____ MUNICÍPIO: _____

CEP: _____ - _____ RG: _____ CPF: _____

FONE RESIDENCIAL: _____ CELULAR: _____

E-MAIL: _____

.....
ESCOLARIDADE: () FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR

() EM CURSO () COMPLETO () INCOMPLETO

RELAÇÃO COM A ESCOLA:

ALUNO MEMBRO DA COMUNIDADE MEMBRO DO GRÊMIO ESTUDANTIL

OUTROS: _____

.....
PRINCIPAL MOTIVO QUE O FEZ SE TORNAR VOLUNTÁRIO:

AJUDAR OUTROS JOVENS

CONHECER NOVAS PESSOAS E AMPLIAR O RELACIONAMENTO

CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA CONVIVÊNCIA SOCIAL DAS PESSOAS

MOSTRAR QUE É CAPAZ DE REALIZAR UM TRABALHO IMPORTANTE

OUTROS: _____

.....
ESCOLA ONDE O VOLUNTÁRIO PRESTARÁ O SERVIÇO

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

DIRETORIA DE ENSINO: _____

ATIVIDADE QUE O VOLUNTÁRIO VAI DESENVOLVER: _____

.....

DIAS E HORÁRIOS: SÁBADO - DAS: ____ h ____ ÀS: ____ h ____

DOMINGO - DAS: ____ h ____ ÀS: ____ h ____

.....

ANEXO 5**LEI DO SERVIÇO VOLUNTÁRIO****LEI Nº 9.608, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998**

(Publicada no Diário Oficial da União de 19 de fevereiro de 1998)

Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º - Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive, mutualidade.

Parágrafo Único: O serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Artigo 2º - O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições do seu exercício.

Artigo 3º - O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que com provadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias.

Parágrafo Único: As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela entidade a que for prestado o serviço voluntário.

Artigo 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 18 de fevereiro de 1998; 117 da Independência e 110 da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Paiva

.....

Declaro que estou ciente e aceito os termos da Lei do Serviço Voluntário, nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

AUTORIZAÇÃO (EM CASO DE MENOR DE 18 ANOS)

Autorizo meu (minha) filho (a) a prestar serviço voluntário na referida U.E. de acordo com o Termo de Adesão preenchido.

ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL

Nome Legível do Educador Responsável Assinatura

Testemunha

Testemunha

Assinatura do Coordenador Responsável

São Paulo, _____ de _____ de 20____.

Obs.: Para ser preenchido em conjunto com o Educador. O termo só será cadastrado no Banco de Voluntários se todos os campos forem devidamente preenchidos.

.....

ANEXO 6

Resolução SE 143, de 29-8-2002

Dispõe sobre a implementação do Programa Estadual Jovem Voluntário - Escola Solidária

O Secretário de Estado da Educação considerando a necessidade de:

- valorizar as experiências de relevante caráter social desenvolvidas pelas equipes das escolas estaduais sob a forma de projetos curriculares específicos;
- estimular e reconhecer as ações de protagonismo e de voluntariado vivenciadas pelos jovens estudantes sob orientação das equipes escolares;
- incorporar no itinerário escolar desses jovens informações indicativas das experiências vivenciadas mediante o registro nos respectivos documentos escolares, resolve:

Artigo 1º - As atividades de protagonismo e de voluntariado vivenciadas por jovens estudantes, sob a forma de ações ou projetos específicos, planejados e desenvolvidos articuladamente à proposta pedagógica da escola, serão objeto de registro nos documentos de vida escolar daqueles alunos que opcionalmente tenham participado, na conformidade do contido na presente resolução.

Artigo 2º - O registro da natureza das atividades a que se refere o artigo anterior, quer direcionadas a práticas sociais, quer à preparação para o trabalho, deverá conter informações sobre o tipo de atividade desenvolvida e o índice de frequência obtido pelo aluno e constar, como de enriquecimento curricular, em campo específico, no respectivo histórico escolar.

Parágrafo Único: Observada a natureza da ação ou do projeto, em especial quando a atividade desenvolvida pelo aluno pode vir a se constituir em um elemento promotor de sua futura atuação na vida social ou no mundo do trabalho, a escola poderá comprovar a experiência adquirida mediante certificação específica da ação ou do trabalho voluntário realizado pelo aluno, com especificações que explicitem o tipo da atividade executada e a carga horária cumprida.

Artigo 3º - Caberá às Diretorias de Ensino orientar, apoiar e acompanhar junto às unidades escolares o cumprimento do disposto na presente resolução.

Artigo 4º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 7

Resolução SE 24, de 5-4-2005

Dispõe sobre Escola em Parceria

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 131, inciso II, alínea "c", do Decreto 7.510/76 c.c. o artigo 2º do Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004 e considerando:

- a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista;
- a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local,

Resolve:

Artigo 1º - A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004.

Artigo 2º - A parceria, que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.

Parágrafo único - As ações de conservação e manutenção do prédio escolar referidas no caput deste artigo, quando exigirem a execução de obras ou serviços de engenharia, deverão ser comunicadas, no início, pela Direção da Escola à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e na conclusão, após 05 (cinco) dias úteis.

Artigo 3º - Compete à Secretaria da Educação:

I - Constituir um grupo inter-órgãos, sob a coordenação das Coordenadorias de Ensino, que atue como articulador das ações do presente Programa, tendo como objetivos:

- a) garantir que os projetos estejam condizentes com as diretrizes educacionais da Secretaria da Educação;
- b) definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação dos projetos;

c) estimular a autonomia de gestão, apoiando mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das Unidades Escolares;

d) compatibilizar as ações entre os órgãos da SE, tornando-as complementares e integradas.

Artigo 4º - Às entidades representativas da sociedade civil que firmarem parcerias

cabe:

a) designar um Coordenador que detenha experiência na área pedagógica para a gestão da parceria;

b) elaborar junto com as Unidades Escolares projetos condizentes com o objetivo do Programa;

c) aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos;

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogada a Res. SE nº 234/95.

ANEXO B

PROTOCOLO DE INTENÇÕES

Protocolo de intenções que entre si celebram a A.P.M., instituição auxiliar da EE_____ e a _____ para a cooperação técnica/financeira visando à melhoria da qualidade de ensino.

Considerando:

* a natureza e finalidade da Associação de Pais e Mestres e

* a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a fortalecer a autonomia de gestão em nível local.

Aos ____ dias do mês de _____ de _____, a APM, da EE _____, doravante denominada **APM**, neste ato representada pelo Diretor Executivo, e a _____, inscrita no C.G.C. sob nº _____, doravante denominada **ENTIDADE**, representada pelo Sr. _____, resolvem celebrar o presente Protocolo de Intenções, nos moldes das Cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA

DO OBJETO

O presente Protocolo tem por objetivo a conjugação de esforços no sentido de desenvolver um sistema de parceria com vistas à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em conformidade com as disposições contidas no Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto nº 12.983/78, com as modificações introduzidas

pelo Decreto nº 48.408/2004, especialmente no que é pertinente aos artigos 4º, inciso III e 6º, inciso IV e V combinados.

CLÁUSULA SEGUNDA DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO

As áreas de atuação abrangidas por este Protocolo são as seguintes:

- I. provimento de recursos na:
 - a) programação de atividades didático-pedagógicas que envolvam melhoria do ensino;
 - b) programação de atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde;
 - c) programação de atividades culturais e de lazer que envolvam participação de pais, equipe escolar, aluno e comunidade;
- II. fornecimento de mobiliário, equipamento, livros para o acervo da biblioteca, materiais em geral e demais recursos físicos;
- III. conservação e manutenção do prédio, das instalações e do equipamento da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA DA EXECUÇÃO

- I. Os projetos ou ações que serão desenvolvidos, em decorrência deste Protocolo, deverão receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro em Ata.
- II. As prioridades de desenvolvimento das ações serão definidas em conjunto com a Direção da Escola, a APM e a Entidade.
- III. A Entidade, por meio de seu Coordenador, será responsável pela execução dos serviços e aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e ações definidos nos termos do inciso I.
- IV. Os meios e recursos serão geridos pela Entidade quando da execução de obras, fornecimento de equipamentos e materiais envolvidos nas melhorias físicas e na prestação de serviços.
- V. A execução deste Acordo será acompanhada e supervisionada pela Diretoria de Ensino a que estiver jurisdicionada a unidade escolar.

CLÁUSULA QUARTA DOS RECURSOS FINANCEIROS

(Obs. Nesta cláusula, serão especificados a origem e os recursos empregados).

**CLÁUSULA QUINTA
DA VIGÊNCIA**

O presente protocolo terá duração de 1 (um) ano, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado automaticamente até o limite de igual período, se não houver manifestação em contrário por um dos partícipes.

**CLÁUSULA SEXTA
DA ALTERAÇÃO**

O presente Protocolo poderá ser alterado, mediante termos de aditamento específicos, tendo em vista a conveniência e interesse dos partícipes.

**CLÁUSULA SÉTIMA
DOS CASOS OMISSOS**

Os casos omissos, que surgirem na vigência deste acordo, serão solucionados por consenso dos partícipes, em termo aditivo.

**CLÁUSULA OITAVA
DA RESCISÃO E DENÚNCIA**

O presente Termo de Parceria poderá ser rescindido durante o prazo de vigência, por mútuo consentimento dos partícipes ou denúncia de qualquer deles, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

E por estarem de acordo, firmam o presente Protocolo de Intenções, em 3 vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, _____ de _____ de 201____.

Diretor Executivo da APM, representante da _____

Representante da Instituição/Empresa Parceira _____

Testemunhas:

ANEXO 9

Resolução SE 82, de 11-12-2006

Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo - e dá providências correlatas.

A Secretaria da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 48.781, de 07/07/2004, que regulamenta a Lei nº 11.498, de 15/10/2003, e considerando que:

- o Programa Escola da Família propõe-se a desenvolver e implementar ações de natureza preventiva, destinadas a reduzir a vulnerabilidade infanto-juvenil, por meio da integração social e da construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma saudável trajetória de vida;
- o referido Programa direciona-se a atender o segmento populacional dos jovens, como forma de prover ações que criem condições positivas para o desenvolvimento individual da criança e do adolescente, com responsabilidade participativa, assegurando-lhes, além de acesso e permanência, com êxito, nos Ensinos Fundamental e Médio, oportunidades que garantam sua formação integral, porquanto futuros cidadãos, preparando-se para o exercício ético de direitos e de deveres;
- a inclusão do Programa Escola da Família no projeto pedagógico da escola favorecerá o desenvolvimento da cultura de participação e colaboração, expandindo e fortalecendo os vínculos da unidade escolar com a comunidade,

Resolve:

Artigo 1º - O Programa Escola da Família tem como objetivos:

I - assegurar a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço destinado à prática da cidadania;

II - desenvolver ações sócio-educativas, com o intuito de fortalecer a auto-estima e a identidade cultural das comunidades, através da implementação de uma grade de atividades construída a partir de quatro eixos norteadores, quais sejam, a cultura, o esporte, a saúde e a qualificação para o trabalho;

III - fundamentar políticas positivas para a construção de uma cultura de paz, promovendo o desenvolvimento educacional integrado ao conjunto das comunidades.

Artigo 2º - para a consecução dos objetivos propostos, o Programa Escola da Família poderá contar, observadas as normas legais e regulamentares pertinentes, com o apoio de parcerias e convênios firmados com diversos segmentos sociais, tais como: organizações não-governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo.

Parágrafo único: o Programa Escola da Família poderá também receber a adesão de estudantes universitários, em especial os egressos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que, mediante a concessão de bolsas de estudo, através do Programa Bolsa-Universidade, atuarão, aos finais de semana, nas unidades escolares designadas, exercendo atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação e/ou de acordo com suas habilidades pessoais.

Artigo 3º - com vistas às possibilidades previstas no artigo anterior, caberá à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE a gerência da operacionalização das ações necessárias à consolidação do Programa Escola da Família, podendo, em decorrência:

- I - firmar convênios junto a instituições de Ensino Superior visando a operacionalizar o Programa Bolsa-Universidade;
- II - formalizar a cooperação de Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, que tenham interesse na inserção e/ou ampliação do Programa Escola da Família nos respectivos Municípios;
- III - promover a articulação das ações do Programa com outras Secretarias de Estado;
- IV - estreitar a comunicação com entidades, órgãos e pessoal voluntário, que venham a se integrar ao Programa Escola da Família;
- V - buscar parcerias que visem ao enriquecimento das atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar.

Artigo 4º - A Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE exercerá a Coordenação Geral do Programa Escola da Família para definição dos objetivos, metas e ações correspondentes à execução do Programa, devendo:

- I - direcionar a fixação de metas, em conformidade com a política educacional vigente na Secretaria de Estado da Educação;
- II - planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e reformular, sempre que necessário, os trabalhos desenvolvidos na consecução dos objetivos do Programa;
- III - estabelecer, em documento específico, critérios e deveres, regulamentando a atuação de todos os participantes;
- IV - promover o envolvimento e o comprometimento das autoridades escolares locais e regionais na implementação do Programa Escola da Família;
- V - organizar ações de capacitação dos educadores que atuarão no Programa, julgadas necessárias para a consecução dos objetivos previstos;
- VI - auditar e supervisionar o uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa Escola da Família.

