UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GEOVANA GABRIELLE COSTA GALDINO

RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

MOSSORÓ/RN
2017

GEOVANA GABRIELLE COSTA GALDINO

RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira.

MOSSORÓ/RN

2017

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G149r Galdino, Geovana Gabrielle Costa

RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. / Geovana Gabrielle Costa Galdino. - Mossoró-RN, 2017.

110p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Ricardo Medeiros Pereira.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Relação Família-Escola. 2. Programa Mais Educação. 3. Trajetórias Escolares. I. Medeiros Pereira, Gilson Ricardo. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

GEOVANA GABRIELLE COSTA GALDINO

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

DATA DE APROVAÇÃO: 05 / 12 / 2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará

Prof.ª Dr.ª Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A minha amada filha Louise Caroline e aos meus alunos do Programa Mais Educação.

AGRADECIMENTOS

Por mais de dois anos, estive dividida entre as emoções e angústias de vivenciar esse tão desejado mestrado. Todo o processo de construção da dissertação exigiu uma doação de tempo, conhecimento e muito trabalho. Passei muitas madrugadas acordada para conseguir me concentrar e produzir os meus escritos. Recebi muito apoio também, críticas que me fortaleceram. Foram contribuições diversas e palavras incentivadoras de muitas pessoas. Todo esse apoio me permitiu chegar ao fim dessa jornada. Expresso, então, meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram com o meu crescimento pessoal e intelectual durante a minha passagem pelo POSEDUC. Minha gratidão em especial:

A Deus, por me capacitar e me permitir chegar até aqui.

À minha amada filha, Louise Caroline, que, mesmo sendo um bebê, me ensina tanto e me proporciona sorrisos, alegria e carinho, sempre nos momentos em que mais preciso.

Aos meus pais, Geomar e Wigna, pelo amor e ensinamentos dedicados a mim.

Ao meu marido e amigo Tardely, pela paciência, incentivo e, esforços dedicados à nossa família, nesses últimos meses tão difíceis que vivemos.

Ao meu orientador, Professor Gilson Ricardo, pela generosidade em ter me dado a oportunidade de aprender com os seus ensinamentos, seus conselhos e sua inteligência brilhante.

Aos meus sogros, Dona Lourdes e Sr. Farias, por todo apoio e ajuda.

À minha família que torce por mim, especialmente a minha avó Euza, por todas as ligações e preocupação comigo.

Aos professores e aos colegas mestrandos do POSEDUC, incluindo Lúcia (*in memorian*), pelas manifestações de carinho e solidariedade a mim demonstrados em razão do delicado momento da minha gestação.

À toda equipe escolar, que sempre me recebeu tão bem, em especial à coordenadora Consuelo, por ter me acolhido em uma fase muito delicada da minha vida e por me permitir vivenciar experiências incríveis com os alunos.

Aos meus alunos, durante as nossas aulas eu mais aprendi do que ensinei.

As famílias por compartilhar suas vivências e me permitir contar suas histórias.

Ao Ateliê Sociológico Educação & Cultura, pelas experiências compartilhadas.

À Adiza, por ser sempre tão atenciosa e disponível em ajudar.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo, tem como tema a relação família-escola no contexto do Programa Mais Educação – PME, apresenta os resultados de uma investigação realizada com famílias de alunos que participaram das atividades promovidas pelo programa em uma escola estadual de ensino fundamental no município de Mossoró-RN, durante o período de 2011 a 2015. A pesquisa, de caráter qualitativo, traz uma análise documental das principais fontes que disciplinam e orientam a educação integral segundo a proposta do Programa Mais Educação. No desempenho dessa tarefa, tomou-se como aporte teórico os conceitos de *habitus*, *capital cultural* e *capital econômico*, de Pierre Bourdieu (2015), bem como os conceitos de *ralé* e *habitus precário*, de Jessé Souza (2009). Posteriormente, foi feita uma observação em campo, seguida de entrevista, aplicada à coordenação responsável pelo PME na escola investigada; a uma monitora com experiência nos dois turnos de exercício das atividades do programa; e a cinco mães, representantes das famílias dos alunos com mais assiduidade nas oficinas do PME. As perguntas direcionadas a esses sujeitos seguiram um roteiro semiestruturado e tiveram como objetivo analisar e compreender as estratégias e práticas adotadas pelas famílias em relação à trajetória escolar dos filhos que participam do programa. Os resultados revelaram a existência de estratégias ainda em construção, visto que os alunos, crianças que se encontram em período de iniciação e/ou de conclusão do ensino aprendizagem do nível fundamental, se encontram em processo da formação educacional. Observou-se que as famílias beneficiadas com o PME aprovam e consideram a inclusão do programa nas escolas muito importante, não só para a vida educacional dos alunos, mas, também, para as suas famílias. A proposta de extensão do horário escolar para tempo integral, em decorrência das atividades do programa, foi muito bem aceita pelas famílias, pois proporciona aos alunos uma oportunidade de aprendizado diferenciado. Por fim, a investigação evidenciou a falta de recursos financeiros das famílias para proporcionarem aos filhos as múltiplas atividades ofertadas pelo programa, daí o forte desejo das mães pela continuidade do PME para toda a vida escolar dos seus filhos. Por possuírem baixo capital econômico e cultural, essas famílias enxergam no Programa Mais Educação uma oportunidade de aprendizado escolar diferenciado, com possível chance de ascensão social. Nesse sentido, o programa representa para as famílias um tipo de estratégia de investimento para melhoria do capital escolar dos filhos.

Palavras-chave: Relação família-escola; Programa Mais Educação; Trajetórias escolares.

ABSTRACT

This study, which theme is the family-school relationship in the Programa Mais Educação – PME, presents the results of an investigation carried out with student's families who participated in the activities promoted by the program in a state elementary school in the city of Mossoró- RN, during the period from 2011 to 2015. The qualitative research brings as a method of analytical analysis of the main sources of disciplines and guidelines of integral education according to a proposal of the Programa Mais Educação. In the performance of this task, the concepts of *habitus*, *cultural capital* and *economic capital*, by Pierre Bourdieu (2015), as well as the concepts of *rabble* and *precariousness habitus*, by Jésse Souza (2009), were taken as a theoretical contribution. Subsequently, an observation was made in the field, followed by an interview, applied to the coordination responsible for the PME in the school investigated; to a monitor with experience in both shifts of exercise of the program activities; and to five mothers, representatives of families of the students with more attendance in the PME workshops. The questions addressed to these subjects followed a semi-structured script and aimed to analyze and understand the strategies and practices adopted by the families in relation to the school trajectory of the children who participate in the program. The results revealed the existence of strategies still under construction, since the students, children who are in the period of initiation and / or completion the learning of the fundamental level, are in the process of educational formation. It was also observed that the families benefited by the PME approve and consider the inclusion of the program in schools very important, not only for the educational life of the students, but also for their families. The proposal to extend the full-time school timetable as a result of the program's activities was very well accepted by the families, since it provides students with an opportunity for distinct learning. Finally, the investigation revealed the lack of financial resources of the families to provide the children with the multiple activities offered by the program, hence the strong desire of the mothers for the continuity of the PME for the whole school life of their children. By having low economic and cultural capital, these families see in the Programa Mais Educação an opportunity for quality school learning, with a possible chance of social ascension. In this sense, the program represents for these families a type of investment strategy to improve the children's school capital.

Key-words: Family-school relationship; Programa Mais Educação; School trajectories.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

CAIC´s – Centro de Atenção Integral à Criança

CD – Conselho Deliberativo

CF – Constituição Federal

CIEP´s – Centros Integrados de Educação Pública

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

DOU – Diário Oficial da União

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEx – Entidades Executoras

FE- Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

ONG – Organização Não Governamental

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Programa Mais Educação

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RN – Rio Grande do Norte

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEB – Secretaria de Educação Básica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SUS- Sistema Único de Saúde

TAC – Tecnologias de Aprendizagem e Convivência

TIC´s – Tecnologias de Informação e Comunicação

UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UEx – Unidades Executoras

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário de realização das atividades dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental menor, que participam do Programa Mais Educação. 59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades ofertadas aos alunos do PME, na escola pública do município de Mossoró-RN, no período de 2011 a 2015. 57
Tabela 2 - Percentual de interesse dos alunos das famílias entrevistadas nas atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação, na escola estudada. 57
Tabela 3 - Quantidade de filhos, profissão, escolaridade e estado civil das mães dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Mossró. 62

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Aula de acompanhamento pedagógico, com alunos do 8º e 9º ano. 55
Figura 2 - Aula de violino com alunos do 4º e 5º ano, na oficina de música. 72
Figura 3 - Aula da oficina de karatê, 2015. 78
Figura 4 - Oficina em espaço externo com alunos do PME 81
Figura 5 - Apresentação da oficina de dança para o dia dos pais, ano de 2015. 84
Figura 6 - Aula de esporte com os alunos do 5ª ano, em 2013. 86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E HIPÓTESE 15
1.2 METODOLOGIA 16
1.3 REVISÃO DE LITERATURA 19
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO 24
2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA 26
2.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL 26
2.1.1 Relação Família Escola no processo de escolarização da educação integral 28
2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA "RALÉ ESTRUTURAL", A CLASSE DO "HABITUS PRECÁRIO" 30
2.2.1 A escolarização da classe popular em um comparativo com as demais classes brasileiras 35
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 41
3.1 DISPOSITIVOS LEGAIS 41
3.2 BASES CONCEITUAIS QUE ESTRUTURAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO 45
3.3 O "NOVO MAIS EDUCAÇÃO" 48
3.3.1 Adesão e funcionamento do Programa "Novo Mais Educação" 49
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA REALIDADE PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN 54
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO POSSÍVEL 60
4.2 PERFIL DAS FAMÍLIAS ENVOLVIDAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO . 61
4.2.1 Capital cultural da família 64
4.2.2 Capital econômico da família 66
4.2.3 Capital escolar dos filhos 67
4.3 A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS SEUS BENEFÍCIOS PARA AS FAMÍLIAS ENVOLVIDAS 69
4.4 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DAS FAMÍLIAS 71
4.4.1 "Sem estudo ninguém é nada!" 71
4.4.2 "Eu sonho com o sucesso dos meus filhos." 75
4.4.3 "A vida de vocês é para o estudo" 78
4.4.4 "Estudar, não parar nunca." 82

4.4.5 “Sem o Mais Educação, meu Deus!”.....84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88
REFERÊNCIAS 92
APÊNDICES.....97

1 INTRODUÇÃO

O estudo em tela aborda a relação família-escola, especificamente de alunos participantes do Programa governamental Mais Educação (PME), que executa, nas escolas públicas de ensino fundamental, uma política pública de ampliação da jornada escolar, além de explorar espaços escolares que muitas vezes não são tão utilizados, como por exemplo: espaço de dança, de artes, laboratórios de informática, teatros, quadras, biblioteca, entre outros. A proposta do programa contempla o desenvolvimento de atividades articuladas com as ações pedagógicas, de modo que sejam possibilitados aos alunos: maior interação com os mais variados espaços públicos (teatro, praças, museus); um aprendizado de qualidade; e a socialização entre crianças, adolescentes e jovens das classes populares. Por esses critérios, o programa é considerado como uma iniciativa voltada para a valorização da diversidade cultural.

1.1 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E HIPÓTESE

O interesse pela temática, relação família-escola, no contexto do Programa Mais Educação, surgiu a partir das minhas vivências como monitora do programa, no período de 2011 a 2015. Nesse tempo, desenvolvi atividades em duas instituições estaduais no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. Foram cinco anos de atuação junto ao Programa Mais Educação, inicialmente como auxiliar de coordenação e, na sequência como monitora responsável por oficinas na área de desenvolvimento pedagógico, sendo esta uma das oficinas obrigatória no quadro de atividades ofertadas pelo PME.

Por trabalhar diretamente com crianças e adolescente de escolas públicas, vindas de famílias das camadas mais populares, tive a oportunidade de acompanhar mais de perto as práticas adotas pela equipe escolar e, também, o trabalho educacional desempenhado pelas famílias em relação a esses alunos. Essa experiência direta com as duas instituições ─ família e escola ─ me possibilitou perceber que muitas famílias de alunos que frequentam as aulas do Programa Mais Educação encontram-se inseridas em uma classe social desfavorecida, envolvidas por muitas dificuldades. Ademais, me permitiu conhecer a realidade escolar desses alunos, bem como a importância que a relação entre família e escola tem para a escolarização. Pude entender ainda a relevância de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento social das crianças e adolescentes que participam das atividades do PME.

Diante dessas observações, extraídas do contato direto com a família e equipe escolar, o estudo é direcionado a partir do seguinte questionamento: como as famílias investem na educação dos filhos e quais são as estratégias por elas utilizadas na trajetória escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação?

Outras perguntas surgiram no decorrer da pesquisa, tais como: a participação do aluno no programa Mais Educação favorece, de alguma maneira, a aproximação entre família e escola? Qual o tipo de envolvimento e como acontece a participação da família na vida escolar do aluno que participa do Programa Mais Educação? Existe algum benefício na trajetória escolar em decorrência da participação do aluno nas atividades do Programa Mais Educação?

Para compreender essas questões e considerando que os usuários do Programa Mais Educação são, preferencialmente, crianças e adolescentes das camadas sociais mais pobres da população, a hipótese acolhida é que o sucesso desse programa teria sua razão na reestruturação do *habitus* precário dessas crianças e adolescentes, dotando-os de disposições necessárias para realizarem uma trajetória, pelo menos, regular no âmbito da escola, bem como no exercício da cidadania, por meio das oficinas oferecidas pelo programa em conjunto com as práticas familiares.