Artigo 5º - A Diretoria de Ensino exercerá a Coordenação Regional do Programa Escola da Família, por meio de uma comissão a ser definida pelo Dirigente Regional, constituindo-se de, no mínimo, um Supervisor de Ensino e de um Assistente Técnico-Pedagógico, que virão a compor a estrutura do Programa.

§ 1º - As definições básicas e as principais atribuições da comissão de Coordenação Regional serão relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 2º - O Assistente Técnico-Pedagógico - ATP, a que se refere o caput deste artigo, deverá estar vinculado, como docente, ao magistério público estadual da Secretaria da Educação e será designado junto à Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, para atuação exclusiva no Programa Escola da Família, de acordo com as disposições da Resolução SE-2, de 8 de janeiro de 2004, bem como da Resolução SE-12, de 11 de fevereiro de 2005.

§ 3º - A carga horária da designação do ATP, exclusivo da Escola da Família, será de 40 (quarenta) horas semanais, a serem cumpridas no exercício das seguintes atribuições:

1 - manter, juntamente com o Supervisor de Ensino, a que se refere este artigo, permanente interlocução com a Coordenação Geral do Programa Escola da Família, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e as desenvolvidas nas escolas;

2 - participar das capacitações, reuniões e atividades afins, promovidas pela Coordenação Geral do Programa;

3 - auxiliar o Supervisor de Ensino, integrante da comissão de Coordenação Regional do Programa, no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propondo reformulações e adaptações das ações do Programa, sempre que oportunas e necessárias.

Artigo 6º - As escolas da rede estadual de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à comunidade intra e extra-escolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades.

Artigo 7º - A unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, que será admitido nos termos da Lei nº 500/74, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer as atribuições de Educador Profissional, que integra a estrutura do Programa Escola da Família.

§ 1º - na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, poderão ser admitidos, na forma estabelecida no caput deste artigo, candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - A formação acadêmica, qualquer que seja, apresentada pelo candidato à admissão, inclusive a licenciatura plena, haverá que se comprovar compatível com o desenvolvimento das ações sócio-educativas do Programa Escola da Família, de que trata o inciso II do artigo 1º desta resolução.

§ 3º - As principais atribuições do Educador Profissional serão estabelecidas e relacionadas em documento específico, elaborado pela Coordenação Geral do Programa Escola da Família.

§ 4º - O docente desenvolverá na unidade escolar as atividades definidas pela Coordenação Regional do Programa, sob orientação do Assistente Técnico-Pedagógico, a que se refere o artigo 5º desta resolução, e com o acompanhamento da autoridade escolar.

Artigo 8º - O candidato à admissão, para exercer as atribuições de Educador Profissional do Programa Escola da Família, deverá estar inscrito para o processo regular de atribuição de classes/aulas e também inscrito especialmente para este projeto, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de ser selecionado pela comissão de Coordenação Regional da Diretoria de Ensino, que estabelecerá e divulgará critérios, requisitos e procedimentos para esta seleção, entre os quais deverão se incluir:

I - apresentação de currículo, demonstrando experiência na atividade a ser desenvolvida, em especial a adquirida em atuação anterior no próprio Programa;

II - comprovação de habilidades necessárias ao desempenho da função;

III - entrevista individual, envolvendo temas personalizados, concernentes à formação/habilitação do candidato;

IV - comprovação de disponibilidade para exercer as atividades nos finais de semana e para participar das reuniões de avaliação e planejamento, às segundas e sextas-feiras, junto à Coordenação Regional.

§ 1º - Os prazos da inscrição específica e da seleção previstas neste artigo serão definidos pela Coordenação Regional do Programa, paralelamente ao cronograma estabelecido para o processo anual de atribuição de classes e aulas, nos meses de novembro e/ou de dezembro do ano em curso.

§ 2º - A seleção dos inscritos será realizada pela comissão da Coordenação Regional do Programa, acompanhada pela Comissão de Atribuição de classes e aulas da Diretoria de Ensino, a fim de se proceder à admissão dos candidatos selecionados, nos termos da Lei nº 500/74, com vigência a partir do exercício das atividades, no ano subsequente.

§ 3º - O docente selecionado e admitido ficará vinculado ao Programa Escola da Família e poderá ser remanejado, no decorrer do ano, para diferentes unidades escolares, quando se fizer necessário, a fim de melhor atender os interesses das comunidades.

§ 4º - O professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional terá sede de controle de frequência na unidade escolar indicada para sua atuação, devendo a mesma ser alterada,

por apostilamento na portaria de admissão, a cada remanejamento que lhe seja determinado pela Coordenação Regional.

§ 5º - Sempre que houver necessidade, poderão ser reabertos, a qualquer tempo, períodos de inscrição e de nova seleção de candidatos à admissão como docente, para atuar no Programa Escola da Família, desde que já se encontrem inscritos e/ou cadastrados no processo regular de atribuição de classes e aulas do ano em curso.

§ 6º - O docente que, no exercício das atribuições de Educador Profissional, deixar de corresponder às exigências do Programa, será dispensado da função, nos termos da legislação vigente, por decisão do Diretor de Escola, ouvida previamente a Coordenação Regional do Programa, sendo-lhe assegurados a ampla defesa e contraditório.

Artigo 9º - A carga horária de trabalho, de que trata o artigo 7º desta resolução, será distribuída pelos dias da semana, na seguinte conformidade:

I - 8 (oito) horas para desenvolver as atividades aos sábados e 8 (oito) horas aos domingos;

II - 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, às segundas e sextas-feiras, com a Coordenação Regional;

III - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares docentes;

IV - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

§ 1º - O docente admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional cumprirá calendário anual diferenciado do que cumprem seus pares docentes, devendo desenvolver as atividades do Programa, inclusive, nos períodos de recesso e de férias escolares, observando-se a forma estabelecida no caput do artigo 6º desta resolução.

§ 2º - O descanso semanal remunerado será assegurado ao docente em um dia útil qualquer da semana, compatível com a distribuição do seu horário de trabalho, prevista neste artigo.

§ 3º - O docente que fizer jus a férias deverá usufruí-las em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, desde que estabelecidas e homologadas para o decorrer do ano, por competência do Diretor de Escola, em período diverso dos relativos aos recessos e às férias escolares, ouvindo-se previamente a Coordenação Regional do Programa, a fim de se respeitar o

cronograma de escalonamento de férias de todos os Educadores Profissionais, em nível de Diretoria de Ensino.

Artigo 10 - o professor admitido para exercer as atribuições de Educador Profissional poderá ter aulas dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, ou de outros projetos e modalidades de ensino, no mesmo campo de atuação, atribuídas em conjunto com a carga horária do Programa Escola da Família, desde que:

I - exista compatibilidade de horários, observada a distribuição da carga horária do Educador Profissional, prevista nos incisos do artigo anterior;

II - o somatório das cargas horárias não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais;

III - a carga horária diária, incluídas, se for o caso, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, não ultrapasse o limite de 8 (oito) horas;

IV - seja assegurado um dia de descanso semanal, compatível com o horário total de trabalho do docente.

V - submeta-se às atividades previstas em cada um dos calendários anuais, de que trata o § 1º do artigo anterior.

§ 1º - A sede de controle de frequência do professor, admitido com a atribuição conjunta de que trata este artigo, será sempre a unidade escolar em que exerça as atividades do Programa Escola da Família, sem prejuízo da possibilidade de remanejamento previsto no § 3º do artigo 8º desta resolução.

§ 2º - Cada remanejamento que se determine ao docente, admitido com atribuição conjunta, deverá observar a compatibilidade de horários e distância entre as escolas, relativamente às demais aulas que compõem sua carga horária total.

§ 3º - O docente de que trata este artigo, no caso de deixar de corresponder às atribuições do Programa, perderá as respectivas horas e terá redução de sua carga horária, podendo continuar ministrando as aulas remanescentes.

§ 4º - O professor, admitido na forma prevista neste artigo e que faça jus a férias, deverá usufruí-las no mês de janeiro, em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, juntamente com seus pares docentes, sem detrimento da atuação pelo Programa Escola da Família, nos períodos de recesso escolar.

§ 5º - O professor admitido com aulas do ensino regular, que se encontre em gozo de férias docentes no mês de janeiro e que seja selecionado para exercer as atividades do Programa Escola da Família, somente poderá iniciar este exercício a partir do primeiro final de semana posterior ao término das férias, ocasião em que deverá ter apostilada, em sua Portaria de Admissão, a carga horária relativa ao Programa.

Artigo 11 - São devidos ao docente admitido para o exercício das atribuições de Educador Profissional, observadas as normas legais pertinentes, os mesmos benefícios e vantagens a que façam jus os demais professores igualmente admitidos nos termos da Lei nº 500/74, exceto a possibilidade de afastamento para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se à admissão do docente para o exercício das atribuições de Educador Profissional, no que couber, as disposições da Resolução SE-1, de 4 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta e outras modalidades de ensino, bem como as da Resolução SE-90, de 9 de dezembro de 2005.

Artigo 12 - Caberá substituição ao professor admitido para exercer as funções de Educador Profissional, em seu período de férias e nos demais impedimentos legais e temporários, desde que por prazo superior a 15 (quinze) dias, devendo a Coordenação Regional do Programa manter, em reserva, relação de candidatos previamente inscritos e selecionados para, a qualquer tempo, poderem assumir ocasionais substituições no decorrer do ano.

Artigo 13 - As atividades do Programa Escola da Família, para serem desenvolvidas por pessoas voluntárias, implicarão a assinatura de Termo de Adesão ao Serviço Voluntário, nos termos da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.

Artigo 14 - As parcerias que venham a ser estabelecidas pelas unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família, deverão ser efetivadas através da Associação de Pais e Mestres - APM da unidade escolar, de conformidade com as disposições da Resolução SE - 24, de 5 de abril de 2005.

Artigo 15 - no corrente ano, excepcionalmente, os docentes e os candidatos à admissão que tenham interesse em participar do Programa Escola da Família, no exercício das atribuições de Educador Profissional, farão as inscrições específicas, de que trata o disposto no artigo 8º desta resolução, no período de 18 a 22/12/2006, para serem admitidos ou reconduzidos ao exercício das atividades do Programa, devendo estar necessariamente inscritos também para o processo inicial de atribuição de classes e aulas do ensino regular.

§ 1º - A seleção dos inscritos e a relação das indicações das unidades escolares, em que cada um irá atuar, deverão ser divulgadas, mediante edital, em nível de Diretoria de Ensino, pela Coordenação Regional do Programa, no máximo até a data-limite de 31/01/2007.

§ 2º - Os candidatos devidamente selecionados serão admitidos, nas escolas indicadas, a partir do dia 03/02/2007, data inicial do calendário diferenciado, devendo ter, nas respectivas Portarias de Admissão, quando em situação de atribuição conjunta, prevista no artigo 10 desta resolução, o apostilamento das demais aulas do ensino regular, com vigência a partir do primeiro dia letivo, fixado no calendário oficial das unidades escolares, e/ou no seu primeiro dia de exercício com as referidas aulas.

§ 3º - O docente que se encontre atuando nos termos do artigo 10 da Resolução SE-41, de 18 de março de 2002, será dispensado da função ou, no caso de se encontrar com atribuição conjunta, terá redução da carga horária correspondente, no dia 03/02/2007, podendo, se for o caso, ter apostilamento de nova carga horária ou ser readmitido, na mesma data, nos termos do parágrafo anterior.

Artigo 16 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Mais informações sobre legislação da educação consultar o site: <http://drhu.edunet.sp.gov.br>

ANEXO 10

Resolução SE nº 18, de 5-2-2010

Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá *providências correlatas*.

O Secretário da Educação, à vista das disposições do Decreto nº 48.781, de 07/07/2004, que regulamenta a Lei nº 11.498, de 15/10/2003, e do artigo 10 da Resolução SE nº 13 de 02/02/2010 e, considerando:

* a relevância que a implementação de ações de natureza preventiva tem demonstrado no fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis ao aperfeiçoamento e à consolidação de comunidades intra e extra escolares solidárias, empreendedoras, saudáveis e éticas;

* a natureza dos resultados alcançados na implementação do Programa Escola da Família que tem oportunizado o desenvolvimento de ações socioeducativas e de fortalecimento de identidades voltadas para uma cultura de paz, articulada às características culturais das comunidades em que se insere;

* a importância da inclusão desse Programa no projeto pedagógico da escola como fator de desenvolvimento de uma cultura de participação e colaboração que expande e fortalece os vínculos da unidade escolar com a comunidade,

resolve:

Artigo 1º - a consolidação do Programa Escola da Família, instituído pelo Decreto nº 48.781 de 07/07/2004, se viabilizará, a partir do ano em curso, pela reformulação e ampliação dos objetivos anteriormente propostos e pela adequação às novas normas de gestão que fundamentam os procedimentos ora vigentes.

Artigo 2º - Constituem objetivos do Programa:

I - fundamentar políticas públicas voltadas para o fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis à construção de uma atitude cidadã voltada para a harmonia e a convivência social;

II - assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores - cultura, saúde, esporte e trabalho—, ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional;

III - construir e apoiar ações de voluntariado e solidariedade, com vistas ao desenvolvimento de senso de consciência, responsabilidade e participação na comunidade.

Artigo 3º - para a consecução dos objetivos propostos, afora o aporte dos recursos humanos dos órgãos da Pasta, o Programa Escola da Família, poderá contar com:

I - o apoio e o estabelecimento de convênios e parcerias com diferentes segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, empresas públicas ou privadas, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo;

II - a adesão de estudantes universitários, mediante a concessão de bolsas de estudos integrantes do Projeto Bolsa Universidade para atuar como Educadores universitários, na conformidade das atribuições compatíveis com a natureza de seu cursos de graduação ou de acordo com suas habilidades pessoais;

III - a participação de voluntários devidamente cadastrados e credenciados nos termos da Lei Federal nº 9.608 de 18/02/1998.

Artigo 4º - Caberá à Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, a gerência da operacionalização das ações necessárias à consolidação do Programa Escola da Família, no tocante a :

I -firmar convênios junto a instituições de Ensino Superior visando a operacionalização do Projeto Bolsa-Universidade;

II - formalizar a cooperação de Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo, que tenham interesse na inserção e/ ou ampliação do Programa Escola da Família nos respectivos Municípios;

III - promover ações conjuntas com outras Secretarias de Estado;

IV - estreitar a comunicação com entidades, órgãos e pessoal voluntário, que venham a se integrar ao Programa Escola da Família;

V - buscar parcerias que visem ao enriquecimento das atividades desenvolvidas junto à comunidade.

Artigo 5º - a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, exercerão a Coordenação Geral do Programa, com as seguintes atribuições:

I - definir objetivos, metas e ações em conformidade com a política educacional vigente na Secretaria da Educação;

II - planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e reformular, sempre que necessário, os trabalhos desenvolvidos;

III - estabelecer, em documento específico, os quesitos que regulamentam a atuação de todos os participantes;

IV - promover o envolvimento e o comprometimento das autoridades escolares locais e regionais na implementação do Programa;

V - organizar e executar ações de capacitação dos educadores que atuarão no Programa, com vistas à consecução dos objetivos estabelecidos;

VI - auditar e supervisionar o uso de recursos e verbas destinados às Coordenações Regionais do Programa.

Artigo 6º - a Diretoria de Ensino exercerá a Coordenação Regional do Programa Escola da Família, por meio de um Supervisor de Ensino designado pelo Dirigente Regional da DE e pelo Professor Coordenador da Oficina Pedagógica- PCOP- de Projetos Especiais.

§ 1º - As definições básicas e as principais atribuições da Coordenação Regional do Programa, que se constituem em matéria de competência da Coordenação Geral, compõem o Manual Operativo do Programa, disponibilizado no respectivo site.

§ 2º - Constituem atribuições do PCOP, de que trata o caput do artigo:

1 - manter, juntamente com o Supervisor de Ensino, permanente interlocução com a Coordenação Geral do Programa, de modo a conciliar as ações desencadeadas na Diretoria de Ensino e aquelas desenvolvidas nas escolas;

2 - participar das capacitações, reuniões e atividades afins, promovidas pela Coordenação Geral;

3 - auxiliar o Supervisor de Ensino, integrante da Coordenação Regional do Programa, no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas unidades escolares, propondo reformulações e adaptações das ações do Programa, quando necessárias.

Artigo 7º - As escolas da rede estadual de ensino deverão disponibilizar espaço físico e equipamentos para a realização das atividades do Programa Escola da Família, atendendo à com unidade intra e extraescolar, aos sábados e domingos, das 9 às 17 horas, inclusive durante os períodos de recesso e de férias escolares, bem como em feriados municipais, estaduais ou nacionais, quando ocorrerem aos finais de semana, ficando sob a responsabilidade da autoridade escolar o acompanhamento e o gerenciamento das referidas atividades.

Artigo 8º - a unidade escolar contará com um docente, portador de diploma de licenciatura plena, em qualquer componente curricular, nos termos da legislação vigente, como Professor Educação Básica I - PEB I, Faixa 1 e Nível I, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, pela carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a fim de exercer, na estrutura do Programa, as atribuições de Educador Profissional.

§ 1º - na ausência de docentes portadores de diploma de licenciatura plena, as aulas poderão ser atribuídas a candidatos que apresentem as qualificações previstas no § 1º do artigo 12 da Resolução SE-98, de 29 de dezembro de 2009, que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - a formação acadêmica do candidato deverá ser compatível com a natureza das atividades sócio-educativas desenvolvidas pelo Programa.

§ 3º - As atribuições do Educador Profissional integram o Manual Operativo do Programa.

§ 4º - o Educador profissional desenvolverá, na unidade escolar, as atividades definidas e orientadas pela Coordenação Regional do Programa e acompanhadas pelo gestor da unidade escolar.

§ 5º- o Educador profissional será selecionado dentre os docentes que se encontram na situação prevista no inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

§ 6º- Excepcionalmente poderão ser reconduzidos para o exercício de 2010, em continuidade, os docentes abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, que já se encontram no exercício da função, desde que avaliados positivamente pela sua atuação no programa.

Artigo 9º - o candidato que irá exercer as atribuições de Educador Profissional, deverá estar duplamente inscrito, quer para o processo regular de atribuição de classes/aulas, quer para o processo especialmente aberto para este Programa, no campo de atuação relativo a aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de ser selecionado pela Coordenação Regional da Diretoria de Ensino, com base nos seguintes critérios e procedimentos:

- I - apresentação de currículo;
- II - com provação das habilidades necessárias ao desempenho da função;
- III - participação em entrevista individual, que trate temas concernentes à experiência/formação/habilitação do candidato;
- IV - comprovação de disponibilidade para o exercício das atividades programadas para os finais de semana e para participar das reuniões de avaliação e planejamento agendadas, ao longo da semana, pela Coordenação Regional do Programa.

§ 1º - Os prazos da inscrição específica e da seleção previstas no artigo serão definidos pela Coordenação Regional do Programa, observado o cronograma estabelecido pelo Departamento de Recursos Humanos para o processo anual de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - a seleção dos inscritos será realizada pela Coordenação Regional do Programa, acompanhada pela Comissão de Atribuição de classes e aulas da Diretoria de Ensino, a fim de se proceder à contratação temporária dos candidatos selecionados.

§ 3º - o Educador Profissional ficará vinculado ao Programa Escola da Família e poderá ser remanejado, quando necessário, no decorrer do ano, para outra unidade escolar, a fim de atender aos interesses do Programa.

§ 4º - o Educador Profissional terá sede de controle de frequência na unidade escolar indicada para sua atuação, devendo, em caso de remanejamento, a mesma ser alterada, por apostilamento.

§ 5º - Períodos de inscrição e de nova seleção de Educadores Profissionais, poderão ser abertos a qualquer tempo, desde que os candidatos já se encontrem inscritos e/ou cadastrados no processo regular de atribuição de classes e aulas do ano em curso.

§ 6º - o Educador Profissional que deixar de corresponder às exigências do Programa terá suas atribuições interrompidas, nos termos da legislação vigente, por decisão do Diretor de Escola, ouvida previamente a Coordenação Regional do Programa, sendo-lhe assegurados a ampla defesa e contraditório.

Artigo 10 - a carga horária de trabalho, de que trata o artigo 8º desta resolução, será distribuída, na seguinte conformidade:

I - 8 (oito) horas para desenvolvimento das atividades programadas para os sábados e 8 (oito) horas para os domingos;

II - 4 (quatro) horas a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação agendadas pela Coordenação Regional do Programa;

III - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), realizado na escola, juntamente com seus pares;

IV - 2 (duas) horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (HTPLs).

§ 1º - o docente em exercício nas atribuições de Educador Profissional cumprirá calendário anual diferenciado daquele que cumprem seus pares docentes nas unidades escolares, devendo desenvolver as atividades do Programa, inclusive, nos períodos de recesso e de férias escolares, observada a forma estabelecida no caput do artigo 7º desta resolução.

§ 2º - o descanso semanal remunerado será assegurado em um dia útil da semana.

§ 3º - As férias do Educador Profissional deverão ser usufruídas em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, ao longo do ano letivo, em período diverso às férias escolares, desde que estabelecidas e homologadas pelo Diretor de Escola, ouvida previamente a Coordenação Regional do Programa e respeitado o cronograma de escalonamento de férias de todos os Educadores Profissionais, em nível de Diretoria de Ensino.

Artigo 11 - o Educador Profissional poderá ter aulas dos Ensinos Fundamental e/ou Médio, ou de outros projetos e modalidades de ensino, no mesmo campo de atuação, atribuídas em conjunto com a carga horária do Programa Escola da Família, desde que:

I - exista compatibilidade de horários, observada a distribuição da carga horária do Educador Profissional, prevista nos incisos do artigo anterior;

II - o somatório das cargas horárias não ultrapasse o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais;

III - a carga horária diária, incluídas, se for o caso, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, não ultrapasse o limite de 8 (oito) horas;

IV - seja assegurado um dia de descanso semanal, compatível com o horário total de trabalho do docente;

V - submeta-se às atividades previstas em cada um dos calendários anuais -o da unidade escolar e o calendário do Programa-, de que trata o § 1º do artigo anterior;

§ 1º - a sede de controle de frequência do professor, contratado com a atribuição conjunta de que trata este artigo, será sempre a unidade escolar em que exerce as atividades do Programa Escola da Família, sem prejuízo da possibilidade de remanejamento previsto no § 3º do artigo 9º desta resolução.

§ 2º - Cada remanejamento que se determine ao docente, admitido com atribuição conjunta, deverá observar a compatibilidade de horários e distância entre as escolas, relativamente às demais aulas que compõem sua carga horária total.

§ 3º - o docente de que trata este artigo, no caso de deixar de corresponder às atribuições do Programa, perderá as respectivas horas e terá redução de sua carga horária, podendo continuar ministrando as aulas remanescentes.

§ 4º - o professor contratado na forma prevista no caput deste artigo usufruirá das férias a que faz jus, obrigatoriamente no mês de janeiro, em parcela única de 30 (trinta) ou 20 (vinte) dias, conforme o caso, juntamente com seus pares docentes.

Artigo 12 - Ficam assegurados ao Educador Profissional, os mesmos benefícios e vantagens a que fazem jus os demais professores de acordo com a legislação vigente, à exceção de afastamento para exercer qualquer outro tipo de atividade ou prestação de serviços.

Parágrafo único - Aplicam-se ao docente no exercício das atribuições de Educador Profissional, no que couber, as disposições da Resolução SE - 13, de 2 de fevereiro de 2010 e da Resolução SE - 98, de 29 de dezembro de 2009.

Artigo 13 - Caberá substituição ao professor em exercício das funções de Educador Profissional, em seu período de férias e nos demais impedimentos legais e temporários, desde que por prazo superior a 15 (quinze) dias, devendo a Coordenação Regional do Programa manter, em reserva, relação de candidatos previamente inscritos e selecionados para, a qualquer tempo, poderem assumir ocasionais substituições no decorrer do ano.

Artigo 14 - As parcerias que venham a ser estabelecidas pelas unidades escolares pertencentes ao Programa Escola da Família, deverão ser efetivadas através da Associação de Pais e Mestres - APM da unidade escolar, de conformidade com as disposições da Resolução SE - 24, de 5 de abril de 2005.

Artigo 15 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE - 82, de 11 de dezembro de 2006.

Notas:

Decreto nº 48.781/04, à pág. 69 do vol. LVIII;

Lei nº 11.498/03, à pág. 48 do vol. LVI;

Res. SE nº 13/10;

Lei nº 9.608/98, à pág. 51 do vol. 25;

Res. SE nº 98/09;

Lei Complementar nº 1.093/09;

Lei Complementar nº 1.010/97, à pág. 25 do vol. LXIII;

Res. SE nº 24/05, à pág. 131 do vol. LIX;

Revoga a Res. SE nº 82/06, à pág. 116 do vol. LXII.

sexta-feira, 12 de fevereiro de 2010

Educação

GABINETE DO SECRETÁRIO

Retificação do D.O. de 6-2-2010

Na Resolução SE 18

Artigo 8º - leia-se corretamente:

§ 6º- Excepcionalmente poderão ser reconduzidos para o exercício de 2010, em continuidade, os docentes abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010, de 1º de junho de 2007, ou no parágrafo único do artigo 25 da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009, aprovados no processo seletivo, que já se encontram no exercício da função, desde que avaliados positivamente pela sua atuação no programa.

Artigo 9º - leia-se corretamente:

§ 2º - a seleção dos inscritos será realizada pela Coordenação Regional do Programa, acompanhada pela Comissão de Atribuição de classes e aulas da Diretoria de Ensino, a fim de se proceder à atribuição aos candidatos selecionados.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-
QUESTIONÁRIO



UNISANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente

Mestranda – Marli dos Reis dos Santos

ORIENTADORA: - Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

PERFIL DOS EDUCADORES

DATA:/...../.....

QUEST. No.

NOME:

e-mail:

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER MELHOR OS EDUCADORES PROFISSIONAIS (AS) QUE ATUAM NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO SANTOS NO PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA , BEM COMO CONHECER ALGUMAS OPINIÕES SOBRE A RELAÇÃO DESSE PROGRAMA COM A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE, TENDO EM VISTA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.