Analisar as estratégias e compreender as práticas adotadas pelas famílias em relação à trajetória escolar dos alunos que participam do Programa Mais Educação foi o objetivo principal deste estudo. Para tanto, buscou-se entender como acontecem as etapas de formação da criança, a fim de caracterizar o papel organizacional da instituição familiar envolvida no estudo. Também foi alvo de investigação a existência ou não de envolvimento entre as duas instituições, principais responsáveis pelo desenvolvimento, socialização e formação da criança.

1.2 METODOLOGIA

O estudo é do tipo qualitativo e utilizou como instrumentos investigativos a observação em campo e a entrevista semiestruturada. A opção pela abordagem qualitativa deu-se pelo fato de, conforme afirma Gonzalez Rey (2005), permitir a imersão do pesquisador no campo em estudo, tratado como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado e todo o conjunto de elementos que o constitui.

O material empírico necessário foi coletado no município de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte, em uma escola estadual de ensino fundamental contemplada com o

Programa Mais Educação. Na instituição em foco atuei como monitora do programa, o que justifica sua escolha como lócus desta pesquisa.

Para coletar as informações relevantes à pesquisa foi necessário, visitar a escola para realizar uma seleção das possíveis famílias que participariam da pesquisa. Nesta ocasião, deparei-me com a seguinte percepção, no primeiro acesso aos dados encontrados nas fichas dos alunos, observei que a figura materna era colocada como a principal pessoa disponível para eventuais contatos da escola com as famílias. Em segundo lugar, surgia a figura paterna e, em alguns casos, os parentes próximos. Despois de analisar as informações dos dados escolares dos alunos que participavam do PME, iniciei o primeiro contato as famílias.

Realizado o contato inicial com algumas mães, lhes foi explicado o objetivo da pesquisa e da entrevista a que seriam submetidas, bem como a contribuição, que dariam para a educação ao participarem desta investigação.

Para esta fase, alguns critérios foram estabelecidos para selecionar as famílias, sendo considerado em todos eles a relação do aluno com o Programa Mais Educação, tais como: frequência do aluno nas atividades do Programa Mais Educação; tempo de atuação do aluno no Programa Mais Educação; desempenho do aluno nas atividades do Programa Mais Educação.

Concluído o processo de seleção das famílias, um total de cinco mães foi considerado, além da coordenadora responsável pelo programa na escola e uma monitora atuante nos dois horários de execução das atividades do PME.

A realização das entrevistas não deu seguimento há um padrão. Algumas mães aceitaram que o procedimento fosse realizado em suas próprias residências, o que favoreceu a apreensão do contexto familiar em que se inserem os alunos. Uma mãe, em especial, foi entrevistada em seu local de trabalho, por indisponibilidade de horário. Outra, por sua vez, foi entrevistada em um estabelecimento público. Após as entrevistas, foram realizados novos contatos com as mães para confirmação de alguns dados, como também de alguns esclarecimentos julgados necessários.

Além das mães entrevistadas, houve a necessidade de entrevistar a coordenadora do Programa Mais Educação na escola, e uma monitora atuante no referido programa, com o objetivo de contra-argumentar ou reafirmar as informações obtidas junto às mães. Com a finalidade de manter em sigilo suas identidades, as entrevistadas serão identificadas, no decorrer desta dissertação, por Coordenadora, Monitora, Mãe 1, Mãe 2, Mãe 3, Mãe 4 e Mãe 5. No total, foram realizadas sete entrevistas, com base em roteiros semiestruturados

(Apêndices B e C). Todas as entrevistas foram transcritas de forma muito cuidadosa para que fosse preservada ao máximo a fala das participantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados, como base teórica, documentos oficiais sobre o Programa Mais Educação, com destaque para: Plano Nacional de Educação; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394, de 1996; Portaria Interministerial Nº 17, de 2007; Decreto Nº 7.083, de 2010; Manual Operacional de Educação Integral (MEC 2013); Documento Orientador Programa Novo Mais Educação; Lei da Criança e do Adolescente Nº 8.069, de 1990 (ECA); e Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF).

Além dos documentos legais, foram utilizados ainda alguns conceitos que estruturam o PME, qual estão contidos nos três cadernos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009, quais sejam: *Gestão Intersetorial no Território, Educação Integral I* e *Rede de Saberes Mais Educação*.

O caderno *Gestão Intersetorial no Território* traz a base legal do programa, o tema da Educação Integral, a Gestão Intersetorial e sua estrutura organizacional e operacional, os projetos e programas ministeriais que o compõem, e sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009).

O segundo caderno *Educação Integral* foi criado e utilizado como texto referência para o debate nacional sobre o tema. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais; representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); universidades e Organizações não governamentais comprometidas com a educação (BRASIL, 2009).

Por fim, o caderno *Rede de Saberes Mais Educação* sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (BRASIL, 2009).

Essa trilogia tem por objetivo a ampliação do diálogo nacional e envolve atores da cena escolar, estudantes, trabalhadores da educação, pais, mães, gestores e demais profissionais e instituições colaborativas com a formulação de novas configurações educativas voltadas à superação dos desafios da educação pública.

A fim de melhor direcionar a pesquisa, foram feitas consultas em produções acadêmicas, dissertações e teses relacionadas ao Programa Mais Educação. Essa análise permitiu observar que as produções existentes estão pautadas em abordagens do tipo:

“Programa Mais Educação como política de educação integral”, “Desafios da escola pública em tempo integral”, “Financiamento da escola em tempo integral”, “Práticas educativas do Programa Mais Educação”, “Identidade da nova escola de tempo integral”, “Avaliação do Programa Mais Educação”.

1.3 REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com a literatura especializada sobre o tema, o aluno tem permanecido mais tempo nos espaços escolares, por meio da ampliação do tempo escolar, devido à política de educação em tempo integral, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, e aplicada pelo Programa Mais Educação do Governo Federal.

De fato, o novo regime de horário oferecido pelo programa Mais Educação representa uma inovação na cultura escolar pública brasileira, pois propõe uma mudança na história da educação pública, com a ampliação do tempo e espaço escolar. Uma mudança que afeta a rotina escolar e familiar, porém, para alguns pais, essa ampliação, além de ser vista como mais oportunidade de aprendizado, é recebida, também, como uma forma de apoio por aqueles que precisam trabalhar e não têm com quem deixar seus filhos (CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

Diante do novo cenário que vem sendo formado na educação pública brasileira, com a implementação da educação em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação, surgiu o interesse em conhecer e explorar a realidade das famílias envolvidas com o programa e as estratégias utilizadas em seu cotidiano.

A compreensão do envolvimento da família no contexto escolar não é um tema recente, mas, nos últimos anos, tem despertado cada vez mais o interesse dos pesquisadores da área educacional e da Sociologia.

Nogueira (2005, p. 567) afirma que pesquisas voltadas para a relação família escola redirecionaram o olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas. Essa mudança de foco possibilitou o início de novos campos de estudos voltados para as trajetórias escolares dos indivíduos e para as estratégias utilizadas pelas famílias no processo educacional, com o objetivo de motivar uma sociologia aberta às experiências e cotidianos escolares. Assim posto, os profissionais da área passaram a utilizar o termo “estratégia” como termo chave para abordar a temática relações família-escola. Foi devido a esse deslocamento do olhar sociológico que publicações sobre trajetórias escolares e

estratégias familiares começaram a emergir e têm se tornado mais frequentes, favorecendo novas descobertas sobre o tema.

Em relação ao cenário educacional brasileiro, mudanças significativas têm ocorrido ao longo dos últimos anos. Entretanto, ainda é preciso muito empenho para que a educação pública venha a ser considerada um modelo satisfatório no que se refere às necessidades dessa sociedade, pois a desigualdade social sempre foi um fator preponderante na representação do baixo índice de escolarização da população, como também a falta de oportunidades de acesso às escolas, além da carência social, cultural e econômica dos cidadãos das camadas populares.

Se faz necessário mencionar que nas sociedades capitalistas, os movimentos sociais sempre estiveram presentes, e no Brasil não foi diferente. As classes médias reivindicaram a expansão do ensino e, assim, as camadas populares se beneficiaram e alcançaram alguns dos seus interesses. Mas, apesar desse ganho, grande parcela da população, especialmente a mais pobre, continuou excluída do sistema, pois, diferente do que alguns esperavam, a expansão não aconteceu de forma homogênea e suficiente para beneficiar a todos (FREITAS, 2009).

Com efeito, foram muitos os movimentos sociais alavancados pela classe popular. Lutaram por questões relacionadas à terras, direitos políticos e trabalhistas, entre outros direitos sociais. Mas, eram as insatisfações relacionadas à área da educação que ganhavam mais destaques no que se refere aos temas centrais das reivindicações populares.

Não é recente a busca por escolas públicas com ensino de qualidade e ofertadas a todos os cidadãos. Vale salientar também que a luta por oportunidades de uma escolarização integral para todas as crianças das camadas mais desfavorecidas foi abraçada por grandes idealizadores intelectuais brasileiros, que trabalharam em favor da educação pública, lançando ideias, ações e implementações de projetos políticos educacionais, tendo como exemplo o educador Anísio Teixeira e o antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, por serem considerados referência para a educação integral nacional, e responsáveis pela criação dos primeiros centros de ensino educacional integral no país. O estado pioneiro a instituir escola pública e integral foi o estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro RIBEIRO, ou Escolar Parque como ficou conhecido, criação de Anísio Teixeira, tendo sua inauguração realizada em 1950, encontra-se ainda os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, implementados por Darcy Ribeiro em meados os anos de 1980. Dentre essas ações idealizadas, interessa a esta pesquisa o Programa Mais Educação, e aqui aproveito para citar como principal referência, a professora Jaqueline Moll por ser a responsável por criar este programa de educação integral voltado para as escolas públicas de todo o país.

O PME foi instituído pela Portaria Interministerial Nº 17 do ano 2007, e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, em janeiro de 2010. O Programa Mais Educação surgiu com o propósito de combater a desigualdade de acesso, permanência e aprendizado na escola, através da realização de atividades socioeducativas no contra turno, e ampliação de tempos, espaços e oportunidades no campo das artes, cultura, esporte, lazer, inclusão digital, tecnologias de informação e comunicação (TICs), tecnologias de aprendizagem e convivência (TAC) e saúde. Tudo isso articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de ensino instituído nas escolas públicas.

Um dos motivos para a iniciação do Programa Mais Educação foi a baixa posição das escolas públicas brasileiras no IDEB, fato que exigiu a urgência da execução do programa, de modo que a prioridade fosse o funcionamento dessas escolas em caráter emergencial. Outro requisito evidenciado para que determinadas escolas iniciassem as atividades em caráter de urgência foi a vulnerabilidade social em que se encontravam alguns alunos.

Segundo dados do Portal do MEC, as atividades do PME foram iniciadas em 2008, incluindo um total de 1.380 escolas, fundamentadas por esses requisitos, e no decorrer dos anos seguintes atingiram um total de quase 60 mil escolas em todo país (BRASIL, 2016). O programa é considerado uma das ações do governo federal, que possibilita a ampliação da educação em tempo integral, através da intersetorialidade das políticas públicas educacionais e sociais. Sua contribuição está voltada para a redução da desigualdade educacional, e, também, a valorização da diversidade cultural do Brasil. Tem como finalidade, a universalização do acesso, para garantir a permanência e promover a aprendizagem dos alunos das escolas públicas, o que o torna um pilar para a superação da desigualdade educacional que ainda persiste no país.

Em período Recente, algumas mudanças no PME ocorreram, uma dessas mudanças esta voltadas para o fato da nomenclatura do programa ter passado a ser denominada como “Programa Novo Mais Educação”. Sua nova versão foi instituída pela Portaria Nº 1.144, em 10 de outubro de 2016, e regulamentada pela Resolução Nº 5, de 25 outubro de 2016. Essa nova estrutura do programa tem como objetivo atingir a meta seis e suas estratégias, as quais são voltadas para a “Educação integral”, como também a meta sete “Aprendizado adequado na idade certa”, relacionadas com as suas estratégias voltadas para a qualidade da educação, como exemplo os “mediadores de leitura”, “políticas intersetoriais para apoio integral às famílias”, “combate à desigualdade”, “nível de aprendizado”, “assistência para as redes com baixo Ideb”, todas determinadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) da Lei Nº. 13.005/2014.

O atual Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem o objetivo de unir esforços com a União, estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidade para que, juntos, possam melhorar a qualidade da educação básica. O Plano tem o compromisso com metas a serem estabelecidas até o ano de 2024, com destaque para: a alfabetização obrigatória das crianças até oito anos de idade; o combate à repetência e à evasão escolar; a promoção da educação infantil, que deve oferecer educação em tempo integral no nível básico, entre outras.

A legislação que ampara a ampliação da jornada escolar no Brasil está prevista na Constituição Federal (CF/88) de 1988 (BRASIL, 1988); no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990); e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), Lei Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), documentos legais que normatizam os direitos de proteção integral da criança e adolescente.

Pesquisas voltadas para a temática da relação família e escola foram indispensáveis para o direcionamento deste estudo. Entre os trabalhos analisados estão: "Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar" (ZAGO, 2011); "Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade" (VIANA, 1998); "O trabalho escolar das famílias populares" (PORTES, 2011); "Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares no Rio de Janeiro" (PAIXÃO, 2009). Esses foram os pesquisadores que contribuíram de forma direta com os debates educacionais e sociológicos relacionados ao tema abordado, frente a essas duas instituições de tamanha responsabilidade formativa, educativa e socializadora.