1- Sexo: () masculino () feminino

2. Idade: () 20 -24 anos () 25-30 anos () 31-35anos

() 36-40 anos () acima de 40 anos Quantos anos?

3- Qual a sua formação?_____

4- Como você conheceu o Programa Escola da Família ?

5- Trabalha há quanto tempo no Programa ?

- () até seis meses () um ano () dois anos () três anos
 () quatro anos () cinco anos () seis anos () sete anos

6- Por que escolheu trabalhar neste Programa?

7-Em que Escola você trabalha?_____

8- Você trabalha em outro lugar?

- () sim () não

9- Caso positivo, onde e qual função exerce?

10- Escreva três palavras que possa representar o que você pensa/entende Programa Escola da Família

11 -Você já leu textos a respeito do projeto do Programa Escola da Família ?

- () Sim () não

Qual sua opinião a respeito desse Programa?.....

12- Você já leu textos a respeito de Educação não-formal ? () sim () não

Qual sua opinião a respeito?

.....

.....

.....

.....

13- O trabalho que você desenvolve no Programa Escola da Família pode ser considerado uma forma de educação não-formal? () sim () não

Justifique: _____

14- Como você vê a relação escola-comunidade a partir do Programa Escola da Família?

15- O que você pensa a respeito de uma educação voltada para a cidadania?

16- O Programa Escola da Família, na sua opinião, objetiva trabalhar numa perspectiva de uma educação para a cidadania? () sim () não

Justifique

17- A frequência às atividades do Programa Escola da Família é de pessoas de que idade?

() 3 a 5 anos () 5 a 7 anos () 8 a 12 anos () 13 a 17 () 18 a 25 anos () 26 a 30 anos () 30 a 40 outras? Cite _____

18- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente ao ler a palavra:

CIDADANIA

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

Agora aponte, nos parênteses, as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para a mais importante, 2 para a de segunda importância e 3 para a de terceira importância. E o número 4 coloque na de menor importância.

Nas palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

19- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente ao ler a palavra
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

20- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente ao ler a palavra
ESCOLA

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

21- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra
FIM DE SEMANA

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

22- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra

COMUNIDADE

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

23-- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra

ESCOLA DA FAMILIA

()	()	()	()
-----	-----	-----	-----

24- descreva , sinteticamente, como você percebe o **seu trabalho** no Programa da Família:

Santos, de de 2010.

MUITO OBRIGADA!!!

APÊNDICE 2

QUESTÕES PARA ENTREVISTAS COM EDUCADORES PROFISSIONAIS

- 1- O que significa, para você, o PEF?
- 2- Você considera que o seu trabalho é fundamental para desenvolver o PEF? E em que medida você contribui ou poderá contribuir?
- 3- Desde quando você vem desenvolvendo atividades no PEF? E que tipo de atividades? (descreva seu trabalho/suas prática)
- 4- Em que o Programa contribui (ou pode contribuir) com uma educação para a cidadania? Você considera que seu trabalho contribui neste sentido?
- 5- A questão da afetividade está presente nas atividades do PEF e em que medida?
- 6- Qual a participação da comunidade neste Programa? De que forma você acha que ela poderia estar participando?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa _____

Nome da Pesquisadora _____

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa e ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar em qualquer fase, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisa se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 4

Relação dos Quadros 1 a 29

Quadro 1. Relação de Dissertações sobre o Programa Escola da Família/PEF

Ano	Título da dissertação
2007	O PEF e o protagonismo juvenil: um panorama de 2003 a 2006
2007	PEF: gestão democrática nas escolas públicas paulistas
2007	PEF: privatização do ensino superior
2008	O PEF: reflexões sobre sua presença/ausência em Aricanduva
2008	Os conceitos de violência e paz do internacional ao local: uma análise do PEF
2008	O PEF e a preparação do gestor, do educador profissional e educador universitário em duas escolas da diretoria da região de Jaú: formação ou capacitação?
2008	Arte-educação, criatividade, percepções: um olhar sobre o Programa Escola da Família.
2009	PEF: é possível educar para a cidadania?
2009	Uma proposta e outros olhares: um estudo do PEF
2009	O Programa Escola da Família enquanto política pública: políticas compensatórias e avaliação de rendimento.
2009	Análise da política de integração escola-comunidade: estudo de caso do Programa Escola da Família do estado de São Paulo.

QUADRO 2 – Participação dos envolvidos no Programa (até 2010)¹

Diretorias de Ensino	91 (todas)
Municípios	619
Escolas Estaduais e Municipais	2.604
Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica, Supervisores, Gestores (Diretores, Vice-Diretores, Professores Coordenadores) e Educadores Profissionais	4.765
Educadores Universitários	18.009
Voluntários	15.514

1. Quadro retirado do *site* do Programa: www.programaescoladafamilia.sp.org.br

QUADRO 3 : Perfil dos Educadores Profissionais do PEF

		TOTAL
FAIXAS ETÁRIAS	Entre 25-30 anos	04
	Entre 31-35 anos	04
	Entre 36-40	03
	Acima de 40 anos	9
SEXO	F	13
	M	07
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Letras	05
	Ed.Física	08
	Ed. Artística	01
	Pedagogia	02
	Ciências Biológicas	02
	Matemática	01
	Aluno de Licenciatura Matemática	01
TEMPO DE TRABALHO NA PEF	3 anos	02
	4 anos	03
	5 anos	04
	6 anos	05
	7 anos	06

QUADRO 4 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias
Consensual define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: gera o significado da representação determina sua organização	Funções: permite a adaptação à realidade concreta permite a diferença de conteúdo

Fonte: Jean-Claude Abric (1998, p. 34).

QUADRO 5: Sistematização da análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIA	UNIDADES DE SENTIDO
1ª DIMENSÃO: REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES PROFISSIONAIS SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	1ª Categoria A proposta do PEF	1ª Unidade de sentido PEF como espaço de “cultura da paz”
		2ª Unidade de sentido PEF como espaço de interrelações
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de lazer
	2ª Categoria As RS dos EP sobre suas práticas pedagógicas no PEF	1ª Unidade de sentido O PEF como espaço de convivência e relações afetivas
		2ª Unidade de sentido PEF com espaço de aprendizagem
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de transformação
2ª DIMENSÃO CONSCIENTIZAÇÃO (OU NÃO) DO PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR PARA A CIDADANIA	1ª Categoria A incorporação da proposta do PEF pelos EP	1ª Unidade de sentido Identificação do EP com o PEF
		2ª Unidade de sentido Concepção e função do PEF pelo olhar do EP
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de relação com a comunidade
	2ª categoria O contexto da ação dos EP e as políticas públicas voltadas à educação para a cidadania	1ª Unidade de sentido Conscientização do papel do EP no contexto de uma educação para cidadania
		2ª Unidade de sentido PEF como espaço de socialização/emancipação
		3ª Unidade de sentido PEF como espaço de desenvolvimento de um currículo voltado para vida cidadã

QUADRO 6- EVOC: Termo indutor Escola da Família

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2

Termo	Rang	Fréquence
oportunidade	3	1,667
participacao	3	1,667

Fréquence >= 3

Rang >= 2

Termo	Rang	Fréquence
ajuda	3	2,667
cultura	3	2,667
educacao	4	2,500
lazer	6	3,000
trabalho	5	2,400

Rang < 2

Termo	Rang	Fréquence
conhecimento	2	1,500
paz	2	1,000

Fréquence <= 2

Rang >= 2

Termo	Rang	Fréquence
amor	2	2,500
comunidade	2	3,000
doacao	2	3,500
esporte	2	4,000
experiencia	2	3,500
familia	2	2,000
respeito	2	3,000
uniao	2	2,000

QUADRO 7 – EVOC: Termo indutor Educação não-formal

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale: 2
 Fréquence Intermediaire: 3
 Rang moyen: 2,0

Rang < 2

diversidade	3	1,000
-------------	---	-------

Fréquence >= 3

Rang >= 2

cotidiano	3	2,000
oportunidade	5	3,000
trabalho	3	2,667
valores	5	2,800

Fréquence <= 2

aprendizagem	2	1,000
inclusao	2	1,500
interesse	2	1,500
ludico	2	1,000

aprendizado	2	2,000
autonomia	2	2,500
dedicacao	2	2,500

QUADRO 8 – EVOC: Termo indutor Fim de semana

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2

familia	7	1,000
---------	---	-------

Fréquence >= 4

Rang >= 2

descanso	7	2,571
lazer	12	2,833
trabalho	5	2,800

Fréquence <= 2

Fréquence < 3

amor	2	3,000
comprometimento	2	2,000
cultos	2	4,000
cultura	3	2,000
dedicacao	2	2,500
esporte	2	2,000
paz	2	3,000

QUADRO 9- EVOC: Termo indutor Comunidade

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2

Termo	Rang	Fréquence
participacao	4	1,750
uniao	7	1,857

Rang >= 2

Termo	Rang	Fréquence
amizade	5	2,400

Fréquence >= 4

Termo	Rang	Fréquence
colaboracao	3	1,667
oportunidade	3	1,667

Fréquence <= 3

QUADRO 10 –Escreva três palavras que possam representar o que você entende sobre o PEF

Sujeitos	1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra
S1	amor	responsabilidade social	superação
S2	solidariedade	oportunidade	Apoio
S3	oportunidade	lazer	esporte
S4	oportunidade	cidadão	esporte
S5	união	harmonia	ajuda
S6	união	harmonia	ajuda
S7	possibilidades	mudanças	realizações
S8	conhecimento	possibilidade	evolução
S9	comunidade	cidadania	inclusão social
S10	interativo	solidário	inclusão
S11	solidariedade	respeito	cidadania
s12	abraço	ame	doação
s13	comunidade	solidariedade	acolhimento
s14	dedicação	comunidade	amor
s15	oportunidade	educação	lazer
s16	educação	cidadania	democracia
s17	dedicação	tolerancia	integração
s18	escola	comunidade	desenvolvimento
s19	compromisso	ética	valores
s20	transformação	oportunidade	socialização

Quadro 11 – Distribuição de palavras evocadas pelos Educadores Profissionais sobre as palavras que possam representar o que entendem sobre PEF (maior ou menor frequência)¹

Palavras evocadas com maior frequência	Palavras evocadas com menor frequência
Oportunidade (6), amor (4), cidadania (4), solidariedade (4), comunidade (4), acolhimento (5)	União (2), conhecimento (1), interativo (1), dedicação (1), educação (2), escola(1), compromisso (1), responsabilidade (1), lazer (2), harmonia (2), mudança (2), possibilidade (1), respeito (1), tolerância (1), ética (2), superação (1), esporte (2), realizações (1), evolução (1), inclusão (2), integração (1), doação (1), democracia (1), desenvolvimento (1)

¹Foram agrupadas palavras com sentido semelhante

QUADRO 12 - EVOC: Termo indutor Escola

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2

Rang >= 2

Fréquence >= 5

educacao	9	1,444
----------	---	-------

Fréquence <= 2

aprendizagem	3	1,667
oportunidade	2	1,500

Fréquence < 4

conhecimento	6	2,000
amizade	2	4,000
cidadania	2	2,000
cultura	2	3,000
democracia	2	2,000
disciplina	3	2,667
etica	2	3,000
futuro	2	2,500
respeito	2	3,500
sociabilidade	2	4,000
valores	2	3,500

QUADRO 13 - EVOC: Termo indutor Cidadania

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale: 3
 Fréquence Intermediaire: 5
 Rang moyen: 2,5

Rang < 2,5

direitos	6	2,333
educacao	5	2,200
etica	5	2,400
respeito	6	2,167

Fréquence >= 5

Rang >= 2,5

deveres	5	2,600
---------	---	-------

Fréquence <= 3

amor	4	1,750
responsabilidade	3	1,333

Fréquence < 4

solidariedade	3	2,667
---------------	---	-------

QUADRO 14 – Por que escolheu trabalhar neste Programa?

S1	Acreditando na transformação do indivíduo para melhor em todos os aspectos, dando-lhe oportunidades de qualidade de vida e geração de renda.
S2	Porque gosto de trabalhar para ajudar a comunidade carente.
S3	falta de opção, pouco tempo de serviço no estado fica difícil conseguir aulas.
S4	Por acreditar na filosofia da cultura de paz.
S5	Para ajudar a comunidade local na abertura da escola nos fins de semana.
S6	Para ajudar a comunidade.
S7	Por me identificar com a proposta e ter gostado do PEF.
S8	Não relatou.
S9	Por causa dos projetos voltados em prol da comunidade.
S10	Devido aos projetos voltados para comunidade carente.
S11	Devido à importância da função social do projeto.
S12	Tenho fins de semanas livres. Não quero dar aula em classe.
S13	Por ter a oportunidade de trabalhar com minha própria comunidade.
S14	Pela oportunidade pessoal e profissional.
S15	Porque me identifiquei com o Programa e para ter novas experiências.
S16	Percebi a importância e os valores de participar em programa social, me fez uma cidadã melhor.
S17	Estava desempregada.
S18	Comecei no Programa pra custear minha faculdade e como acredito no Programa resolvi continuar nele.
S19	Fui convidada e por acreditar que o Programa é a única forma de resgatar a educação por causa dos projetos voltados em prol da comunidade.
S20	Porque me identifico com a ideologia e o sistema do Programa. Acho muito importante para que se resgate os valores que estão se perdendo na sociedade.