A pesquisa de Zago (2011) é um estudo voltado para o processo de escolarização de famílias de baixo poder aquisitivo. A autora buscou investigar a situação escolar dos filhos de dezesseis famílias localizadas na periferia de Florianópolis. Ela procurou compreender a realidade escolar dos populares levando em consideração as diversas dimensões da vida do aluno e não apenas as suas linhas escolares, ou seja, observando as demais redes de relações sociais estabelecidas. Destaca-se na pesquisa de Zago (2011) sua opção por não seguir apenas a lógica das tradicionais variáveis (renda, ocupação, escolaridade dos pais). Ao contrário disso, ela buscou compreender os destinos escolares segundo alguns fatores de interdependência, apoiando-se nos seguintes significados e variáveis: a trajetória familiar, além de mostrar interesse sobre a escolarização dos avós; estrutura socioeconômica, e por direcionar sua pesquisa às famílias dos meios populares; intencionalidades e escolarização dos filhos; e, ainda, estratégias de superinvestimento escolar, projetadas pelas práticas de escolarização da família.

Viana (1998), por sua vez, intencionou compreender em sua pesquisa algumas situações que possibilitaram a escolarização de indivíduos cuja probabilidade estatística de ingressar nas universidades públicas é considerada reduzida. A forma como a autora compreendeu algumas das condições que permitiram que os indivíduos investigados prolongassem o processo de escolarização foi de significativo enriquecimento. Para análise das questões que nortearam a pesquisa de Viana (1998), houve a necessidade de estabelecer parâmetros específicos em relação a cada um dos entrevistados, devido ao fato da pesquisa tratar-se de uma narrativa biográfica.

Com a pesquisa de Portes (2011), sobre o trabalho escolar das famílias pertencentes aos meios populares, tomou-se como referência para esta dissertação a forma como o autor analisa seus dados empíricos. Ele tentou compreender os significados gerados pelas ações e esforços das famílias na trajetória escolar dos filhos, muitas vezes com estratégias planejadas de maneira precária. O autor apoiou-se nas circunstâncias atuantes que legitimam e dão visibilidade ao trabalho escolar empreendido pelas famílias populares para compreender as estratégias utilizadas por essas famílias para assegurarem um possível sucesso escolar dos seus filhos.

A respeito da pesquisa realizada por Paixão (2009), alguns aspectos abordados pela autora em relação às expectativas de um grupo de mães da classe menos favorecida sobre a escolarização e socialização dos seus filhos foram relevantes para o presente estudo, além de terem sido tomados como ponto de partida para a análise das prováveis estratégias desenvolvidas pelas famílias aqui entrevistas.

Para investigarem as famílias cujos filhos estão inseridos no Programa Mais Educação, Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) desenvolveram o estudo intitulado “Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola”. A pesquisa foi voltada para aspectos estruturantes da relação entre a família e a escola com o Programa Mais Educação. Revela escolhas e estratégias traçadas pelas famílias no que se refere à participação dos filhos na nova realidade escolar, com atuação em horário integral.

Em razão dos conceitos aqui utilizados, tomou-se como referência o estudo de Farias e Silva (2009) sobre “*habitus* e composição dos capitais culturais, econômico e social como fatores explicativos da construção das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual”. Também traz conceitos úteis a esta pesquisa o estudo sobre o “Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social”, de Pereira e Catani (2002). Os autores analisam os conceitos das obras do sociólogo Pierre Bourdieu na realidade das estratégias do campo educacional.

Por fim, e não menos importante, encontra-se como fundamentação indispensável os conceitos de "*habitus"*, "capital econômico e cultural", do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015), e o conceito de "ralé" e "*habitus* precário", do sociólogo Jessé Souza (2009). Em sua obra "Ralé Brasileira: quem é e como vive", Jessé Souza (2009) apresenta a realidade de uma classe que se constitui e se reproduz em uma situação de precariedade social. Ralé é uma expressão utilizada pelo autor para representar um dos aspectos essenciais do processo de reprodução do padrão de acumulação capitalista periférico organizado em torno da relação entre o desenvolvimento capitalista e a super exploração do trabalho (BRAGA, 2004).

Todas estas pesquisas selecionadas foram relevantes para este estudo pela maneira como investigaram as famílias dos meios populares, suas práticas e ações durante o processo de escolarização dos filhos.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da parte introdutória, na qual apresenta a temática, justificativa, objetivo e metodologia desta pesquisa, e das Considerações Finais, com a apresentação dos relevantes dados adquiridos com a pesquisa, e também, dos Apêndices.considerações finais.

O capítulo dois, intitulado *A educação de tempo integral na relação família escola*, é dedicado ao referencial teórico e fundamenta-se pelos conceitos de "ralé" e "*habitus* precário", de Jessé Souza (2009), em debate com a "ralé estrutural" no Brasil. Nessa seção, buscou-se abordar como se deu a produção e reprodução dos indivíduos despossuídos, pertencentes a essa classe popular. Também foram discutidos os conceitos de "*habitus"* e os princípios de composição e diferenciação das posições sociais, representados pelos capitais cultural e econômico, conceitos de Bourdieu (2015). Desse modo, foi possível traçar, nesse mesmo capítulo, o perfil das famílias que tipificam a "ralé brasileira", caracterizando e diferenciando os traços e estratégias que envolvem as relações familiares e escolares das classes média e popular.

O capítulo três ― *O programa Mais Educação* ― aborda a educação sobre o ponto de vista da política de educação integral brasileira, explica os conceitos e dispositivos legais que baseiam, fundamentam e regulamentam o Programa Mais Educação - PME. Proposto pelo governo federal, o programa foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 e alterado em 2016, e constitui-se estratégia destinada à educação básica, com o objetivo de

promover uma educação pública integral, com ampliação da jornada escolar e dos espaços escolares, oportunizando e qualificando ações em favor da educação pública no Brasil.

Na sequência, o capítulo quatro, intitulado *O Programa Mais educação em uma realidade particular no município de Mossoró-RN*, traz as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, direcionadas às representantes das famílias selecionadas para o estudo, à coordenadora do programa na escola investigada e à monitora das atividades do programa na escola. Tem como objetivo apreender os interesses educacionais, as dificuldades educativas, as estratégias de escolarização e as expectativas escolares das famílias que possuem filhos inseridos no Programa Mais Educação.

2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E A RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA

Este capítulo é dedicado ao referencial teórico, e traz os conceitos de Jessé Souza (2009) e Pierre Bourdieu (2015) como fundamentação. Os tópicos seguem um debate sobre a relação família escola no processo de escolarização por meio da educação integral, no contexto do Programa Mais Educação, abordam a escolarização e a reprodução de indivíduos despossuídos de qualquer tipo de privilégio, e por fim, trazem uma análise comparativa entre as classes média e popular que compõe a sociedade brasileira, baseado nos princípios de composição e diferenciação das posições sociais e nas estratégias familiares dessas classes.

2.1 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação de tempo integral não é uma prática tão recente no Brasil. Nas últimas décadas vem ganhando notoriedade pelas pesquisas desenvolvidas e pelas políticas públicas sociais, no entanto, faz parte das experiências educativas adotadas no país ainda no período colonial. Conforme expõe Giolo (2012) em um estudo que traz o resgate histórico sobre a educação em tempo integral na formação educacional da classe dominante no Brasil.

Outros autores Haddad; Pierro, (2000); Shigunov Neto; Maciel (2008) reforçam que o processo de ensino iniciado nesse momento da história foi fundado e estruturado pelos padres jesuítas que se instalaram nas colônias com a missão de catequização e evangelização, primeiro do povo indígena e posterior dos escravos negros. Mais tarde, assumiram a alfabetização nas escolas destinadas aos colonizadores e aos seus filhos. Os ensinamentos oferecidos pelos jesuítas no processo de escolarização, além da finalidade de conversão dos pagãos ao cristianismo, destinavam-se ao aprendizado da leitura e escrita do português e da transmissão das normas de comportamento, disciplina, submissão e obediência aos superiores. As práticas religiosas dessa época foram caracterizadas como atividades de caridade e tiveram um papel fundamental na formação estrutural da sociedade que se estabelecia.

Em seguida, no momento de desenvolvimento econômico do país, potencializado pelo processo de industrialização e urbanização crescente, as escolas de tempo integral registraram um aumento do número de alunos, o que ocasionou a redução dos horários para realização de atividades, que passaram a ser oferecidas em turno único. Até as escolas destinadas às elites foram afetadas e passaram a funcionar em regime de turno reduzido.

Apesar da diminuição dos turnos ter acontecido nas escolas para os alunos das classes dominantes, as famílias desta classe social continuaram a investir na formação em período

integral dos seus filhos, através de atividades do tipo complementares. Como estratégia de continuação da educação integral, essas famílias passaram a proporcionar aos seus filhos a participação em atividades como o reforço escolar, iniciação em cursos de aprendizagem de línguas estrangeiras, prática de aulas de esporte e de aprendizado cultural, entre outras (GIOLO, 2012).

Já as escolas destinadas às camadas populares tinham seu ensino ofertado em regime de tempo parcial. Dados históricos sobre a escolarização da classe menos favorecida apontam que o ensino não era ofertado em tempo integral devido às crianças desse grupo social também precisarem dedicar seu tempo às práticas de atividades laborais. Para muitas famílias dessa classe, os hábitos laborais deveriam ser desenvolvidos desde cedo, já que, na realidade deles, tais práticas importavam mais do que, propriamente, os hábitos intelectuais ensinados no espaço escolar.

Além do fato de determinadas famílias das camadas populares não priorizem os ensinamentos intelectuais oferecidos pelas instituições escolares, as condições oferecidas, de um modo geral, pelas escolas públicas brasileiras não contribuem para que a visão dessas famílias seja superada. A literatura especializada admite que a educação ofertada no Brasil privilegiou a formação das classes dominantes desde esse período. A cultura letrada seria aquela destinada apenas à elite, devido ao fato de que seria este o grupo que teria acesso ao conhecimento e que viria a assumir o país, enquanto que aos demais grupos restaria apenas o trabalho, ou seja, a prática de atividades, muitas delas braçais, sem a necessidade de conhecimento letrado ou intelectual para executá-las.

Apesar disso, algumas tentativas de implementação da educação em tempo integral destinada às camadas populares aconteceram em alguns lugares do Brasil, como no estado da Bahia, com as Escolas-Parque/Escolas-Classes, no Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); e, em nível nacional, com os Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs). Dentre muitos objetivos que fundamentavam esses projetos merece destaque a formação dos alunos que transcende o simples fato do aumento da jornada continuada. Os projetos citados destinavam-se a algo mais complexo, devido ao fato de concederem ao aluno um desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, cultural e moral, de modo que pudessem também superar as desigualdades sociais (MOLL, 2012).

Convém salientar que, no decorrer do estudo, ao ser tratada a questão da educação integral, serão levadas em consideração duas variáveis, o tempo e o espaço. O tempo com referência à ampliação da jornada escolar e o espaço como o território em que a escola está situada (MEC, 2009).

2.1.1 Relação Família Escola no processo de escolarização da educação integral

É consenso entre os profissionais da área da educação a importância da relação entre a família e a escola, como apresentam os estudos realizados por Oliveira (2010), Machado (2011), Silva (2011), Gregório (2012), Santos e Toniosso (2014). A relação família-escola merece especial atenção por ser algo que, quando bem desempenhado, pode contribuir de forma positiva e significativa para o sucesso escolar do aluno.

A relação entre essas instituições analisada neste estudo volta-se para o tipo de envolvimento estabelecido entre as famílias dos alunos do Programa Mais Educação e a escola. A pesquisa centrou-se nas mães, por se apresentarem como as principais responsáveis pelo acompanhamento escolar dos filhos no processo de escolarização.

A abordagem da relação voltada para o PME foi escolhida pelo fato de o programa tratar de uma política de ampliação do tempo e espaços escolares, de modo a oferecer ao aluno, além do aumento do horário diário de um turno para dois turnos escolares, atividades complementares, do tipo: esportiva, cultural, artística, e de reforço escolar, que, muitas vezes, os pais não dispõem de recurso financeiro para investir. Desse modo, o programa proporciona ao aluno o benefício de uma formação educativa integral e completa, por meio de atividades realizadas em paralelo às aulas da grade escolar, que ocorrem em turnos normais.

Apesar do PME ser um programa do Governo Federal e de estar presente em todo o território nacional, faz parte de um cenário novo da educação brasileira e tem enfrentado muitos desafios para consolidar-se como uma política pública de educação integral. Pode-se apontar como uma das fragilidades dessa política de ampliação do tempo escolar enfrentadas no Brasil a sua associação com as políticas compensatórias. Isso ocorre em razão de serem formuladas em políticas de governo, que, na maioria das vezes, sofrem falta de continuidade, e por ser uma política que surge para atender de forma emergencial as demandas sociais, apesar de encontrar-se proclamada nos dispositivos legais do país (CAMURÇA, 2013).

No decorrer do processo desta pesquisa, foram observados alguns desafios enfrentados pela escola para a execução do Programa Mais Educação, tais como: deficiência física da instituição escolar, ocasionando a falta de espaço apropriado para a realização das atividades; o despreparo pedagógico de alguns monitores, resultado da falta de treinamento continuado e destinado à formação da qualificação pedagógica da equipe; a insuficiência de recurso financeiro destinado as escolas, fator negativo que prejudica de maneira direta a eficiência das atividades realizadas; e o fato de o número de alunos participantes no programa

não ser tão expressivo como a escola gostaria, pois algumas famílias não se interessam pela educação oferecida pelo PME.

Diante do exposto, constata-se que o déficit estrutural do ensino público é uma realidade presente no sistema de ensino brasileiro, fator que favorece a carência da qualidade da educação ofertada. A preocupação volta-se, também, para a falta de interesse de algumas famílias em tentar proporcionar aos seus filhos uma melhor qualidade na formação educacional, deixando de matriculá-los no programa, ou, como aconteceu em alguns casos, proibição na participação das atividades oferecidas pelo PME.

O estudo de Thin (2006), com referência à relação família escola nas classes mais populares, diz que os discursos mais frequentes tratados nos ambientes educacionais voltam-se para a percepção da instituição escolar sobre os déficits das ações dos pais no que se refere à escola, ou seja, aos déficits educacionais relacionados ao insucesso no processo de escolarização dos alunos.

Ainda sobre as fragilidades e desafios enfrentados por esta política integral, outro aspecto que merece atenção é a associação das ações do programa com ações de apoio assistencialista, na maioria das vezes pela própria família dos usuários do PME, e, em outros casos, pelos próprios profissionais da área educacional. Uma das maiores preocupações do PME é fornecer educação às crianças sujeitas ao risco e vulnerabilidade social. Assim posto, dentre as muitas funções relacionadas à escola, está o desafio de fornecer proteção.

> Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático (BRASIL, p.17. 2009).

Para compreender o grau de vulnerabilidade ao qual as crianças estão expostas, Santanna (2012) considera em situação de risco as crianças condicionadas a circunstâncias de vida expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas a privações de ordem afetiva, cultural, socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial.

Estudos sobre a dupla função da escola (ZAGO, 2011), revelam que, na visão dos pais, a escolarização dos filhos se faz alicerçada sobre dois pontos. O primeiro seria o domínio dos saberes fundamentais e também, a sua integração ao mercado de trabalho. O segundo seria o espaço de socialização e proteção que a escola proporciona às crianças e adolescentes, tirando-os do contato direto com a rua, drogas e más companhias. Esses são os

aspectos mais presentes nos desejos que os pais das famílias da classe popular têm em relação ao processo de escolarização dos seus filhos, apesar da miséria de capital econômico e cultural que os acomete.

Frente a esses aspectos mencionados, é possível entender a forma como vem sendo constituída a relação entre família e escola. Dividido-os em dois aspectos, encontraremos um sistema de ensino, representado pelo Programa Mais Educação, que, apesar de tentar ofertar atividades para a melhoria do desempenho escolar e de valorizar a diversidade cultural, se apresenta de forma estruturalmente deficitária. E um segundo onde a expectativa é de equilíbrio, encontra-se uma instituição familiar fragilizada pelas dificuldades sociais, econômicas e culturais que a acometem.

Apesar desses agravantes, percebe-se, nessa relação, a demonstração de confiança por parte das famílias envolvidas com o PME, embora não se possa generalizar as famílias dos alunos inscritos no programa. Sob o ponto de vista dos integrantes da equipe escolar aqui investigada, a boa relação das famílias do PME com a instituição é caracterizada pela maior aproximação que o programa promove da família com a escola e a sua equipe pedagógica, se comparadas às demais famílias dos outros alunos.

No que diz respeito à educação integral, foi possível observar que um dos objetivos do PME é a ampliação da rotina escolar por meio da extensão das horas destinadas às atividades complementares. Essa mudança no horário de estudo dos filhos altera também a rotina familiar, uma vez que exige novos arranjos no ambiente familiar, para que seja possível executar a nova jornada escolar proporcionada pelo programa. Em contrapartida, devido à permanência do aluno no espaço escolar ter sido estendida por um horário maior que o normal, a aproximação da família com a escola aumentou de forma significativa e positiva.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DA “RALÉ ESTRUTURAL”, A CLASSE DO “HABITUS PRECÁRIO”

A abordagem temática do estudo possui tamanha complexidade, pois tratar da relação entre família e escola levam a diversos questionamentos. Entretanto, o foco desta pesquisa é a relação das famílias da classe popular, especificamente as que compõem o Programa Mais Educação. Como forma de compreensão dessa relação, a proposta, neste ponto específico, é responder aos seguintes questionamentos: quais as particularidades da relação entre famílias da classe popular e escola? Há algo comum entre a escolarização dessa classe e a escolarização das demais classes que constituem a sociedade brasileira? Qual a contribuição

da educação integral para a escolarização da classe popular e para a relação entre essas famílias e a escola?

Para esclarecer tais questões, é fundamental o entendimento dos conceitos apresentados por teóricos dedicados ao estudo da temática, como Jessé Souza (2009) e Pierre Bourdieu (2015).

No cenário da formação educacional ofertada nas escolas do Brasil, o ensino básico é oferecido segundo duas perspectivas. A primeira seria a formação destinada às classes dominantes, através da rede de ensino privada. A segunda opção é a formação destinada às classes populares, pela rede de ensino pública. Souza (2009) justifica o atual quadro social brasileiro conforme a configuração de uma sociedade dividida em uma classe positivamente privilegiada e outra negativamente desprivilegiada, além do grupo dos "endinheirados".

Para representar a realidade social do país, Souza (2009) recorre à caracterização dos sujeitos que compõe a hierarquia social, segundo os capitais e comportamentos específicos de cada classe. Na classe privilegiada, encontram-se os sujeitos dominantes do capital cultural, aqueles denominados como classe média e que compõem uma média de vinte por cento da população brasileira. O autor justifica esses dados ao descrever, que nessa parcela de indivíduos, estão aqueles que se utilizam das habilidades do pensamento prospectivo, que possuem capacidade de concentração, habilidades para alcançar o sucesso escolar dos filhos, como também de atingir o sucesso no mercado de trabalho. Acima dessa classe, encontram-se os indivíduos que têm todo o seu prestígio baseado no monopólio do capital econômico. São aqueles responsáveis por compor o topo da pirâmide estrutural brasileira, denominados pelo autor como os "endinheirados".

A classe desprivilegiada, constituída pelos pequenos grupos que, juntos, formam a base da pirâmide hierárquica, segundo Souza (2009), se reproduziu em uma fase de crescimento do Brasil, momento em que se consolidava o capitalismo, fortalecido pela urbanização e industrialização, que se estendeu pelo país. Para o autor, esses indivíduos despossuídos de capitais surgiram em um período no qual as ambições políticas e econômicas dos grupos dominantes não permitiram, que se preparassem para integrar a nova ordem competitiva que estava sendo formada no país. Foi a partir desse momento que uma massa de indivíduos abandonados e marcados pela precariedade de oportunidades se instalou no território brasileiro e formou, como denominou Souza (2009), a classe da Ralé estrutural brasileira.

A expressão ralé é um termo usado por Souza (2009) para representar esse grupo tão esquecido e desprezado pelas demais classes. Os indivíduos que compõe a ralé são

caracterizados por serem afetados diretamente pelas mazelas sociais, além de excluídos de todas as oportunidades e do reconhecimento em relação aos outros grupos, que formam a estrutura da sociedade brasileira. Também conhecida como a classe baixa, ou a classe socialmente inferior, a ralé brasileira equivale a quase trinta e três por cento da população do país (SOUZA, 2009, p. 46). Originou-se num período em que a grande massa de homens e mulheres foram excluídos da ordem competitiva, por não possuírem habilidades para serem enquadrados nas novas ambições econômicas e políticas do novo regime capitalista.

Na atual pirâmide competitiva do país, na classe onde está inserida a ralé, é encontrada a base estruturante para as demais classes sociais existentes. A ralé é uma classe que nasceu em meio a um cenário de sofrimento e abandono, além de ser acometida por uma diversidade de dificuldades emergenciais. Trata-se de um povo, que não conseguiu se integrar ao cenário produtivo da sociedade moderna e que, desde então, se encontram submetido a uma situação de precariedade social.

O estudo de Souza (2003), analisa a formação das classes menos favorecidas no Brasil, e traz uma reflexão sobre as especificidades da existência estrutural da ralé, marcada por um *habitus* precário, o que explica essa classe ser tão deficitária. Souza (2004, p. 87) afirma.

> O *habitus* precário seria o limite do *habitus* primário em sentido descendente, ou seja, aquele tipo de personalidade e de disposição de comportamento que não atende às demandas objetivas para que um indivíduo ou um grupo social possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade moderna e competitiva, podendo gozar de reconhecimento social com todas as dramáticas consequências existenciais e políticas aí implícitas.

O *habitus* precário, descrito pelo autor, seria aquele definido como um *habitus* que se forma por meio da falta ou deficiência de um estilo de vida. É possível citar, por exemplo, as famílias de alunos de escolas públicas brasileiras, que recebem do Governo Federal um benefício em dinheiro, por meio de um programa assistencialista cuja finalidade é o alcance de famílias mais necessitadas, costumeiramente chamadas de “famílias baixa renda”.

No caso do Programa Mais Educação, analisado nesta dissertação, a política que o rege tem como prioridade atingir alunos que, além de não possuírem renda, são indivíduos em situação de pobreza extrema e que habitam em zona de risco, estando expostos a todos os tipos de vulnerabilidade social. Vale frisar, então, que o *habitus*, aqui, é identificado através das ações e estratégias utilizadas pelas mães envolvidas no processo de escolarização dos alunos integrantes no Programa Mais Educação, em uma escola estadual de ensino

fundamental no município de Mossoró-RN. Esse grupo de mães possui características que tipificam uma classe social constituída pela precariedade do *habitus*.

A fim de melhor compreender essa classe, alguns questionamentos serviram como norte desta análise: como os indivíduos são caracterizados no espaço social? Quais são as disposições que os definem e como esses indivíduos se reproduzem no espaço social? Existe um perfil para tipificar essas classes? Para responder a tais interrogações, serviram como suporte as obras e teorias do sociólogo francês Bourdieu.[1]

Mas, antes de aprofundar as questões levantadas, é apropriado e necessário ampliar o conceito de *habitus*, já mencionado conforme a visão de Souza (2009). Apresentar outras concepções sobre o termo é uma ação necessária para se chegar a uma melhor compreensão das relações estabelecidas pelas classes sociais tratadas neste estudo, visto que o *habitus* faz a mediação entre as estruturas e as práticas sociais, entre as dimensões objetivas e subjetivas do mundo social (FREITAS, 2009, p. 14).

Habitus é uma expressão antiga e de origem latina, utilizada, segundo pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval, para representar características do corpo e da alma, adquiridas em um processo de aprendizagem. Essa expressão chegou também a ser utilizada por outros filósofos, mas foi o sociólogo Pierre Bourdieu quem a recuperou e trabalhou a noção do que representa o *habitus* hoje (SETON, 2002).

O entendimento de Wacquant (2007, p. 65) apresenta o que seria a noção mais atual de *habitus:*

> *Habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente.

Entende-se, pois, que o *habitus* é a segunda natureza do indivíduo, ou seja, são as suas incorporações sociais representadas pelos *habitus* primários e secundários, no espaço social. Segundo Setton (2002), o *habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo para memórias sedimentadas e imutáveis, pois é um sistema de disposições, que se constitui continuamente aberto e sujeito a constantes e novas experiências. Pode ainda ser visto como

[1] Bourdieu é um sociólogo francês, renomado e de grande referência educacional para demais sociólogos e para educadores brasileiros.

um estoque de disposições incorporadas, porém, postas em práticas segundo os estímulos conjunturais de disposições adquiridas socialmente durante toda nossa vida, desde o nosso nascimento, durante todo o nosso contexto histórico e posição social (BOURDIEU, 1996).

Para Nogueira (2004 apud FREITAS, 2009, p. 14) o *habitus* seria as disposições duráveis estruturadas de acordo com as condições sociais do indivíduo e que estariam predispostas a funcionar como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações. A autora complementa que as condições e as disposições dos indivíduos que ocupam o espaço social são caraterizadas pelo *habitus* estruturado e estruturante, o primeiro representado pelas práticas exteriorizadas, e o segundo com as percepções internalizadas. De modo claro, Freitas (2009, p. 29) afirma que:

> A posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas propiciaria um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou de uma classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades de seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

De acordo com o trecho exposto, as disposições que definem o indivíduo são determinadas pela configuração das situações sociais, que transcorreram na infância e pelas situações sociais vividas na fase adulta, tornando o *habitus* um conjunto de disposições, que se constituem na incorporação das percepções advindas de toda a sua trajetória social. Conforme Setton (2002, p. 65):

> Os *habitus* individuais, produtos da socialização, os quais são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura da massa.

Para Bourdieu (1980, p. 88), o *habitus* consiste em sistemas de disposições duradouras e transponíveis. São estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações. Sob essa perspectiva, o *habitus* funciona como a identidade do indivíduo, que se configura pelas incorporações e internalizações das ações adquiridas durante a sua trajetória no espaço social.

Entende-se, então, que o *habitus* não é uma condição originada em uma particularidade, mas o resultado de toda uma trajetória social. Posto isso, para conhecer o

habitus de um indivíduo é preciso conhecer os seus pais e seus próximos e, em particular, sua relação com o futuro e não somente as condições objetivas em que ele foi educado (DUBAR, 1997). Por essa razão, o presente trabalho se dedica ao estudo do *habitus* das famílias para compreender o objeto investigado. Analisa também a influência dos capitais econômico, cultural e social no intuito de conhecer as práticas e estratégias utilizadas por essas famílias no processo de escolarização dos alunos inseridos no Programa Mais Educação.