QUADRO 15 –Qual sua opinião sobre o Programa?

S1	Dá oportunidade a comunidade nos finais de semana, aonde eles possam ter um espaço de paz, cultura e lazer.
S2	É um Programa sério apesar de ser pouco divulgado pela mídia.
S3	Um Programa importante, pois tira as crianças das ruas, da oportunidade de de fazer uma faculdade, poderia ser melhor se houvesse melhor qualidade do que quantidade, a bolsa deveria ser dada aquelas que realmente fazem a diferença, tem interesse.
S4	Deveria ser melhor aproveitado pelos universitários como experiência antes de entrar no mercado de trabalho.
S5	Melhoria do relacionamento com a comunidade.
S6	A melhor possível.
S7	É um excelente programa apesar das mudanças que sofreu no decorrer dos anos.
S8	Ótimo, em prol da comunidade.
S9	Ótimo, pois atende aos anseios da comunidade.
S10	O PEF desde o seu início proporciona à comunidade um polo de entretenimento e busca de conhecimentos.
S11	Este Programa é primordial como espaço de lazer, cultura e diversão, além da importância da qualificação profissional.
S12	Tem pontos positivos e negativos como tudo na vida, socialização, profissionalização, lazer, amizades.
S13	Desenvolver um Programa que nos dá um novo olhar para a política educacional, propondo uma cultura de paz e não-violência nos espaços escolares.
S14	Uma oportunidade para todos envolvidos, gestores, educadores, comunidade, de crescer profissionalmente e socialmente.
S15	Uma excelente oportunidade tanto para a comunidade quanto para os universitários que recebem bolsa-universitária.
S16	É um Programa voltado à confraternização da paz, uma visão diferente de trabalho.
S17	Um Programa que revela a grandeza das pessoas, revela superação e conquista, e acaba tornando parte de nossa história.
S18	Ele é ótimo, pois dá oportunidade para uma educação superior, uma educação não-formal, e atende a comunidades carentes onde não possuem estrutura de lazer, cultura, esporte e informação.
S19	Muito bonito na teoria, mas na prática fica a desejar em algumas U.E. por causa dos bolsistas universitários.
S20	Acho esse Programa muito gratificante para o progresso tanto da comunidade, quanto para uma carreira profissional.

QUADRO 16 – Como você vê a relação escola-comunidade a partir do PEF?

S1	Uma relação positiva onde ambas se completam para uma sociedade melhor
S2	Oportunidade de participação.
S3	Melhoraria bastante se tivéssemos participação da escola formal com uma gestão democrática.
S4	Com certeza melhorou, hoje a comunidade é mais presente e participativa, além de preservar o patrimônio público.
S5	Ela traz a comunidade para dentro da escola.
S6	Ela conseguiu trazer a comunidade para dentro da escola, com mais facilidade.
S7	Um estreitamento entre esses dois polos, a participação da comunidade no ambiente escolar. com certeza aumentou a participação da família.
S8	Oferecer conhecimentos aos finais de semana aceito pela comunidade que desfruta das atividades com bons rendimentos.
S9	Integração, pois a comunidade e escola, comunhão juntos.
S10	Ela é totalmente interativa e busca a troca de conhecimentos e a conservação do patrimônio.
S11	São dependentes um da outra, só por meio da união das duas e que a escola cresce e cumpre realmente sua proposta pedagógica.
S12	Melhorou, só que a comunidade do dia da semana da escola não participa muito nos fins de semana são diferentes.
S13	A comunidade está mais consciente em relação a escola de segunda a sexta e valorizando mais o seu espaço escolar.
S14	Grande chance de integrar, participar, diferenciar.
S15	Proporcional a comunidade a ter um novo olhar sobre a escola visando assim uma melhor conservação do patrimônio publico.
S16	Acredito que a participação da comunidade seja de suma importância para o desenvolvimento de diversas atividades nos finais de semana.
S17	Uma grande integração, um espaço onde poderá estreitar os canais de comunicação entre escola e seus familiares (pais de alunos).
S18	É um ponto essencial, pois as maiorias das escolas onde há o programa, são comunidades carentes, e a escola aberta para eles durante o final de semana, eles deixam de estar na rua para ir para a escola.
S19	Vejo participação e várias mudanças psicológicas na relação social e educacional dos participantes.
S20	Em alguns momentos a relação é de companheirismo, em outros momentos com dificuldades

QUADRO 17 – Você já leu textos a respeito de Educação não-formal ? Qual sua opinião a respeito?

S1	Muito gratificante, as pessoas procuram pela vontade própria.
S2	Porque tudo que nos passamos no programa não entra na grade curricular.
S3	Tudo que é em prol da educação é legal, pois apreendemos de várias maneiras.
S4	Educação que não se aprende só na escola e sim com meios paralelos.
S5	Ajuda muito na formação do educando.
S6	Ela ajuda na formação da pessoa.
S7	Importante, acredito que seja melhor aproveitada pelo educando. não é exigido a obrigatoriedade, tudo fica mais fácil.
S8	Não.
S9	Não.
S10	É uma maneira de persuadir a comunidade a uma educação solidária que contemple um pouco o déficit na educação.
S11	É necessário para apoiar nosso trabalho diário não só no programa, como também no dia a dia em sala de aula.
S12	Não.
S13	É interessante, pois o indivíduo pode aprender fora dos espaços escolares, não é necessário seguir todas as normas.
S14	Diversidade, gerando interesse maior por envolvidos.
S15	Uma maneira de se educar, de uma forma diferenciada e mais atrativa.
S16	De certa forma aprendemos fora e extra curricular.
S17	A educação não transforma o mundo. A educação muda sim, as pessoas. as pessoas <i>fazem</i> a diferença e transforma o mundo.
S18	A educação não-formal em minha opinião só será muito bem aproveitada por pessoas realmente com vontade de saber/aprender, caso contrário seria um pedaço de papel.
S19	Também na teoria muito bonito. <u>Mas, na prática</u> , faltam profissionais qualificados e comprometidos com objetivo final..
S20	Sim, a educação não-formal educa tanto quanto a formal, a diferença é que o indivíduo explora o conhecimento de acordo com o seu interesse.

QUADRO 18 – O trabalho que você desenvolve no PEF pode ser considerado uma forma de educação não-formal?

S1	As pessoas aprendem sem a obrigatoriedade e regras de horário.
S2	Realizamos educação para qualificação ao trabalho ou desenvolver trabalhos artesanais.
S3	Trabalho com projetos, onde há uma aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende. Os métodos utilizados são baseados no aprendizado lúdico e interativo.
S4	Por mais que estejamos dentro da escola temos a opção de educar utilizando o lúdico sem formalidades mas com responsabilidade.
S5	Por ajudar a convivência na atuação dos projetos.
S6	Porque nós elevamos sua auto-estima.
S7	Conversas informais, trabalhos extras, projetos são de grande valia.
S8	O trabalho visa à aprendizagem sem as regras de notas, aprovação.
S9	Visa à aprendizagem, convivência e oportunidade de desenvolver pessoas.
S10	Os métodos utilizados são baseados no aprendizado lúdico e interativo.
S11	Sim porque através do conhecimento prévio que os participantes carregam, nós aprimoramos o mesmo por meio das atividades do projeto.
S12	Meus projetos funciona como materiais da escola na grade normal com lista de presença e diário de classe.
S13	Porque através das atividades desenvolvidas o público participante adquire novos conhecimentos.
S14	Por não seguir o tradicional e desenvolver atividades diversas onde todos ganham
S15	Desenvolvo meu trabalho por meio de projetos voltados para o lado cultural, esportivo, qualificação ao trabalho e saúde. São projetos que permitem complementar a educação formal.
S16	Através das atividades realizadas no interior da escola trabalhamos, diversidade, ética, cidadania, amor, paz, felicidade.
S17	Trabalhamos com um todo, e não o compartimento, nossas conquistas, não vive só de resultados, vai além disso.
S18	É muito importante colocar à disponibilidade da comunidade cursos como inglês, espanhol, reforços, mas, para isto ser levado adiante, a pessoa deve possuir vontade.
S19	Porque trabalhamos vários valores de cada cidadão que frequenta a U.E.
S20	Sim. porque proporcionamos todos os projetos a todos e cobramos uma devolutiva: respeito, disciplina, cooperação e qualidade de vida

QUADRO 19 – O que o EP pensa a respeito de uma educação voltada para a cidadania?

S1	De extrema importância na formação do cidadão e das suas desigualdades sociais.
S2	Importante para qualificação para o trabalho.
S3	Ótimo, pois cada cidadão ia crescendo sabendo os direitos e deveres, respeito e amor ao próximo.
S4	Excelente, hoje <u>infelizmente</u> nossas crianças e jovens necessitam desta base pois os valores da sociedade estão perdidos na maioria dos casos.
S5	É importante na orientação do cidadão.
S6	Esta é a finalidade da escola da família . Formar cidadãos.
S7	Que é a “solução” para o futuro, acreditar no cidadão, na sua formação crítica.
S8	Extremamente importante . dar condições, conhecimento de seus direitos e deveres.
S9	Ótimo, pois sem cidadania não se tem muita oportunidade na vida.
S10	Ela estreita a distancia entre a população e os estabelecimentos de ensino.
S11	Primordial pois só dessa maneira, resgataremos a ética e o respeito mútuo como algo primordial para o resgate da cidadania, respeito, amor e, principalmente, valores.
S12	Muito bom pois tem adulto que não tem cidadania, até hoje. não tem titulo eleitoral , não faz imposto de renda, etc.
S13	É dar o individuo (aluno ou pessoa) o direito de participar da vida política (principalmente, a política educacional).
S14	Relação de dedicação, parceria, aprendizagem.
S15	Muito importante para as pessoas aprenderem a exercer seus direitos e possibilitar um futuro melhor.
S16	Talvez a educação seja um dos caminhos mais seguros é a porta de entrada para a cidadania.
S17	Esse é um dos nossos objetivos, envolver a comunidade, em atividades como inclusão social de crianças, jovens e adultos, uma educação de transformação pessoal.
S18	Muito importante pois assim poderemos melhorar a sociedade em geral.
S19	Nos dias de hoje é necessária esta educação, porque não têm mais a família presente atuando o seu papel.
S20	Acho muito importante para que se resgate os valores que estão se perdendo na sociedade.

QUADRO 20 – O PEF, em sua opinião, objetiva trabalhar numa perspectiva de uma educação para a cidadania?

S1	Sim. proporcionando oportunidade para a qualificação profissional.
S2	Sim.
S3	Sim. um projeto.
S4	Sim.
S5	Sim.
S6	Sim.
S7	Sim. Dar oportunidades de mudança aos jovens(tanto participantes , quanto universitários).
S8	Sim.
S9	Sim. através de atividades e cursos, visamos a formação de cidadãos.
S10	Sim os trabalhos realizados sempre visualizam o bem estar da comunidade.
S11	Sim.
S12	Não. OPEF é mais voltado para profissionalização, saúde, jogos.
S13	Sim. é dar o individuo (aluno ou pessoa) o direito de participar da vida política (principalmente a política educacional).
S14	Sim
S15	Sim
S16	Sim
S17	Sim. quando você trabalha a educação para a cidadania, está respeitando a individualidade de cada um a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça.
S18	Sim. mostramos e fazemos trabalhos com desenvolvimento de nossa comunidade, incentivando crianças, jovens e adultos a participar e mostrando o que a cidadania nos traz de beneficio.
S19	Sim. porque trabalha vários valores do ser humano para vida social.
S20	Sim. pois o Programa tem como objetivo desenvolver resgates de qualidade de vida para as famílias participantes, transformando-as em cidadãos conscientes.