2.2.1 A escolarização da classe popular em um comparativo com as demais classes brasileiras

Apesar de não ser a classe média o objeto central deste estudo, é relevante apresentar sua composição e características referentes à família e à escolarização, ao estabelecer uma comparação com a Ralé brasileira, para ser possível ter uma melhor compreensão das estratégias escolares empreendidas pelas famílias dessa última classe.

A formação educacional das crianças e adolescentes no Brasil é determinada segundo a classe social e econômica, na qual se encontram inseridos. É necessário esclarecer primeiro como acontece a distribuição dos indivíduos no espaço social para, posteriormente, apresentar suas posições e características sociais. A distribuição acontece por meio de lutas e pode-se apresentar de duas maneiras. A primeira seria por meio da preservação e dominação do seu espaço de poder, onde os indivíduos se mantêm em suas funções, utilizando-se da estratégia de conservação da sua posição para se manterem seguros no grupo. A segunda seria o que o senso comum chama de dom ou virtude para caracterizar a conquista do indivíduo. Pois, ao acontecer uma mudança em relação a sua condição de origem, e o indivíduo conseguir ascender sua posição no espaço social, para tentar alcança melhores resultados para a sua trajetória social.

Segundo Bourdieu (1983, p. 91), essas lutas se classificam como objetos de disputas, semelhante a um jogo, quando aqueles que participam da luta contribuem para reproduzir a crença no valor do que está sendo disputado. Por conseguinte, os novos convertidos ao novo campo, os recém-chegados, devem pagar um direito de entrada, que consiste no reconhecimento do valor do jogo e no conhecimento dos seus princípios fundamentais.

Para esclarecer melhor qual seria o sentido do jogo sobre a escolarização das classes, que compõe o sistema de ensino brasileiro, é oportuno destacar o estudo de Pereira e Catani (2002), no qual os autores afirmam: “[...] o que está em cena no espaço social são agentes racionais realizando práticas que reproduzem ou transformam as estruturas sociais”. Isso

implica dizer que as estratégias dos indivíduos em relação à escolarização são representadas pelas suas práticas incorporadas. Por exemplo é possível citar as posições ocupadas pelos agentes das classes médias, que "[...] investem fortemente na escolarização dos seus herdeiros, enquanto que os agentes das camadas mais desfavorecidas investem pouco na escola e geralmente desconfiam dela.". O investimento no capital feito pela classe média decorre da esperança que os pais depositam nas credenciais simbólicas como recurso de elevação social da família. Diferente da classe popular, que é acometida por uma realidade emergencial rotineira, revelada em não perceber que na instituição escolar encontrarão oportunidades de elevação social (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 111).

Em seu estudo sobre os indivíduos pertencentes a esse grupo menos favorecido, Zago (2011) afirma que a realidade educacional dessa classe tem concentrado os mais elevados índices de analfabetismo, reprovação, evasão, entre outros problemas escolares. Ao contrário das famílias da classe média, que têm o privilégio de otimizar o tempo - utilizado para momentos de dedicação exclusiva para os filhos, enquanto que, a ralé brasileira ocupa a maior parte do seu tempo com trabalho pesado e periculoso.

Na classe média, a organização familiar é muito presente. As famílias que compõem essa classe são consideradas privilegiadas por disporem de tempo, elemento de valor relacionado à aquisição do capital cultural, visto que a mãe dessa família poupa o seu tempo em serviços mais exaustivos para se dedicar integralmente aos cuidados dos filhos e para prepará-los para os estudos. Devido à dedicação e ao investimento educacional, a incorporação do conhecimento nas crianças ocorre quase que de forma natural, pois, o ingresso dessas crianças no sistema de ensino tem acontecido cada vez mais cedo e elas tem permanecido cada vez mais nos espaços escolares, até que consigam atingir a conclusão por completo dos estudos.

Da classe média saem os representantes que ocupam os melhores cargos do mercado e do Estado, como: os promotores, professores universitários, jornalistas, políticos, entre outros. Com uma pequena frase, "a classe média é uma classe do privilégio do mundo todo", Souza (2015) justifica que a dominação do capital cultural é muito presente nessa classe, pois são indivíduos detentores do privilégio do conhecimento.

Em contrapartida, na realidade da maioria das famílias que compõe a classe da ralé não existe espaço para o universo escolar. Mesmo, assim, Souza (2009) revela que alguns pais e mães da ralé, apesar da miséria econômica e moral que estruturam suas vidas, também sonham com o sucesso escolar dos seus filhos. Esses pais se esforçam para que seus filhos consigam superar sua própria condição social (SOUZA, 2009, p. 287).

Quando observados os lares das famílias das classes dominantes verifica-se uma forte demonstração de afetividade entre os seus membros, ligada ao amor e ao cuidado que, são utilizados como doses diárias de estímulo e disciplina para a formação das suas crianças. A mãe, nesse caso, costuma se colocar como presente e dedicada ao bem-estar dos filhos e da família.

A realidade das famílias da ralé ocorre de forma distinta. Nelas, é latente a presença da precariedade, no campo afetivo e no campo material. De acordo com Souza (2009), os indivíduos que compõe a ralé apresentam marcas de desestruturação familiar por não disporem, em seu ambiente familiar, de pessoas que cumpram a função de amar, proteger e cuidar, de modo que as crianças possam se desenvolver em um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado. Nessa classe, é muito comum encontrar uma desorganização da vida familiar, marcada pelo descaso, abandono e violência (SOUZA, 2009, p. 284). Apesar de ser a figura materna a mais presente em tal configuração familiar, as marcas de desestruturação deixadas pela falta de segurança afetiva é uma das características mais frequentes no contexto familiar da ralé brasileira.

A ausência paterna, ocasionada, muitas vezes, pela separação conjugal ou mesmo abandono familiar, resulta em uma quebra de todos os vínculos afetivos, que existem na família, e gera nos filhos sentimentos de abandono e insegurança afetiva. A falta do pai ou da mãe na composição estrutural familiar da ralé é um fato gerador de desestruturação, como também causador de danos irreparáveis ao equilibro emocional, afetivo e cognitivo. Em outras palavras, afeta todo o processo de crescimento, amadurecimento e desenvolvimento da aprendizagem. Todavia, segundo Souza (2009, p. 282):

> Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que existe a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança.

Souza (2009) explica que uma família organizada é aquela que possui um tipo de configuração constituída por pessoas capazes de oferecerem uma situação de vida segura, estável e com emocional equilibrado às crianças. Tais características são avessas àquelas que são apresentadas pelas famílias da ralé brasileira.

O perfil da família que representa a ralé brasileira é configurado pelo baixo capital cultural e econômico, fato que resulta como um dos empecilhos para uma possível ascensão social dos indivíduos dessa classe, além de ocasionar uma série de outros problemas, como a

falta de qualificação para ingressar no competitivo mercado de trabalho. As poucas funções que sobram, em decorrência de toda essa seletividade, são aquelas relacionadas aos trabalhos pesados, periculosos e com baixa remuneração, que exigem mais tempo e pouca qualificação da mão de obra.

A necessidade material que essas famílias populares brasileiras enfrentam obriga as mulheres dessa classe a trabalharem em período integral para ajudar nas muitas despesas. Em muitos casos, essa ajuda se torna uma obrigação para manter a sobrevivência de toda a família. Devido à ausência em casa, muitas vezes por conta do trabalho, essas mães são privadas de vários momentos de convívio com os filhos, favorecendo, muitas vezes, na existência de uma relação afetiva superficial. Enquanto isso, na relação entre os pais e filhos da classe média, mesmo não sendo tomado como uma regra, percebe-se o amor incondicional que é transmitido, pois, diferente das mães da ralé, as mães da classe média dispõem de mais tempo para investir nesse relacionamento afetivo.

Sobre o investimento escolar da ralé estrutural, o estudo de Portes (2011) revela que tal investimento acontece por meio de ações ocasionais, precariamente organizadas e empreendidas pela família no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema educacional, de modo a influenciar sua trajetória e de possibilitar o alcance dos níveis mais altos de escolaridade (PORTES, 2011, p. 63). Segundo o autor esse trabalho é algo complexo e que não tem obedecido a modelos, e por ser de difícil compreensão, não pode ser tratado como algo generalizado.

Em seu estudo sobre o trabalho escolar das famílias populares, Portes (2011) apresenta algumas circunstâncias que revelam o esforço de famílias, que se utilizaram de estratégias escolares para legitimar o trabalho escolar empreendido por elas na tentativa de alcançar o sucesso escolar dos seus filhos. Entre essas ações o autor cita: a) presença da ordem moral doméstica; b) esforço para compreender, acompanhar e apoiar o filho; c) atenção para com o trabalho escolar do filho; d) presença do outro na vida do estudante e a eterna aproximação dos professores; e) busca da ajuda material; f) existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar (PORTES, 2011, p. 66). O autor explica que essas ações desenvolvidas pelas famílias se fizeram por meio de muito esforço e vigilância dos pais em ensinar a importância da escola aos seus filhos. Todo esse acompanhamento permitiu que os alunos encontrassem na família um refúgio para renovar as energias gastas na dedicação aos estudos. Também há a ajuda e incentivo de outras pessoas, que possibilitam outras alternativas de crescimento escolar, pois muitas das famílias não

dispõem de uma situação financeira adequada para manter as necessidades materiais, fato que leva alguns pais a pedir ajuda de terceiros.

Em Viana (1998), no seu estudo sobre a abordagem da longevidade escolar de famílias de camadas populares, também afirma que as famílias, que compõe a classe popular participam da construção do sucesso escolar dos filhos de uma maneira diferenciada.

Para Laurens (1992 apud VIANA, 1998, p. 17), os caminhos para a obtenção do sucesso encontram-se nas práticas educativas familiares de superinvestimento escolar. Segundo a autora, a forte vontade de vencer das famílias é fonte de motivação e determinação, capaz de ultrapassar obstáculos, garantir apoio, e propiciar um ambiente familiar centrado em torno das questões escolares.

Enquanto que o trabalho escolar das famílias da ralé acontece de forma diversificada e sem padrões estabelecidos, o trabalho escolar investido pelas famílias da classe média se caracteriza pela regularidade e pela continuidade. É justamente a comparação que Nogueira (1995) cita em seu estudo sobre as famílias da classe média, ao afirmar que uma das fragilidades no trabalho escolar desenvolvido pela classe popular é a falta de organização do dia a dia das crianças em relação as suas atividades escolares. Em complemento, é possível citar como exemplo a falta de regularidade do acompanhamento diário nos deveres de casa, comprometendo o aprendizado e currículo dos alunos (ZAGO, 2011, p. 24).

A configuração do trabalho escolar desenvolvido pelas famílias da classe média caracteriza-se sempre pela regularidade típica: do acompanhamento estrito da escolaridade, dentro e fora da escola; das estratégias de escolha do estabelecimento; das relações frequentes com os professores; da ajuda regular nos deveres de casa; do reforço e maximização das aprendizagens escolares; da assiduidade às reuniões convocadas pela escola; da utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar; pelo controle de tempo de exposição à televisão; entre outros (PORTES, 2011, p. 65).

Segundo o estudo de Thin (2006), para que se possa compreender as relações entre as famílias populares e a escola é preciso levar em consideração o fato de que essas relações colocam em jogo situações como: a maneira de estar com as crianças; a maneira de examinar a aprendizagem; a maneira de comunicar-se; ou ainda, a maneira de regular os comportamentos infantis e juvenis.

Tendo como ponto de partida o Programa Mais Educação, buscou-se, através dos relatos de um grupo de cinco famílias, compreender se existe e como acontece o trabalho escolar desses indivíduos. Além disso, procurou-se apontar quais as estratégias utilizadas por

essas famílias na trajetória escolar dos filhos. Segue, pois, uma explanação sobre a lógica do PME para que haja uma melhor compreensão do objeto em estudo.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo tem início com a apresentação do conceito e dos dispositivos legais que fundamentam e regulamentam o Programa Mais Educação (PME), seguido das bases conceituais que o estruturam. O PME é uma iniciativa do governo federal, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) como uma estratégia indutora da política de educação integral, por meio de turno e contraturno escolar, destinada às escolas públicas do ensino fundamental. Seu público alvo são crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social e educacional, possibilitando a esses sujeitos um melhor desempenho no processo educacional. Por fim, expõe-se uma breve apresentação sobre o Novo Mais Educação, implementado nas escolas públicas a partir de 2017.

3.1 DISPOSITIVOS LEGAIS

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial Nº17, em 2007, atendendo as determinações já estabelecidas e asseguradas nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), sobre a ampliação do período de permanência na escola e sobre as garantias dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.

A Constituição Federal de 1988 traz, em seus Arts 205, 206 e 207, amparo constitucional sobre a Educação, quando diz ser “um direito para todos e um dever do Estado”. O documento dispõe expressamente que o ensino deve ser baseado e obedecido pelos seguintes princípios constituintes: igualdade de condição; liberdade do saber; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino; valorização dos profissionais educacionais; gestão democrática; garantia da qualidade; e indissociabilidade do tripé ensino – pesquisa - extensão, do ensino superior.

Segundo a Portaria Interministerial N° 17/2007, o Programa Mais Educação tem como objetivo:

> Art. 1° [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.
> Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno

> escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

De acordo com a Portaria nº 17, a criação do programa foi estabelecida com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de ações, projetos e programas governamentais, que possam contribuir com propostas e práticas curriculares das redes públicas de ensino, que proporcionem uma melhoria do ambiente escolar e amplie a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Com isso, o programa deveria possuir espaços, escolar e sociocultural, destinados à realização de ações socioeducativas no contraturno, que aproximassem os campos da educação, esporte, cultura, arte e lazer, para que, juntos, executem uma melhoria do desempenho educacional, relacional (aluno, professor e comunidade) e de formação para o exercício da cidadania.

Em 2010, o Decreto Nº 7.083 determinou as atribuições e finalidades do PME. Assim expresso no documento:

> Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

O Decreto Nº 7.083/10 dispõe como finalidade do PME a ideia de que a melhoria da aprendizagem está relacionada com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola em período integral. Dispõe ainda sobre como as atividades escolares podem e devem ser desenvolvidas fora e dentro da unidade educacional, desde que seja igual ou superior até sete horas diárias durante todo o ano letivo.

Já no Decreto Nº 6.253/07, responsável por regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e da Valorização dos Profissionais da Educação, a fundamentação sobre tempo integral diz que a "[...]educação básica em tempo integral tem em sua jornada escolar a duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em outra atividade escolar" (BRASIL, 2007).

A Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também fundamenta a duração das atividades do PME quando, cita, em seu Artigo Nº 34, a jornada escolar

ampliada por um maior período de permanência de pelo menos quatro horas de trabalho em sala de aula. Em seu Artigo de Nº 87, determina diretrizes e metas que devem ser cumpridas nos dez anos seguintes da sua publicação.

Os objetivos do PME igualmente são apresentados no art. 3º do Decreto Nº 7083/2010. De forma clara e específica, o documento esclarece:

> Art. 3 º São objetivos do Programa Mais Educação:
> I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
> II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
> III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV – disseminar as experiências entre professores, alunos e suas comunidades;
> V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010).

Em síntese, o PME nasceu com o intuito de melhorar o aprendizado dos alunos do ensino fundamental e de possibilitar maiores oportunidades educacionais aos estudantes da rede pública de ensino. Oferece atividades diversificadas no contraturno escolar, que podem ser desenvolvidas tanto no interior da escola quanto em outros espaços educativos, por meio da ampliação da jornada escolar.

O programa propõe metas a serem cumpridas em um período de quinze anos, por meio de ações, nas quais estados e munícipios atuem de forma conjunta. Muitas são as iniciativas do governo federal para alcançar a melhoria da educação e o PME faz parte dessas ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE não inseriu este programa visando apenas a ampliação de tempo e espaço educativo dos alunos das redes públicas de ensino, que já é ofertado, mas pensando em oferecer e oportunizar o aumento qualitativo e quantitativo do processo de ensino e aprendizagem, além de desenvolver estratégias de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.

O Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) com a seguinte proposta: a) ampliar o tempo e o espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de ensino da educação básica; b) contribuir para a redução da evasão e reprovação dos alunos, com implementação de ações pedagógicas para melhoria das condições do rendimento e aproveitamento escolar; c) oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais; d) prevenção e combate do trabalho infantil, exploração e violência contra criança, adolescente e jovens, por meio de ampliação da sua participação na vida escolar e social; e) promoção da sensibilidade, percepção e expressão das

linguagens artísticas, literárias e estéticas, com a aproximação do meio ambiente educacional com a diversidade cultural por meio de estímulos à leitura e à criatividade; f) incentivo às práticas esportivas educacionais e de lazer que se direcionam ao desenvolvimento humano, cidadã e solidário; g) aproximação entre escola, família e comunidade, integrando o social, o comunitário e a vida escolar; h) estimular e capacitar para o desenvolvimento de novas tecnologias. (BRASIL, 2007)

Por meio de todas as propostas envolvidas, o PME busca reorganizar a lógica escolar, no que diz respeito à ampliação do tempo escolar por meio de táticas que visam diminuir a desigualdade educacional e valorizar a diversidade cultural brasileira, através das estratégias aplicadas para execução do programa.

O Mais Educação conta com o apoio e a composição dos Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Cultura (MINC) e do Esporte (ME), das secretarias federativas e entes federados, fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Plano Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Há ainda o incentivo de articulações políticas e sociais oferecidas gratuitamente, que contemplam a ampliação do tempo e espaço educativo, integrando as atividades do Projeto Político Pedagógico das redes de ensino e escolas participantes e promovendo a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas (BRASIL, 2007).

Sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a Lei Nº 11.947/2009 normatiza o fornecimento da alimentação escolar dos alunos da educação básica, garantindo, nos seus Artigos 3º e 4º e em suas diretrizes, que esse direito deve ser oferecido obrigatoriamente pelo Estado, respeitando a cultura, tradição e os hábitos alimentares dos alunos. Segue o extrato do documento:

> Art. 3º A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei.
> Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (BRASIL, 2009)

O recurso do PNAE deve garantir às unidades educacionais que setenta por cento das necessidades nutricionais diárias dos estudantes que permanecem as sete horas em sala de

aula sejam atendidas, oferecendo uma quantidade mínima de três refeições por dia (BRASIL, 2009).

Os recursos e financiamentos das políticas educacionais do MEC são custeados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal que organiza os repasses de dinheiro de formas constitucional, automática e voluntária.

No que diz respeito ao repasse de verbas para o desenvolvimento do Programa Mais Educação, ocorre por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, administrado pelo FNDE, prevê a assistência financeira das escolas para que haja a cobertura de despesas e custeios para realização das atividades e manutenção do programa, regulamentado pela Resolução que o disciplina.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) permite que a escola possua maior autonomia financeira para que atividades sejam desenvolvidas conforme as suas necessidades e realidade local. Além dessas possíveis necessidades, a verba do Programa é destinada às despesas de transporte e alimentação dos monitores; aquisição dos materiais pedagógicos e de consumo para a realização das atividades; contratação de serviços necessários para o desenvolvimento das atividades; e aquisição de bens ou materiais permanentes. É responsabilidade do gestor do programa a utilização e a prestação de conta deste recurso periodicamente.

3.2 BASES CONCEITUAIS QUE ESTRUTURAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O PME encontra-se inserido nas discussões e ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Durante o período de 2007 a 2013, foi Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI) a professora Jaqueline Moll, além de defensora da educação integral, esteve diretamente envolvida na composição do Programa Mais Educação.

Devido seu envolvimento com a proposição do programa, os conceitos e entendimentos de Moll (2010) permitem compreender de forma mais eficiente a diferença entre educação integral e educação em tempo integral.

> Em sentido restrito, [educação em tempo integral] refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - nos quais a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante

> significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, p. 96)

A educação de tempo integral está relacionada com a duração da jornada escolar diária. Diferente da educação integral ela não se restringe apenas à ampliação do tempo de permanência da jornada escolar, mas se volta para a necessidade do desenvolvimento dos educandos. Segundo a autora, a educação de tempo integral caracteriza-se como uma estratégia voltada para o desenvolvimento do homem integral.

Apresentados os conceitos de educação integral, serão expostos agora os conceitos que estruturam o Programa Mais Educação. De início, é importante salientar que, em 2009, o MEC desenvolveu uma série de cadernos, uma trilogia, assim intitulados: "Gestão Intersetorial no Território"; "Educação Integral"; e "Rede de Saberes Mais Educação". Os três cadernos possuem o objetivo de contribuir para a conceituação, operacionalização e implementação do programa.

O primeiro caderno, "Gestão Intersetorial no Território", trata dos fundamentos legais do PME, temáticas sobre a Educação Integral, Gestão Intersetorial, sua estrutura organizacional e operacional, e também, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e sugestões para os procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009). Nesse caderno, a Educação Integral contempla as ações estratégicas que garantem a proteção e o desenvolvimento integral da criança e do adolescente vulneráveis às transformações da contemporaneidade, reveladas no acesso e produção de comunicação, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, na formação de comunicação, na exposição aos efeitos das mudanças local, regional e internacional (BRASIL, 2009). O caderno traz como marcos legais as temáticas da educação integral e Gestão intersetorial, estrutura organizacional e operacional do Programa, projetos e programas ministeriais que dão suporte aos procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009).

O segundo caderno, "Educação Integral", foi desenvolvido por gestores, educadores, e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Secretários de Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Universidades e Organizações não-governamentais, todos comprometidos com a educação, com o objetivo de ser referência para o debate nacional (BRASIL, 2009).

O terceiro caderno, "Rede de Saberes Mais Educação", vem trazer sugestões para propostas pedagógicas sobre a Educação Integral, por meio de diálogo entre saberes escolares

e comunitários. Essa trilogia pretende ampliar o diálogo nacional dos agentes envolvidos diretamente com os atores diretos da cena escolar: estudantes, trabalhadores da educação, pais, mães, gestores, e demais profissionais colaboradores da construção de novas configurações educativas que ajudem nos desafios da educação pública (BRASIL, 2009).

Como se viu até aqui, a Educação Integral engloba vários fatores, desde ações e projetos pedagógicos, formação de agentes educadores, até a infraestrutura e meios para sua implementação, conforme a realidade de cada escola e da comunidade. Essas duas instâncias devem estar envolvidas, para que possam, juntas, possibilitar e contribuir com a ampliação de tempo e espaço para a formação das crianças, adolescentes e jovens, sob a perspectiva de que o acesso à educação pública seja garantido pelo processo de permanência e aprendizagem.

Concernente às bases conceituais que estruturam o Programa Mais Educação, o caderno "Gestão Intersetorial no Território", em específico, discute a intersetorialidade com vistas à articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência do Brasil. Essa parceria tem como fim a efetivação da educação integral. O programa também vislumbra a intersetorialidade entre as diversas políticas estaduais, municipais e distritais, ONGs e sociedade civil. Tal vinculação intersetorial vem reafirmar a nova relação entre o Estado e a sociedade civil nos encaminhamentos sociais e educacionais. Esse mesmo caderno ainda menciona a territorialidade como fundamental à ação do Programa Mais Educação.

Em "Redes de Saberes Mais Educação", terceiro caderno, a proposta de educação integral é fundamentada no modelo da interculturalidade. A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento das trocas que acontecem entre as relações dos grupos envolvidos. No caso da escola e comunidade, elas são constantemente desafiadas a expandirem-se nas direções para se unirem e se completarem.

Os contextos interculturais permitem as diferenças nas relações de negociação, conflito e reciprocidade, levando em consideração a complexidade dessas diferenças.

> É na maneira como nos relacionamos uns com os outros que aprendemos a ser interculturais. Quando nos relacionamos, comunicamos significados que são reprocessados e recodificados, ou seja, nos transformamos quando podemos aprender uns com os outros. [...] A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. (BRASIL, 2009. p. 21)

Os princípios que regem o Programa Mais Educação estão descritos no Decreto n° 7.083/2010 e são:

> Traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2016)

3.3 O "NOVO MAIS EDUCAÇÃO"

Instituído recentemente pela Portaria Interministerial Nº 1144, em 10 de outubro de 2016, e regulamentado pela Resolução Nº 5, de 25 outubro de 2016, o programa "Novo Mais Educação" traz em seus objetivos um novo formato a ser seguido. Conforme a Portaria n. 1144/2016, em seu Artigo 1º:

> Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016).

O "Novo Mais Educação" é um programa que busca atingir as Metas 6 e 7 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que têm por objetivo, respectivamente:

> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica;
> Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014).

O Artigo 2º da Portaria Nº 1145/2016, que instituiu o programa descreve quais são as suas finalidades:

> I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
> II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
> III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

> IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016)

O novo programa permanece com o mesmo fim do programa inicial – contribuir com a melhoraria da aprendizagem, através da ampliação do período de permanência dos alunos na escola –, todavia, determina que esse desempenho deve estar focado na alfabetização, especificamente no acompanhamento pedagógico da matemática e da língua portuguesa, visa a melhoria dos resultados das turmas inicias e finais. No Artigo 4º da Portaria Nº 1145/2016, encontram-se as diretrizes para o Programa Novo Mais Educação, quais sejam:

> I - integrar o Programa à política educacional da rede de ensino;
> II - integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola;
> III - priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis;
> IV - priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
> V - priorizar as escolas com piores indicadores educacionais;
> VI - pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;
> VII - monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e
> VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2016).

3.3.1 Adesão e funcionamento do Programa "Novo Mais Educação"

A implementação do Novo Mais Educação ocorreu em 2017, por meio da realização do acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos das artes, lazer, esporte e cultura. O programa continua sendo destinado às escolas públicas do ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, chamadas de Entidades Executoras (EEx), que contam com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

Para aderir ao novo programa, as Entidades Executoras têm de efetuar o cadastro dentro do prazo estabelecido, por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas) vinculado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). O PAR configura-se como um planejamento dinâmico da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em caráter plurianual. Outro aspecto relevante desse plano é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. Em seguida, as Unidades Executoras (UEx) das escolas, devem encaminhar à Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC o Plano de Atendimento da Escola, feito por meio do Sistema PDDE Interativo, para, então, serem contempladas com o recurso financeiro.

Segundo o Artigo 7º da Portaria 1145/2016, compete às escolas participantes do Programa Novo Mais Educação:

> I - articular as ações do Programa, com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola;
> II - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
> III - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4º desta Portaria (BRASIL, 2016).

Assim como o programa original, Programa Novo Mais Educação deve seguir alguns critérios para indicar as escolas que dele participarão. Nesse processo, é recomendado que as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras - EEx) utilizem os seguintes critérios de prioridade: a) escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; b) escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); c) escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Qualquer escola que esteja nesses requisitos mencionados e que tenha no mínimo vinte matrículas pode participar do Programa.

Segundo o Artigo 6º da Portaria 1145/2016, compete aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação:

> I - articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino;
> II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1o e 2o desta Portaria;
> III - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC;
> IV - gerenciar, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Portaria; e
> V - observar as diretrizes do Programa, em conformidade com o art. 4o desta Portaria. (BRASIL, 2016).