QUADRO 21 – Palavra estímulo de evocação Escola e classificação por ordem de importância

ESCOLA		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
S 1	oportunidade base conhecimento participação	Oportunidade	Base	Conhecimento	participação
S 2	ação trabalho educação orientação	ação	trabalho	educação	orientação
S 3	ensino democracia valores respeito	ensino	democracia	valores	respeito
S 4	educação futuro cidadania amizade	educação	futuro	cidadania	amizade
S 5	educação aprendizagem sociabilidade disciplina	educação	aprendizagem	disciplina	sociabilidade
S 6	educação aprendizagem sociabilidade disciplina	educação	aprendizagem	disciplina	sociabilidade
S 7	saber oportunizar mudar fazer	mudar	oportunizar	saber	fazer
S 8	disciplina cultura caráter conhecimento	conhecimento	disciplina	caráter	cultura
S 9	direitos/deveres educação conhecimentos cidadão	direitos/deveres	educação	conhecimentos	cidadão
S 10	patrimônio espaço ação colaboração	espaço	patrimônio	ação	colaboração
S 11	conhecimento educação respeito valores	conhecimento	educação	respeito	valores
S	obrigatório	obrigatório	conhecimento	futuro	família

1 2	conhecimento família futuro				
S 1 3	aprendizagem conhecimento responsabilidade deveres	aprendizagem	conhecimento	responsabilidade e	deveres
S 1 4	educação paz cultura amor	educação	cultura	paz	amor
S 1 5	qualificação educação oportunidade amizade	educação	oportunidade	qualificação	amizade
S 1 6	cidadania democracia afeto ética	cidadania	democracia	afeto	ética
S 1 7	educação projetos comunidade integração	educação	projetos	comunidade	integração
S 1 8	ensinar aprender crescer compartilhar	ensinar	aprender	crescer	compartilhar
S 1 9	compromisso ética trabalho em equipe transformação do homem	compromisso	ética	trabalho em equipe	transformação do homem
S 2 0	Educação Aprendizado Cultura conhecimento	conhecimento	Aprendizado	Educação	Cultura

QUADRO 22 – Palavra estímulo de evocação Fim de Semana e classificação por ordem de importância

FIM DE SEMANA		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
S1	doação amor comprometimento responsabilidade	doação	amor	Comprometi- mento	Responsabili- dade
S2	Ação Trabalho Educação orientação	Ação	Trabalho	Educação	orientação
S3	lazer descanso oportunidade aprendizado	lazer	descanso	oportunidade	aprendizado
S4	dedicação criatividade compromisso paz	criativida de	compromisso	paz	dedicação
S5	lazer descanso curtir a família cultos	lazer	descanso	curtir a família	cultos
S6	lazer descanso curtir amigos cultos	lazer	descanso	curtir amigos	cultos
S7	tranquilidade socializar família trabalho	família	socializar	tranquilidade	trabalho
S8	esporte cultura lazer descanso	esporte	lazer	cultura	descanso
S9	trabalho esporte lazer família	família	trabalho	esporte	lazer
S10	trabalho parceiro voluntariado atitude	atitude	voluntariado	parceiro	trabalho
S11	prestação de serviço cidadania função social valores	prestação de serviço	cidadania	função social	valores

S1 2	lazer descanso família religião	família	religião	descanso	lazer
S1 3	família relaxar divertimento lazer	família	relaxar	divertimento	lazer
S1 4	dedicação paz lazer cultura	dedica- ção	cultura	paz	lazer
S1 5	lazer descanso família interação	família	interação	descanso	lazer
S1 6	cultura lazer diversão amor	cultura	lazer	diversão	amor
S1 7	trabalho comprometimento programação atividades	trabalho	comprome- timento	programação	atividades
S1 8	lazer descanso família amigos	família	descanso	lazer	amigos
S1 9	lazer prazer família acolhimento	família	acolhimento	prazer	lazer
S2 0	Lazer Diversão Passeio família	família	diversão	diversão	passaio

QUADRO 23 – Palavra estímulo de evocação Escola da Família e classificação por ordem de importância

ESCOLA DA FAMILIA		1ª	2ª	3ª	4ª
S 1	oportunidade lazer qualificação desenvolvimen-to	oportunidade	lazer	qualifica- ção	desenvolvimen- to
S 2	Esporte Lazer Oportunidade colaboração	oportunidade	colaboração	lazer	esporte
S 3	trabalho, educação, doação pesquisa	trabalho,	educação	doação	pesquisa
S 4	dedicação criatividade compromisso paz	paz	compromisso	dedicação	criatividade
S 5	trabalho união participação ajuda	participação	união	ajuda	trabalho
S 6	trabalho união participação ajuda	trabalho	união	participa- ção	ajuda
S 7	jovem família mudança trabalho	mudança	família	jovem	trabalho
S 8	oferecer conhecimentos lazer cultura	oferecer	conhecimentos	cultura	lazer
S 9	conhecimentos cursos cidadão esporte/lazer	conhecimen- tos	cidadão	cursos	esporte/lazer
S 10	voluntariado parceria cidadania orientação	cidadania	parceria	orientação	voluntariado
S 11	amor respeito fraternidade solidariedade	amor	respeito	fraternida- de	solidariedade
S	doação	ajuda	profissionalizar	troca	doação

1 2	troca ajuda profissionalizar				
S 1 3	organização trabalho cooperação comunidade	organização	trabalho	cooperação	comunidade
S 1 4	amor paz cultura integração	paz	cultura	integração	amor
S 1 5	diferencial novas oportunidades lazer respeito	diferencial	novas oportunidades	lazer	respeito
S 1 6	educação lazer cultura esporte	educação	lazer	cultura	esporte
S 1 7	participação formação experiência atividades	participação	formação	experiência	experiência
S 1 8	alunos comunidade lazer oportunidade	alunos	comunidade	oportunidade	lazer
S 1 9	acolhimento família educação ética	acolhimento	família	educação	educação
S 2 0	Família Aprendizado Troca de conhecimento igualdade	família	aprendizado	troca de conhecimen to	igualdade

QUADRO 24 – Palavra estímulo de evocação Cidadania e classificação por ordem de importância

CIDADANIA		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
S1	respeito amor educação solidariedade	respeito	amor	educação	solidariedade
S2	ação trabalho orientação educação	ação	trabalho	orientação	educação
S3	amor participação respeito colaboração	amor	participação	respeito	colaboração
S4	respeito educação igualdade transparência	respeito	educação	igualdade	transparência
S5	responsabilidade ética direitos deveres	responsabi- lidade	ética	deveres	direitos
S6	responsabilidade ética direitos deveres	responsabi- lidade	ética	direitos	deveres
S7	solução oportunidade respeito mudança	respeito	oportunidade	mudança	solução
S8	direitos deveres caráter evolução	caráter	deveres	direitos	evolução
S9	educação respeito solidário <u>direitos/deveres</u>	educação	<u>direitos/deveres</u>	solidário	respeito
S10	colaboração solidariedade dinamismo cooperação	Solidarieda -de	colaboração	cooperação	dinamismo
S11	dignidade respeito valores ética	dignidade	valores	respeito	ética

S1 2	responsabilidade consciência maturidade dever	dever	responsabili- dade	consciência	maturidade
S1 3	direitos deveres conquista transformação	direitos	deveres	conquista	transformação
S1 4	paz dedicação educação integração	educação	integração	paz	dedicação
S1 5	independência direito dever compromisso	direito	dever	compromisso	independência
S1 6	ética liberdade amor diversão	ética	liberdade	amor	diversão
S1 7	direitos deveres solidariedade coletividade	direitos	deveres	solidariedade	coletividade
S1 8	cidadão direitos indivíduos comunidade	cidadão	direitos	indivíduos	comunidade
S1 9	família união ética amor	amor	família	ética	união
S2 0	Respeito Responsabilidade Consciência Liberdade	respeito	responsabilidade	consciência	liberdade

QUADRO 25 – Palavra estímulo de evocação Educação não-formal e classificação por ordem de importância

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
S 1	interesse dedicação vontade oportunidade	interesse	dedicação	vontade	oportunidade
S 2	trabalho ação educação orientação	trabalho	ação	educação	orientação
S 3	aprendizado sabedoria valores oportunidade	aprendizado	sabedoria	valores	oportunidade
S 4	criatividade dedicação compromisso responsabilidade	responsabilidade	compromisso	dedicação	criatividade
S 5	faculdade exemplos experiência cotidiano	cotidiano	experiência	exemplos	faculdade
S 6	não faculdade experiência exemplo cotidiano	cotidiano	exemplo	experiência	não faculdade
S 7	vida auxilio mudança tolerância	mudança	vida	auxilio	tolerância
S 8	Autonomia Lúdico Lazer Saber	lúdico	autonomia	saber	lazer
S 9	Cotidiano Oportunidade informação vivência	informação	oportunidade	vivência	cotidiano
S 10	lúdico voluntariado autonomia reflexão	lúdico	voluntariado	autonomia	reflexão
S 11	valores respeito	valores	respeito	dignidade	ética

1	dignidade ética				
S 1 2	importante bom extra-curricular conhecimento	conhecimento	bom	importante	extra-curricular
S 1 3	inclusão oficinas trabalho valores	inclusão	oficinas	trabalho	valores
S 1 4	aprendizado interesse diversidade parceria	diversidade	interesse	aprendizado	parceria
S 1 5	diferencial complementa- ção diversidade oportunidade	diversidade	complementação	oportunidade	diferencial
S 1 6	diversidade inclusão valores trabalho	diversidade	inclusão	valores	trabalho
S 1 7	aprendizagem cidadania valores coletivo	aprendizagem	cidadania	valores	coletivo
S 1 8	capacidade oportunidade tempo aprendizagem	aprendizagem	oportunidade	tempo	capacidade
S 1 9	saúde esporte cultura cursos profissionali- zantes	cursos profissionali- zantes	saúde	cultura	esporte
S 2 0	Respeito Conhecimento Diversidade flexibilidade	conhecimento	respeito	respeito	flexibilidade

QUADRO 26 – Palavra estímulo de evocação Comunidade e classificação por ordem de importância

COMUNIDADE		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
S1	união participação desempenho resultado	união	participação	desempenho	resultado
S2	Esporte Lazer Oportunidade colaboração	oportunidade	colaboração	lazer	esporte
S3	participação colaboração aprendizagem respeito	participação	colaboração	aprendizagem	respeito
S4	futuro oportunidade conhecimento necessidade	necessidade	conhecimento	oportunidade	futuro
S5	união participação amizade ajuda	união	participação	amizade	ajuda
S6	união participação amizade ajuda	união	participação	amizade	ajuda
S7	família oportunidade respeito trabalho	oportunidade	respeito	trabalho	família
S8	grupo desenvolvimento amigos força	força	desenvolvimento	grupo	amigos
S9	união amizade solidário alegria	união	amizade	solidário	alegria
S10	parceria amizade união colaboração	colaboração	amizade	parceria	união
S11	relação de amizade parceria participantes função social	relação de amizade	função social	parceria	participantes

S12	amizade carência vizinhos inclusão	inclusão	amizade	carência	vizinhos
S13	participar interagir acolher união	participar	interagir	acolher	união
S14	paz escola família integração	escola	integração	família	paz
S15	união desenvolvimento atuação prosperidade	união	desenvolvi- mento	atuação	prosperidade
S16	solidariedade diversidade saúde cidadania	cidadania	solidariedade	saúde	diversidade
S17	solidariedade diálogo normas compreensão	normas	compreensão	solidariedade	diálogo
S18	todas as idades sociedade cultura ideais	sociedade	todas as idades	cultura	ideais
S19	carência necessidade medo baixa auto-estima	baixa auto- estima	carência	medo	necessidade
S 20	Companheirismo União Solidariedade Respeito	respeito	solidariedade	união	companheirismo

QUADRO 27 – Freqüência das palavras nas evocações a partir das 6 (seis) palavras indutoras

Palavra evocada	Cidadania	Escola	Educação Não-formal	Fim de semana	Comunidade	Escola da família
União	x				x	x
Participação	x	x			x	x
desenvolvimento					x	x
Oportunidade	x	x	x	x	x	x
Respeito	x	x	x	x	x	x
Futuro		x			x	
Lazer	x		x	x	x	x
Colaboração	x				x	
Aprendizagem		x	x	x	x	x
Necessidade					x	
Amizade		x			x	
solidariedade	x				x	
Trabalho	x	x	x	x	x	x
Amigos					x	
Família	x			x	x	x
Alegria					x	
Parceria			x	x	x	x
Inclusão			x		x	

Interagir			x		x	
Paz	x			x	x	x
Escola					x	
Integração	x	x			x	x
Diversidade			x		x	
Saúde			x		x	
Cidadania	x	x	x	x	x	x
Diálogo					x	
Ética	x	x	x	x	x	x
Compreensão					x	
Sociedade					x	
Cultura		x	x	x	x	x
Ideais					x	
Medo					x	
Baixa auto-estima					x	
Interesse			x			
Dedicação	x		x	x		x
Vontade			x			
Ação	x	x	x			
Educação	x	x	x			x
Orientação	x	x	x			x
compromisso	x	x	x	x		x

Responsabilidade	x		x	x		
Exemplos			x			
Experiência			x			
Vida			x			
Mudança	x		x			x
Tolerância			x			
Cotidiano			x			
Autonomia			x			
Cursos profissionalizantes		x	x			x
Lúdico			x			
Informação			x			
Vivência			x			
Reflexão			x			
Dignidade	x		x			
Bom			x			
Complementação			x			
Diferencial			x			
Coletividade	x		x			
capacidade			x			
Tempo			x			
Esporte			x	x		x
Amor	x	x		x		x

Igualdade	x					
Transparência	x					
Solução	x					
Evolução	x					
Dinamismo	x					
Consciência	x					
Maturidade	x					
Conquista	x					
Liberdade	x					
Comunidade	x	x				x
Doação				x		x
Criatividade				x		x
Descanso				x		
Cultos				x		
Tranqüilidade				x		
Atitude				x		
Prestação de serviço				x		
Função social				x		
Atividades				x		x
Pesquisa						x
Acolhimento				x		x
Jovem						x

Formação						x
Base		x				
Democracia		x				
Sociabilidade		x				
Disciplina		x				
Passeio				x		
Flexibilidade				x		

Foram agrupadas palavras com sentido semelhante.

QUADRO 28 - Palavras que aparecem em todas as evocações a partir das palavras Cidadania, Escola, Educação não-formal, Fim de semana, Comunidade, Escola da família.