Segundo as orientações descritas no Documento Orientador do Novo Programa (BRASIL, 2016), é facultada às unidades escolares a indicação da carga horária do programa por escola – 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais. Cada escola contará apenas com uma das opções de carga horária semanal, que deverá ser implementada para todas as turmas vinculadas ao Programa Mais Educação, obedecendo aos seguintes critérios:

> I) As escolas que ofertarem 5 horas de atividades complementares por semana realizarão 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada.
> II) As escolas que ofertarem 15 horas de atividades complementares por semana realizarão 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 4 horas de duração cada, e outras 3 atividades de livre escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 horas restantes. (BRASIL, 2016).

As Unidades Executoras deverão indicar o Coordenador do Programa no âmbito da secretaria estadual, municipal ou distrital de educação, responsável por acompanhar a implantação do programa e monitorar sua execução. No segundo momento, as Unidades Executoras deverão elaborar e enviar à SEB/MEC o Plano de Atendimento da Escola, por meio do sistema PDDE Interativo. O procedimento de adesão é condição necessária para que as escolas sejam contempladas com recursos financeiros.

As Unidades Executoras selecionadas para participar do Programa deverão indicar no Plano de Atendimento da Escola, disponibilizado no PDDE Interativo, os seguintes itens:

> 1. a opção da escola por realizar 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas de atividades complementares semanais, caso a EEx não tenha previamente indicado a carga horária do programa por escola;
> 2. o número de estudantes participantes do programa;
> 3. as atividades que serão desenvolvidas pela escola, caso a adesão seja para a opção de 15 (quinze) horas; e
> 4. o Articulador da Escola, cujas atribuições estão detalhadas no item 3.1 deste documento. (BRASIL, 2016).

As escolas que ofertarem cinco horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. As escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana, realizarão duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e mais outras três atividades de escolha da escola, dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes.

No momento de selecionar os estudantes para participarem do programa, a escola deve lembrar qual é a finalidade imposta ao programa, cabendo às escolas a escolha de atenderem ou não como prioridade os estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente.

A Resolução CD/FNDE Nº 5, de 25 de outubro de 2016, publicada no Diário Oficial da União - DOU de 26 de outubro de 2016, prevê que cada escola tenha um articulador do programa. O articulador pode ser professor, coordenador pedagógico ou cargo equivalente, e deve possuir carga horária mínima de vinte horas e que esteja preferencialmente lotado na escola, mas não terá nenhuma retribuição financeira e a ele caberá a responsabilidade da coordenação e organização das atividades do programa na escola, da promoção da interação entre a escola e a comunidade, da prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e da integração do programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O coordenador do Programa Mais Educação deverá ser indicado pela secretaria responsável pela escola, no momento da adesão ao programa. O papel do coordenador será o de acompanhar a implementação do novo Programa Mais Educação e monitorar a sua execução, além de ser responsável pelos relatórios de atividades e dos vinculados à secretaria. A Resolução não prevê jornada mínima para o coordenador do Programa no âmbito da secretaria municipal, estadual ou distrital de educação. Sua jornada e seu horário devem ser compatíveis com a função de acompanhar a implementação do Programa e monitorar a sua execução.

O programa conta ainda com os mediadores da aprendizagem e facilitadores. Ambos possuem papeis diferenciados. O mediador de aprendizagem será o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico. Desenvolverá seu trabalho de forma articulada com os professores da escola para que juntos possam promover a aprendizagem dos alunos na área da Matemática e da Língua Portuguesa. O facilitador é aquele responsável pela realização das horas de atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Os perfis dos facilitadores e mediadores ainda estão em desenvolvimentos junto às disposições do segundo caderno de orientações pedagógicas, que ainda se encontra em construção.

As atividades desempenhadas pelos mediadores da aprendizagem e pelos facilitadores são consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei Nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. No entanto, serão repassados recursos financeiros às escolas para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. As escolas devem observar os seguintes valores de ressarcimento:

> I – R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
> II – R$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
> III – R$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas;
> [...]
> VI – Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas nos incisos I a III do §1º deste artigo. (BRASIL, 2016),

Além dos recursos para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores, as escolas receberão recursos para aquisição de material de consumo e para contratação de serviços necessários às atividades complementares. Tais recursos serão repassados seguindo os critérios referentes à adesão dos alunos, tanto das escolas urbanas como rurais. A diferença estará na implementação da carga horária à qual as escolas serão enquadradas. Os valores por aluno podem variar entre R$ 5,00 (cinco reais) e R$ 15 (quinze reais).

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA REALIDADE PARTICULAR NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Este capítulo é destinado a apresentação dos dados coletados a partir da experiência do Programa Mais Educação no município de Mossoró-RN, onde foram ofertadas atividades aos alunos de uma escola pública de ensino fundamental, durante o período de 2011 a 2015. Com base nos relatos da coordenadora e da monitora, são apresentados esclarecimentos sobre a adesão e execução das atividades na escola, além de imagens que representam as oficinas realizadas pelo PME.

O Programa Mais Educação oferece às escolas públicas do ensino fundamental, recursos financeiros para o desenvolvimento de oficinas de reforço articuladas com atividades de esporte, lazer, saúde, direitos humanos, cultura, entre outros. As oficinas devem ser ministradas no contraturno escolar. Além das atividades acontecerem no interior da escola, os espaços localizados ao seu redor também podem e devem ser aproveitados, para que haja um melhor desempenho das oficinas do programa e para que os alunos possam ser beneficiados com outras experiências de aprendizado. Espaços como praças, clubes, quadras poliesportivas, teatro, museu, estação de trem, igreja, asilo, entre outros, já foram utilizados pelo PME na escola investigada. Nesses locais, foram realizadas atividades de lazer, eventos esportivos, momentos festivos, apresentações culturais e atividades comemorativas do programa.

Na instituição em análise, as atividades das oficinas são elaboradas mensalmente e de acordo com as festividades do calendário escolar. Apesar do espaço físico disponível na escola para a realização das oficinas não ser apropriado, as atividades são constantemente programadas e realizadas pelos monitores, porém, com uma série de limitações.

A figura 1, logo abaixo, retrata uma aula ministrada pelo monitor responsável pela oficina de acompanhamento pedagógico dos alunos do 8º e 9ª do ensino fundamental. Na imagem, é possível observar alguns dos alunos atuantes no programa assistindo à aula em uma antiga sala desativada, onde se observa, por exemplo, um freezer. A oficina de reforço pedagógico, representada na imagem, tem a finalidade de preparar esses alunos para o concorrido processo seletivo das escolas públicas de nível médio e técnico do município.

Figura 1 - Aula de acompanhamento pedagógico, com alunos do 8º e 9º ano.

Fonte: Arquivo da escola investigada (2012).

Em entrevista por ocasião desta investigação, quando questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas pela escola em relação à execução do programa, a coordenadora responsável pelo PME na instituição, iniciou seu depoimento pelo recurso financeiro que é oferecido à escola. Ela mencionou que o dinheiro é depositado na conta já com os valores específicos e direcionados para cada área de atuação das oficinas, as quais serão executadas na escola durante o período de um ano escolar. Porém, deixou claro que o valor destinado não cobre todas as despesas para suprir as necessidades do ano letivo inteiro.

As despesas apresentadas pela coordenadora foram relacionadas a eventos em datas comemorativas; campeonatos esportivos; locomoção de alunos para a realização de atividades fora do ambiente escolar; pagamento de monitores, alimentação, estrutura física, material pedagógico, fardamento de alunos e monitores, entre outros.

Outro ponto questionado foi a estrutura física da escola, que foi apresentada pela coordenadora como mais uma dificuldade enfrentada pela escola no atendimento às atividades do Programa Mais Educação. Em desabafo, a coordenadora disse: “funcionamos porque somos criativos, e vamos nos adaptando a nossa realidade, porque, na verdade, não dispomos de estrutura física apropriada para executar as atividades como realmente gostaríamos [...]”. Ela continuou suas observações relatando o que seria preciso para funcionar com mais eficiência: “precisaríamos de uma quadra coberta para a prática do esporte, uma sala de dança com espelho, um auditório para as apresentações, algumas salas equipadas e climatizadas para a realização de todas as atividades que dispomos”. Por fim, admitiu que a equipe escolar é muito compromissada e que juntos trabalham com muito empenho e criatividade para atender as necessidades dos alunos.

O primeiro ano de execução do PME nesta escola foi em 2010, com uma duração de apenas três meses. Nos anos seguintes, as atividades aconteceram com duração variável entre seis e dez meses. Segundo a coordenadora, não existiu execução de um ano letivo completo do PME por falha do próprio programa.

Sobre as atividades oferecidas pelo PME, foram relatadas como as primeiras realizadas na escola: oficina de canto coral, que, dois anos depois, mudou para música, sendo oferecidas aos alunos aulas com instrumentos de cordas; o letramento, que mudou para orientação de estudo e leitura; a dança e o teatro, que, em conjunto, permitem que os alunos não fiquem sem nenhuma das atividades; o karatê; e a orientação e promoção da saúde, posteriormente removida do currículo.

No período desta pesquisa, que compreende os anos de 2011 a 2015, foram verificadas mudanças em relação à quantidade de oficinas ofertadas pelo programa na escola estudada, ação justificada pela coordenadora do PME pela diminuição do recurso destinado à escola, que obrigou a realização de cortes nas despesas para que o programa ainda pudesse continuar. Algumas oficinas precisaram ser encerradas, sendo priorizadas apenas as obrigatórias e as de maior interesse dos alunos.

Na Tabela 1, a seguir, estão apresentadas as atividades ofertadas na escola, pelo Programa Mais Educação, no período de 2011 a 2015.

Tabela 1 - Atividades ofertadas aos alunos do PME, na escola pública do município de Mossoró-RN, no período de 2011 a 2015.

Ano	Atividades
2011	Letramento, dança, teatro, canto coral, karatê, promoção à saúde
2012	Letramento, dança, teatro, canto coral, karaté, promoção à saúde, capoeira
2013	Recreação, dança, teatro, letramento, karatê
2014	Música, dança, teatro, karatê, orientação de estudo e leitura, esporte, capoeira
2015	Música, orientação de estudo e leitura, esporte, dança, teatro, karatê

Fonte: Pesquisa direta.

De acordo com os dados da Tabela 1, as principais oficinas oferecidas pelo PME na escola estudada são: acompanhamento pedagógico (letramento e orientação de estudo e leitura), karatê, capoeira, esporte, música, teatro e dança. Dessas atividades, a mais procurada pelos alunos das famílias entrevistadas são: música, karatê e acompanhamento pedagógico, respectivamente.

Na Tabela 2, encontra-se o percentual de interesse das atividades do PME realizadas na escola, pelos alunos das famílias entrevistadas. Com base nos depoimentos das mães entrevistadas, verificou-se que os maiores benefícios dessas atividades para as crianças foram: melhoria no comportamento, formação da personalidade, comprometimento com horário e responsabilidade com as obrigações escolares.

Tabela 2 - Percentual de interesse dos alunos das famílias entrevistadas nas atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação, na escola estudada.

Atividades	Quantidades/Interesse	Percentual (%)
Dança e teatro	2	6,8
Esporte	4	13,8
Capoeira	4	13,8
Karatê	6	20,8
Música	8	27,6
Acompanhamento pedagógico (leitura)	5	17,2
Total	**29**	**100**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados colhidos pela resposta apresentadas nas entrevistas.

Como se pode observar na Tabela 2, a atividade de maior interesse das crianças foi a música. As mães relataram que os filhos passaram a desenvolver o interessem por tocar instrumentos musicais, devido à oportunidade e ao incentivo oferecidos no PME. Segundo a coordenadora do programa, os instrumentos de maior interesse dos alunos foram os instrumentos de cordas, como o violão e violino.

O karatê, em segundo lugar na lista de interesse, é a atividade do programa que traz mais visibilidade à escola estudada, pois os alunos que a praticam participam, com frequência, de campeonatos, obtendo o reconhecimento do trabalho que é realizado em conjunto com a escola e a família. Os alunos vencedores, além da conquista de títulos, recebem troféus e medalhas.

Segundo a coordenadora, apesar do programa ser ofertado gratuitamente aos alunos das escolas públicas, a participação desses alunos em campeonatos só é possível devido à união da família com a escola, pois, juntas, conseguem promover rifas para arrecadar o valor das despesas que a escola não consegue custear sozinha e as famílias não dispõem.

Apesar de o acompanhamento pedagógico ser obrigatório, foi considerada em terceiro lugar como a atividade de maior interesse das crianças, fato que confirma as respostadas dadas pelas mães quanto ao aspecto da leitura. Todas afirmaram que, mesmo a leitura sendo considerada necessária, em casa, não existe momento dedicado a essa atividade, ou seja, existe pouco ou nenhum incentivo por parte das famílias em relação à leitura.

Na escola investigada, as atividades do PME acontecem no contraturno. As oficinas ofertadas aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental são muito procuradas. Essas turmas de alunos são as que apresentam maior frequência nas aulas desenvolvidas pelo programa. A monitora do programa, quando entrevistada, relata que, neste aspecto, a escola procura proporcionar, de forma justa, para todos os alunos, a participação em todas as oficinas ofertadas pelo PME, oferecendo um rodizio de turmas para todas as atividades. Essa dinâmica possibilita que os alunos interessados possam ser beneficiados por todas as aulas ministradas.