Oportunidade, Respeito, Trabalho, Cidadania, Ética
--

QUADRO 29 –Descreva, sinteticamente, como percebe o seu trabalho no PEF

S1	De extrema importância e responsabilidade entre o coletivo e o retorno em todas as situações , se doando sempre.
S2	De responsabilidade, buscando coordenar as atividades para que todos possam trabalhar coletivamente.
S3	Bom mas pode melhorar com mais condições de trabalho.
S4	Voltado para criatividade, coisas novas, tentativas de fazer coisas diferentes, não ser igual e inovar sempre, <i>co-responsabilidade</i> e de dedicação .
S5	Ajudar a comunidade no desenvolvimento dos projetos de fim de semana na inserção da escola.
S6	Ajudar a comunidade a melhorar a sua vida e a da sua comunidade.
S7	Oportunizar aos jovens e sua família, mudar conceitos, aproveitar o fim de semana em algo útil.
S8	É extremamente gratificante principalmente quando se é reconhecido pelos participantes.
S9	Trabalho contínuo voltado para a comunidade, com cursos, atividades que aumentam o conhecimento e enriquece na formação de novos cidadãos.
S10	Estou no Programa há 7 anos e todo o trabalho realizado sempre aconteceu com a ajuda da comunidade e dos universitários, sem eles nada seria realizado.
S11	Como algo primordial para o resgate da cidadania, respeito, amor e, principalmente, valores.
S12	Meu trabalho é seguir as regras do projeto com amor, doação, com boa vontade, com profissionalismo e educação.
S13	Um trabalho prazeroso satisfatório que nos dá uma visão geral das necessidades da nossa comunidade.
S14	Realizado com muita dedicação.
S15	Um trabalho de grande importância pois ocorre de uma maneira diferente a integração da escola com a comunidade e oferece novas oportunidades.
S16	Tenho certeza que este trabalho atende à comunidade e às expectativas das crianças, jovens, adolescentes e pais, desenvolvendo a interação . a importância do cooperativismo na construção de uma sociedade melhor com as atividades educacionais, voltados a cultura e cidadania..
S17	Cada dia uma ação diferente, resultados pequenos, porém verdadeiros. Ainda não fez nenhum campeão, mas várias superações.
S18	Um trabalho social, onde damos oportunidade para a comunidade carente terem acesso a cultura, lazer e conhecimento. oferecendo um grande espaço para crianças e adolescentes saírem das ruas e colocando os dentro da escola.
S19	Comprometimento pessoal e profissional em tempo integral. por acreditar que cada profissional pode fazer a diferença.
S20	Meu trabalho é de grande dedicação para que realmente essas famílias possam ter acesso e oportunidade a aprenderem atividades que colaborem para seu progresso como cidadão.

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistada- Sou formada em Educação Física. Comecei como atleta de basquete ball, joguei em várias cidades do interior e, a partir disso, que eu comecei a me identificar como educadora. Comecei desde o ensino fundamental sendo atleta das escolas estaduais, onde eu era aluna e, aí, as professoras viram que eu tinha um potencial. Aí, comecei a jogar e a participar de campeonatos de basquete, voleibol, atletismo e, com isso, outras equipes dentro do treinamento do Estado... Campeonatos que eram formados naquela época pelo Estado, como o Joyce, me viram jogar em escolas particulares. Ai, eu fui convidada a ser aluna atleta das escolas e, a partir daí, comecei a jogar basquete. Nisso, eu fui para as equipes fora do interior, mas morava aqui em Santos. E comecei a jogar basquete, me destaquei como atleta. Depois, como atleta, eu ainda estudando, fiz faculdade de Educação Física e era também assistente técnica. Eu era professora aluna da escolinha de basquete de treinamento e, aí, eu vi que ali tinha que ser inserida a educação, o esporte está ligado à disciplina e nós precisamos disso.

Pergunta- O que significa para você o Programa Escola da Família/PEF?

Entrevistada- Ele veio com que faça que a escola seja mais unida com a comunidade, não só com os alunos e, sim, com todo mundo.

Pergunta- Você considera que seu trabalho é fundamental para desenvolver o PEF, e em que medida você contribui ou poderá contribuir para que exista esse desenvolvimento?

Entrevistada- Não só o meu trabalho é fundamental, mas também dos universitários, do gestor, que é o diretor da equipe da escola, é fundamental, porque a escola fica aberta à comunidade e não só com o dogma de estudar. Tem os quatro eixos que é que existe na escola e faz com que a comunidade que ainda não tenha consciência disso (...) a comunidade ainda precisa de uma ajuda na educação.

Pergunta- E desde quando você vem desenvolvendo atividades no PEF?

Entrevistada- Eu venho desde 2003, logo quando começou, dei uma parada, e voltei de novo.

Pergunta- Parou quanto tempo?

Entrevistada- Parei dois anos.

Pergunta- Que tipo de atividades? Descreva a sua prática.

Entrevistada- Além da parte esportiva, eu também tenho a parte de preparação para o trabalho, que são os artesanatos e manuais. E, também, ajudo em qualidade de vida no eixo saúde.

Pergunta- Com que atividades? Descreva para mim.

Entrevistada- No esporte: basquete, handball, voleibol, futsal. Na preparação para o trabalho: bisqui, tear, bijuteria; e, no eixo saúde, é a qualidade de vida, higiene.

Pergunta- No que você acha que o Programa pode contribuir ou contribuiu para uma educação para a cidadania?

Entrevistada- Eu entendo que o PEF é um espaço de paz, então, o que está faltando paz na educação, respeito, que contribuiu para isso.

Pergunta- E o seu trabalho? Você acha que ele contribuiu? Como é que você pode dizer que o seu trabalho contribuiu neste sentido de ajudar nesta construção?

Entrevistada- Olha, eu sou a mediadora da escola e comunidade. Eu ajudo a trazer o público, não só eu, como os universitários... Trazer o público para a escola, fazer conhecer esse lado que a escola tem.

Pergunta- Tem muito a ver com a afetividade, não é? No PEF, a questão da afetividade está presente no PEF? Em que sentido? O que quer dizer esta palavra afetividade no PEF?

Entrevistada- Olha, é que, hoje em dia, a violência está bem alta, então, a afetividade que a gente faça com que eles vejam a vida. É legal, ainda se pode confiar e fazer eles gostarem da escola.

Pergunta- Qual é a participação da comunidade nesse trabalho? De que forma você acha que ela poderia estar participando mais?

Entrevistada- Eu acho e tenho certeza que poderia contribuir, ajudando a melhoria da escola. Como a escola está disposta, está contribuindo com eles, tentando ajudar na maneira possível a comunidade... Deveria ter mais participação, ajudas manuais como: elétrica, hidráulica, zelando pelo patrimônio.

Entrevistada- Meu nome é Ana Lúcia dos Santos. Eu sou formada em Educação Física, gosto da Escola da Família. Estou, aqui, porque tenho muito a dar para comunidade e para mim também, engrandecer...

Pergunta- Em que sentido?

Entrevistada- Para pessoa. Eu acho que a gente sempre tem mais a aprender.

ENTREVISTA 2

Entrevistada- Meu nome é Renata Fernandes Aragão. Sou professora de Física. Atualmente, estou na Escola da Família de Visconde São Leopoldo. Comecei minha trajetória como professora, vendo a dedicação dos mestres ao ensinar e fiquei apaixonada. Acompanhei... Quando eu crescer, dizia: “vou ser professora”. E, aí, fiz faculdade, entrei na Santa Cecília e, ao longo dos anos, que foram passando na faculdade, fui me familiarizando. E fui convidada para lecionar na escola Canadá, onde ainda eu frequentava a faculdade e precisava de professor para dar aula de Matemática no ensino médio. E, para minha surpresa, consegui entrar no terceiro ano do ensino médio no Canadá. Foi assim uma realização profissional, me dei bem, passei meus conhecimentos, aprendi a cada dia que passava na sala de aula, e foi indo, fui passando de escola em escola, foram passando os anos... Passei por várias escolas, cada vez mais estudando e me aperfeiçoando. Fiz Mestrado em Física, também acabei fazendo Física na Santa Cecília. Fui fazer o mestrado e fui continuando minha trajetória, e, aí, fui dar aula no Rui Ribeiro Couto. Foi, aí, que veio o convite para mim, através da minha diretora, que ia ser aberta a Escola da Família e que ela gostaria que eu fosse educadora profissional. Foi um desafio, mas eu aceitei, e estou até hoje, se passaram sete anos. Adoro, amo de paixão o Programa. Entra no sangue, na veia. Você tem experiências maravilhosas... Já tirei pessoas da rua, com depressão. Já tirei pessoas com drogas, podendo proporcionar cursos a todos: capacitação profissional, esporte, tirando pessoas da rua... Então, foi a minha realização.

Pergunta- Então, pensando nisso que você falou, então, o que significa para você o Programa?

Entrevistada- O Programa, para mim, é tudo. É uma realização profissional, humana, assim, engloba tudo. Eu acho que precisava para tirar as crianças da rua, pessoas com vícios, para não ter depredações na rua. A gente colocou muita gente dentro da escola e a gente pode ver que a pessoa foi mudando, dando oportunidade de ser um cidadão melhor.

Pergunta- Você considera que o seu trabalho foi fundamental para desenvolver o Programa e em que medida você contribuiu?

Entrevistada- É fundamental, porque a gente dentro do Programa está vendo qual é a necessidade dos alunos e, de acordo com essa necessidade, a gente vai aprimorando, colocando novos projetos e desenvolvendo um bom trabalho na escola.

Pergunta- Você já falou que está há sete anos realizando programas para o PEF. Que tipos de atividades são essas? Descreva o seu trabalho para mim.

Entrevistada- Nós fazemos muitas palestras, fazemos campanhas, fazemos... Tínhamos o Educafro aqui, que era um projeto muito bonito para os afro-descendentes, chamando a comunidade que não tinha condições de pagar um cursinho. Temos esportes. Já tivemos cursos de costureira, já ensinamos as crianças a pregar um botão, a colocar zíper, coisa que ninguém sabe fazer. Tivemos, também, a parte da culinária através dos alimentos para não jogar fora, reaproveitamento dos alimentos. Temos vários cursos, também de acordo com a necessidade da comunidade. Temos libras, temos inglês, temos espanhol.

Pergunta- Você considera que o Programa contribui para a cidadania?

Entrevistada- Ah, muito, porque chegam pessoas aqui que a gente pensa que não têm habilidade nenhuma, não sabem nem pegar em uma tesoura, aí, você ensina... Nossa, a pessoa transforma um tecido numa coisa linda.

Pergunta- E a questão da afetividade, existe na PEF, no Programa Escola Família?

Entrevistada- Bastante. Eles fazem da Escola Família a segunda casa deles, e a gente vê quem eles são: pessoas muito carentes. Então, um pouquinho de atenção, que você dá para eles, um elogio, uma simples palavra, eles ficam, assim, apaixonados... Não querem sair daqui sábado e nem domingo, e não querem que a gente feche às dezessete horas.

Pergunta- Qual é a participação da comunidade neste Programa e de que forma você acha que ela poderia estar participando?

Entrevistada- A participação é através do convite que a gente faz para a comunidade local, para os alunos da escola. E a gente vai dizendo como leva o dia a dia aqui, no sábado e domingo, contando como que eles gostariam que a gente introduzisse uma atividade para eles de acordo com a necessidade. E a maior procura aqui é qualificação profissional, sair daqui para ter alguma renda.

ENTREVISTA 3

Entrevistada- Meu nome é Maria Cecília Dominices e esse colégio que eu trabalho é o SEJA Maria Aparecida Pascualetto Figueiredo.

Pergunta- Qual a sua história de professores? Começou quando?

Entrevistada- Eu fui ser professora tarde, porque, primeiro, eu fui criar filho, casei... Depois, que eu resolvi pensar em mim, e fui fazer uma faculdade em Educação Artística, eu comecei a gostar de tudo, direitinho... O curso é direcionado para professor, então, eu fui ser professora de artes.

Pergunta- E como você entrou na Escola Família?

Entrevistada- Eu entrei na Escola Família, porque eu me separei, porque eu precisava ter uma renda fixa. Então, eu precisei entrar na escola, e eu sempre fiz ateliê na minha casa, eu sempre dei aula de artes. E, depois, eu tinha que ter um salário para me manter, porque a escola de artes uma hora tem aluno, outra hora não tem.

Pergunta- Então, o que significa para você o Programa Escola Família?

Entrevistada- O Programa Escola Família, depois que eu conheci, eu não larguei mais. Vai fazer oito anos. Acho que o Projeto deve ter oito anos. Então, eu comecei, em 2003. Já trabalhei em Guarujá, já trabalhei em Cubatão. Agora, estou aqui no CESMA.

Pergunta- Você considera que o seu trabalho é fundamental para desenvolver o Programa, e em que medida você contribui para isso?

Entrevistada- Eu contribuo, lógico, porque eu dou incentivo para o pessoal, para os voluntários, para os professores, para os educadores, para os alunos... Eles precisam de incentivo. Se você fala que vai dar certo, o pessoal vai em frente. Tanto que os voluntários, aqui, estão há um ano já.. Eu já vou fazer o terceiro ano aqui.

Pergunta- Você já desenvolve o Programa há sete anos, que tipo de atividade você faz aqui?

Entrevistada- Antigamente, eu era capacitadora do Programa. Eu dava aula para os universitários, para eles desenvolverem nas escolas... Depois, que eu saí desse cargo, eu fiquei como educadora profissional, que toma conta dos universitários e olha o Programa deles e olha os voluntários.

Pergunta- Você acha que esse Programa contribui para o desenvolvimento da cidadania? Em que medida você acha que o seu trabalho contribui?

Entrevistada- Contribui, com certeza. Aqui, tem aula de Direito, tem aula de Alfabetização, tem curso de Línguas, que é bem diferenciado de outras escolas. Então, tudo isso vai desenvolvendo a pessoa.

Pergunta- E a questão da afetividade? Ela é forte no Programa?

Entrevistada- Afetividade, sim. Tem muita gente que faz amigo aqui, por isso tem contatos uns com os outros e está dando certo.

Pergunta- E como é a participação da comunidade nesse Programa? E o que você acha que poderia ser a participação dela?

Entrevistada- A comunidade participa bem, se bem que falta um pouco mais de propaganda, porque tem muita gente que hoje vem e diz que não conhecia o Programa Escola Família. Eu acho que a mídia tinha que se preocupar mais com televisão, com rádio, que nem os outros projetos fazem. Eu acho que falta um pouquinho só de propaganda.

ENTREVISTA 4

Pergunta – Por que você escolheu ser professor?

Alex Manuel Rosa – Escola Estadual de (...). Minha trajetória na educação vem desde o tempo de infância. Graças a Deus, tive a oportunidade de frequentar trabalhos sociais, em que a formação do cidadão era evidente. Então, eu tive a oportunidade de conviver com vários professores, tanto na área esportiva, quanto na área educacional, partindo desde principio, eu via que eu teria a possibilidade de estar mais para frente ensinando para as crianças e os jovens de hoje tudo aquilo que essas pessoas passaram para mim. Um dia, então, eu como paulista, morando em uma comunidade difícil, seria no (...) Aparecida, eu, após ingressar na faculdade, tive a oportunidade de estar fazendo um trabalho legal já na área da educação. Justamente, com o intuito de formar o cidadão através da prática esportiva. Então, a vontade de ser professor foi porque na minha infância tive bons profissionais que fizeram com que despertasse essa vontade e, conseqüentemente, fazendo com que eu tivesse vontade de estar ensinando para aquelas crianças que viriam. Então, se alguém fez algo de bom para mim na infância, eu acredito que eu tenho gratidão de estar passando para as crianças que viriam. Conseqüentemente, então, a vontade de ser professor veio daí, já dentro do Programa Escola Família. A principio, eu entrei como convidado. Após me formar, eu fui convidado pela diretora do estado, chamada Elisa (...), que era, na época, diretora da Escola Estadual dos Andradas, que veio até mim por indicação. Também, sabia do trabalho que eu desenvolvia na comunidade, a partir da Escola Família, e me convidou. Foi um desafio que, a partir daí, eu abracei. E este ano, eu faço sete anos que estou na Escola Família. A partir do Programa estou conseguindo o objetivo que é formar o cidadão através da pratica esportiva, não só o esporte, mas a cultura como um todo.

Pergunta - Pensando em tudo isso que você falou, o que significa para você o Programa Escola da Família?

Alex – A partir do princípio, a Escola Família, desde a sua base, há sete anos atrás, era uma Programa que cultua a cultura de paz. Seria um lugar, não só de crianças, mas de adultos ... A família, como um todo, viria para a escola para ter um momento de prazer... momentos prazerosos. Conseqüentemente, ter um direcionamento das atividades propostas.

Pergunta - Você considera que o seu trabalho é fundamental para manter o Programa Escola da Família? Em que medida você contribui ou poderá contribuir para que isso seja feito?

Alex – Eu acredito que, na medida do possível, com os recursos que nós temos, eu acredito que eu esteja contribuindo com o Programa e com a sua filosofia, que é direcionar os participantes, as crianças... Já que a gente sabe que hoje, culturalmente, os valores estão dispersos. Hoje, infelizmente, não só crianças, mas jovens perderam a noção de valores. O “bom dia”, o “muito obrigado”, o “por favor”, o “com licença” são coisas que com o tempo passarão a não fazer tanta questão. E nós, os professores, que são envolvidos com a causa são professores que realmente fazem com que essas pessoas voltem a estar fazendo isso, porque isso é básico, isso vem de família. E já que a gente cultua a paz dentro do Programa, a gente procura dar o direcionamento não só para as crianças, mas para a família como um todo.

Pergunta - Você falou que está há sete anos no Programa. Descreva, para mim, que atividades você realiza no Programa? Quais são essas atividades?

Alex – Então, ao longo desses sete anos, eu tive a oportunidade de fazer varias coisas. Já fiz acampamento na escola, conseguimos estar colocando cem crianças do período noturno, das sete horas da noite às sete horas da manhã, com atividades durante toda a noite. São atividades, em que eu sou o único. Acho que o Estado nunca fez isso. Eu procuro estar levando crianças a eventos culturais, teatro, como o aquário, orquidário, visita aos pontos históricos de Santos, já que a parte cultural, muitas vezes, as crianças que moram na cidade não conhecem. Depende só da escola para poder estar levando e algumas não têm nem a oportunidade de estar indo. Ao longo desses sete anos, eu consegui fazer isso muito bem. Também tenho parcerias com Santos Futebol Clube, um programa que eu realizo para crianças de baixa renda, em que os professores do departamento de futsal de Santos vêm até a escola para estar monitorando essas crianças. Não só a escola (...), mas a escola da rede, todas as Escolas da Família da baixada santista mandam alunos para essas pessoas estarem observando. Além dessas atividades, o Programa Família tem palestras, atividades voltadas para o dia do pai, da mãe... Enfim, eu faço atividade de inclusão pra portadores de

necessidades especiais. Recolho alimentos, e dependendo da atividade, a gente recolhe alimentos para poder estar levando. Então, a proposta do Programa Família é isso: trabalho social visando a uma melhora na vida dessas pessoas, e a gente procura estar fazendo isso da melhor maneira possível.

Pergunta – Então, em que o Programa contribui ou pode contribuir como educação para a cidadania? E você considera que junto com o Programa o seu trabalho pode contribuir também nesse sentido para construir a cidadania?

Alex – Além das atividades que nós propomos, o Programa pode estar ajudando na parte de cidadania, porque em alguns casos tem qualificação para o trabalho. Muitas pessoas que, infelizmente, não tem possibilidade de estar pagando um curso fora, as escolas fornecem esses cursos como: o artesanal, o administrativo, a secretaria... Enfim, acreditamos que são medidas que, para muitos, podem não ser de grande valia, mas para as pessoas que realmente frequentam e são as pessoas que necessitam, então, eu acredito nessa parte de formação. Acredito que o Programa Escola Família tenha feito sua parte nesse sentido.

Pergunta - A questão da afetividade, ela está presente no PEF, e em que sentido?

Alex – Então, a afetividade, a gente tem a concepção de que é, muitas vezes, o nosso público... A carência é diferente, não seria uma carência de *homo*, seria uma carência afetiva, por isso que é importante de estar envolvendo não só a criança, mas a família como um todo, porque não adianta nós, professores, nós, educadores do Programa, darmos o direcionamento para essas pessoas, sendo que os valores familiares são perturbados. Então, a criança acaba gerando um conflito na própria mente, na sua própria personalidade. Então, neste sentido, nós acreditamos que, além da criança, o foco principal é a família, a família como um todo.

Pergunta – Então, qual é a participação da comunidade no Programa e de que forma você acha que ela poderia participar mais?

Alex – Então, muitas vezes, as minhas ações aqui, em determinados pontos, a gente consegue estar trazendo os familiares para poder estar realizando atividades que seus filhos praticam durante todo o ano. Justamente, para gente estar envolvendo essa família, proporcionando prazer. Prazer como? Porque, muitas vezes, o pai e a mãe da criança trabalham durante toda a semana, e, nos finais de semana, a gente traz a criança para dentro da escola para estar praticando a atividade. Então, a gente, em alguns pontos, tenta trazer esses familiares para junto dessa criança, para estar proporcionando momentos prazerosos, fazendo com que torne a família mais unida. Pelo menos, eu tento fazer com que a família, junto com a criança, possa estar passando por momentos de prazer dentro da escola.

ENTREVISTA 5

Wanderléia- Eu sou a professora Wanderléia. Trabalho na Escola Alex Prado Monteiro e escolhi ser professora por influência de uma pessoa, na época em que eu fui trabalhar na casa dela... Eu fui trabalhar na casa dela, com quinze anos, e ela era secretária escolar e como a gente confia muito no negócio de escola, no dia a dia da escola, e ela sendo da secretaria da escola... E, aí, ela falava assim: “que tal você fazer magistério, dá para seguir financeiramente, dá para você trabalhar, depois, fazer uma faculdade”. E, aí, eu fui seguindo às orientações dela: fiz magistério e, no último ano, já comecei a dar aula. Depois fiz Pedagogia, fiz Letras, me formei e continuei dando aula no Estado e, também, no Programa Escola da Família. Também, entrei no Programa Escola Família com a ajuda e com as dicas de uma diretora que eu tive... Eu trabalhava na Escola Ubira Ramos, e ela era a diretora Dona Raimunda. E ela falou assim, abriu o Programa Escola Família: “como você já é professora da casa, conhece bastante a nossa comunidade, se entende bem com eles, você não poderia fazer a inscrição? Faz a inscrição que você vem pra cá”. Aí, fui lá, na diretoria. Fiz a inscrição com a intenção de ser a educadora profissional dos “ubiramos”. Quando eu cheguei lá, já tinha outra pessoa no meu lugar. Aí, me mandaram para cá. Não conhecia muito a comunidade, mas me identifiquei bastante com o Programa. Gosto de trabalhar, porque é uma coisa assim livre, mas ao mesmo tempo com muita responsabilidade. E você passa a conhecer melhor os alunos no projeto do governo, no Programa Escola da Família, porque, aqui, eles estão também livres, e estou no projeto desde agosto de 2003 na mesma escola.

Pergunta - O que significa para você o Programa Escola da Família?

Wanderléia- Para mim, que já trabalhei esse tempo todo, o Programa Escola da Família mostra para o aluno que a escola não é só a sala de aula, não é só estudar, fazer prova, a escola, para mim, mostra para os alunos que, aqui, é um todo, porque quando você pega o aluno, durante a semana, ele é outro, quando ele chega aqui, no sábado e no domingo, ele é completamente diferente. Sabe, ele não é um aluno indisciplinar, ele não é um aluno mal educado, ele é outra pessoa. Então, para mim, é muito significativo esse trabalho, porque eu consigo mostrar para ele o outro lado da história através do Programa

Pergunta - Você considera que o seu trabalho é fundamental para desenvolver o PEF? Em que medida você contribui ou pode contribuir para o desenvolvimento dele?

Wanderléia- Eu considero o meu trabalho fundamental aqui no Programa Escola da Família, e eu vejo que eu posso fazer muito mais no decorrer do tempo, que eu posso fazer muito mais

para o Programa crescer muito mais. E eu posso oferecer muito mais coisas para ele aqui no Programa do que na sala de aula, além do conteúdo.

Pergunta - Você falou que já está há sete anos no Programa, que tipos de atividades você desenvolve? Descreva para mim a sua prática.

Wanderléia- A nossa escola, aqui, as nossas atividades se focam mais na cultura e no esporte. Então, aqui, é uma disputa até pelas salas de dança, que nós estamos nessa sala de dança... Então, tem até seis grupos de dança. tem de várias idades. Eu tenho um grupo da terceira idade que faz a dança do ventre com a professora e, na área esportiva, eu tenho futsal, tem o vôlei, tenho basquete... Eu tenho um time de vôlei, que está há sete anos comigo e que já disputou campeonatos aí fora. E eu dou aula na área de educação, eu desenvolvo pessoalmente essa parte.

Pergunta – Então, na sua opinião, em que o Programa pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania? E você considera que o seu trabalho também vai nesse sentido?

Wanderléia- O Programa está voltado para a comunidade. Então, ele oferece a oportunidade para o nosso público, para os nossos alunos, os nossos pais, para que se torne um cidadão com uma visão ampla, aumentar sua expectativa de vida, de futuro dentro do projeto.

Pergunta - A questão da afetividade, ela é muito forte no Programa, em que medida?

Wanderléia- A afetividade aqui no Programa, entre nós, entre a comunidade, é muito grande. Eu falei: eles são outras pessoas aqui, no sábado e no domingo, eles se comportam diferente, eles são participativos, eles são amigos, eles sabem, um ajuda o outro, é uma afetividade entre eles, assim bem...

Pergunta - Qual é a participação da comunidade no Programa e de que forma você acha que ela poderia participar?

Wanderléia- Bom, a participação da comunidade, eu vou dizer assim que é 80 por cento freqüente, mais os alunos... Quem não é aluno é jovem ou adolescente, e eu sempre lutei para trazer a comunidade adulta, que são os pais dessas crianças, os pais desses alunos, que ficam aqui. Então, eu estou sempre buscando com uma atividade ou outra. Mas eu quero trazer todo sábado, todo domingo, para participar de alguma coisa, para conhecer o que eles não conhecem, para eles terem uma outra visão do que é a escola aqui dentro.