A alimentação dos alunos que participam do programa também é uma das preocupações presentes nos depoimentos dos profissionais da escola envolvidos com o PME, e das suas famílias. Além de tomarem banho na escola, esses alunos também fazem a refeição principal, o almoço. Segundo o depoimento da coordenação, o cardápio é elaborado por um nutricionista especialista em crianças e adolescentes. Pensando numa forma de acomodar melhor os alunos após o momento da refeição, a escola reservou uma sala com a finalidade de

oferecer às crianças um tempo de relaxamento, enquanto aguardam a troca de atividade de um turno para outro.

A seguir, no Quadro 1, encontra-se detalhado o horário dessas atividades oferecidas na escola e a forma como são divididas e organizadas as turmas para que as oficinas possam tentar suprir a demanda das crianças e adolescentes que participam do Programa Mais Educação.

Quadro 1 - Horário de realização das atividades dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental menor, que participam do Programa Mais Educação.

HORÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h às 14h30min	Dança 1º e 2º ano	Capoeira 1º e 2º ano	Letramento 1º ano	Música 1º ano	Promoção à saúde 1º e 2º ano
13h às 14h30min	Karatê 3º ano	Letramento 4º ano	Dança 2º e 3º ano	Letramento 2º e 3º ano	Esporte 3º ano
13h às 14h30min	Música 4º ano	Teatro 3º ano	Teatro 4º ano	Esporte 5º ano A e B	Capoeira 4º ano
13h às 14h30min	Capoeira 5º ano A e B	Dança 5º ano A e B	Esporte 5º ano A	Teatro 4º ano	Música 5º ano A
13h às 14h30min			Karatê 5º ano B		Karatê 5º ano B
MOMENTO PARA TROCA DE ATIVIDADE					
14h30min às 16h10min	Karatê 1º e 2º ano	Teatro 1º e 2º ano	Esporte 1º ano	Letramento 1º ano	Promoção a saúde 3ºano
14h30min às 16h10min	Dança 3º ano	Dança 4º ano	Teatro 2º e 3º ano	Música 2º e 3º ano	Esporte 1º e 2º ano
14h30min às 16h10min	Capoeira 4º ano	Capoeira 3º ano	Letramento 4º ano	Teatro 5º ano A e B	Capoeira 5º ano B
14h30min às 16h10min	Música 5º ano A e B	Letramento 5º ano A e B	Dança 5º ano B	Esporte 4º ano	Música 4º ano
14h30min às 16h10min			Karatê 5º ano A		Karatê 5º ano A

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela monitora e coordenadora do PME na escola estudada.

Uma vez esclarecida a criação e execução do Programa Mais Educação, voltado para crianças e adolescente do ensino fundamental público, e apresentado o perfil da escola investigada, com o auxílio dos relatos dos profissionais educacionais envolvidos diretamente com o funcionamento do programa nesse espaço, os tópicos a seguir apresentam a última

parte desta análise, relacionada aos depoimentos das famílias sobre o processo de escolarização dos seus filhos.

4.1 A ESCOLARIZAÇÃO POSSÍVEL

Analisar as estratégias e compreender as práticas utilizadas pelas famílias da classe popular na trajetória escolar dos alunos que participam do Programa Mais Educação é o objetivo central desta dissertação. Assim posto, buscou-se, a partir das práticas adotadas pelas duas instituições ─ família e escola ─, entender o tipo de envolvimento presente nessa relação.

Neste momento da pesquisa, é dada atenção especial à maneira como se trabalhou a análise do material coletado. Houve toda uma preocupação em preservar a identidade das pessoas envolvidas, foram utilizados pseudônimos para resguardar os nomes dos entrevistados. Também houve o cuidado com a forma como as falas deveriam ser descritas, com o objetivo de preservar ao máximo os relatos das famílias. A investigação realizada neste estudo ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, e observações durante o período de atuação como monitora do programa.

A técnica da entrevista foi fundamental para extrair dados e fatos necessários a uma melhor interpretação das práticas adotadas pelos agentes estudados, bem como das estratégias de escolarização das famílias. A entrevista aconteceu com cinco mães de alunos que participaram do PME entre os anos de 2011 e 2015 e também com a coordenadora responsável e uma monitora atuante no programa da escola, localizada no município de Mossoró. Vale frisar que, além de ser contemplada pelo PME, um dos critérios para a escolha dessa instituição foi o fato de ter sido o local, onde realizou-se minha vivência como monitora do programa. Isso possibilitou uma observação mais próxima com as famílias, o que foi possível conhecer o tipo de relacionamento que as famílias estabeleceram com a escola durante o período de recorte da pesquisa.

Alguns critérios também foram estabelecidos para a seleção dos filhos das famílias entrevistadas, tais como: a) assiduidade do aluno nas atividades do Programa Mais Educação; b) participação e desempenho nos eventos externos e internos promovidos pelas atividades do Programa Mais Educação (participação em campeonato, apresentação em eventos culturais, eventos festivos da escola, entre outros); c) ter participado do PME entre o período de 2011 e 2015.

Para análise dos dados houve a necessidade de delimitar alguns pontos sobre os quais a investigação foi focalizada, quais sejam: a) caracterizar o perfil geral e específico das

famílias entrevistadas; b) compreender a trajetória escolar dos alunos segundo as estratégias escolares desempenhadas pelas famílias; c) analisar os dados fundamentados nos princípios de diferenciação que caracterizam os grupos sociais (capital cultural, capital econômico e capital escolar).

Assim posto, as entrevistas buscaram responder às seguintes interrogações:

1. Como as famílias que participam do PME investem na educação dos filhos?
2. Como as famílias entendem o PME?
3. Quais as estratégias educacionais utilizadas pelas famílias na trajetória escolar dos filhos?
4. Quais os eventuais benefícios do PME para a vida escolar de seus filhos?

Segue, pois, a apresentação dos resultados com a descrição das características gerais das famílias que participam do programa na escola e, depois, as específicas das famílias entrevistadas, com destaque para o perfil de cada uma, representadas na figura da mãe, bem como para os relatos das práticas adotadas por elas.

4.2 PERFIL DAS FAMÍLIAS ENVOLVIDAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Teoricamente, o Programa Mais Educação se torna indispensável para a escola em estudo por tratar-se de uma instituição onde se concentram alunos que merecem especial atenção das autoridades educacionais envolvidas no processo de ensino aprendizagem, pois a maioria desses alunos apresentam carências socioculturais e educacionais.

A análise das entrevistas direcionadas às mães desses alunos revela algumas distinções entre as famílias, principalmente no que se refere às estratégias escolares por elas adotadas. Apesar de se tratar de um pequeno grupo de mães, foi possível perceber que, mesmo existindo nelas um forte desejo de verem os seus filhos alcançar o sucesso escolar, as estratégias utilizadas por elas na educação de seus filhos divergem e não se limitam ao método proposto pelo Programa Mais Educação.

Na Tabela 3, apresentada na sequência, encontra-se esquematizadas algumas das características especificas que foram descritas no perfil de cada mãe, como a quantidade de filhos, a profissão, a escolaridade e o estado civil.

Tabela 3 - Quantidade de filhos, profissão, escolaridade e estado civil das mães dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Mossoró.

Entrevistados	Filhos	Profissão	Nível de Escolarização	Estado civil
Mãe 1	2	Do lar	1º grau incompleto	Separada
Mãe 2	4	Do lar	1º grau incompleto	Casada
Mãe 3	3	Costureira (Assalariada)	2º grau incompleto	Casada
Mãe 4	4	Setor Público (Nível fundamental)	Graduada (Serviço Social)	Casada
Mãe 5	2	Setor Privado	Graduada (Geografia)	Separada
Total	15			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelas entrevistadas.

Com base nos perfis das mães entrevistadas, foi possível observar o tipo de estrutura familiar presente em cada família. Entre as cinco entrevistadas duas são separadas, e assumem sozinhas todas as obrigações relacionadas aos filhos. Das cinco mães, quando questionadas sobre o envolvimento dos responsáveis das crianças com as obrigações escolares, apenas uma mãe não concordou com a afirmação de que a figura materna é a que se deve mostra mais a frequente nesse tipo de relacionamento. Pode-se dizer, então, que a mãe é a mais envolvida com as atividades dos filhos que exigem dos responsáveis (pai e mãe) igual empenho e dedicação.

Em relação às funções laborais, as mães descreveram desenvolver atividades que exigem muito do seu tempo, que poderia ser destinado aos cuidados dos filhos. Observou-se ainda que todas as mães precisam trabalhar para ajudar a manter o sustendo de parte, e em alguns casos, de toda a família. O trabalho desempenhado por estas mães contribui para que, em muitos momentos, elas sejam ausentes no convívio com os seus filhos, principalmente no que se refere à educação.

Constatou-se também que as famílias apresentam uma quantidade de filhos significativa, que varia entre dois e quatro, considerando uma pequena diferença de idade entre elas. Esse é um fator desfavorável para essas mães, já que em razão da pouca idade das crianças as mães precisarem se dividir entre as obrigações de trabalho, do lar e escolares,

causa que as impossibilitam de conseguir oferecer melhores condições materiais e educacionais para seus filhos.

Destaca-se, a seguir, a percepção desse grupo de mães no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Os questionamentos sobre as estratégias e investimentos educacionais utilizados pelas famílias para com os filhos que praticam as atividades do Programa Mais Educação revelam que algumas buscam ocupar o tempo dessas crianças lhes impondo rotinas e atividades que ajudem nas obrigações da casa e da escola. As falas abaixo comprovam essa constatação:

> Sim, eles têm horários. Eles dormem no máximo dez horas da noite. O mais novo acorda mais cedo porque ele vai para escola. Quando chega da escola, já faz a tarefa [...] eu procuro sempre manter os horários deles, até porque eu gosto de saber tudo que eles estão fazendo, gosto dos meus filhos debaixo das minhas asas [...] (Mãe 2).

> Eu sempre procurei educar os meus filhos com regras, seja para dormir ou tendo aula, principalmente. Sempre teve as normas, mesmo eu criando eles só. Eu colocava eles para dormir cedo e acordar cedo, nunca me deram trabalho. A minha filha não ajuda nas tarefas de casa, até as coisas dela, cuidado com o quarto, eu quem faço tudo. Eu digo a ela que pode deixar que eu faço, eu só quero que ela estude (Mãe 1**)**.

> Sim, existe rotina. Eu deixo que eles acordem todos os dias de nove horas da manhã. Como eles são em três, cada um tem suas obrigações. O menino lava a louça e enche as garrafas. A mais velha lava o banheiro e faz os lanches. E a mais nova arruma e varre a casa [...] eles também se organizam entre eles os dias de cada uma usar o computador, mas todos os dias eles têm os horários de estudar (Mãe 3).

Outras mães, entretanto, revelam que os filhos não seguem uma rotina estabelecida para cumprir com as obrigações das atividades diárias de casa e da escola. Todavia, quando esses alunos passaram a participar do programa, observou-se que começaram a seguir e cumprir rigorosamente os horários das atividades oferecidas pelo PME, além de se mostrarem mais colaborativos com as obrigações em casa e mais responsáveis com as obrigações escolares.

Quando questionadas sobre a participação na vida escolar dos filhos, no que se refere ao incentivo para os estudos, as mães foram unânimes ao afirmarem que fazem todo esforço possível para incentiva-los. As falas abaixo exemplificam esse posicionamento:

> [...] venho de uma família grande, são nove filhos. Meu pai sempre incentivou nós todos a estudar, a gente é que não quis. Eu acho que por isso eu incentivo aos meus filhos a estudar, para não passar as dificuldades que eu passei, porque sem estudo ninguém é nada[...]. (Mãe 1).

> Como agora estou em um pequeno período de licença do trabalho, porque eu tive um problema de saúde, estou aproveitando esse tempo em casa para acompanhar as atividades escolares deles, por que eu nunca tinha tempo, eu trabalho o dia todo. Quando chego em casa já é de noite, aí jantamos e vamos dormir. [...] passei por um período delicado no trabalho, onde precisei me ausentar, e devido a isso estou conseguindo ajudar o meu filho, o que está sendo fantástico. A gente montou até um quadro no quarto para ensinar a ele a escrever (Mãe 5).

Como se pode observar, as primeiras perguntas da entrevista às mães foram voltadas para as estratégias adotadas pelas famílias em relação à ocupação (rotina) e organização do tempo das crianças em relação às atividades educacionais. Foram questionamentos do tipo: como as famílias organizavam o tempo da criança? Existe uma rotina estabelecida para as crianças? Há um acompanhamento escolar? Como ele acontece? Qual a importância dos estudos para a família?

Percebeu-se que, para essas famílias, o estudo dos filhos é visto como uma porta para uma possível mudança social. No entanto, por não disporem de tanto tempo como gostariam para cumprir um papel integral de dedicação, se mostram preocupadas e tentam incentivar a importância de estudarem.

No intuito de aprimorar a caracterização do perfil dessas famílias, buscou-se aplicar a realidade de cada uma os conceitos de Bourdieu (2015) sobre capital cultural, capital econômico, capital escolar e estratégias, considerados de extrema relevância para compreensão do objeto abordado.

4.2.1 Capital cultural da família

Como forma de esquematizar as desigualdades segundo o desempenho escolar das diferentes classes sociais, Bourdieu (2015) formulou a noção de capital cultural para explicar o processo de distribuição deste capital entre as classes. Para ele, o capital cultural pode existir sob três formas, que são apresentadas segundo o seu estado incorporado, o seu estado objetivado e o seu estado institucionalizado.

Com o intuito de explicar o capital cultural segundo o seu estado incorporado, Bourdieu (2015) relacionou a sua acumulação ao corpo, ao justificar que a sua aquisição exige uma incorporação, como também um investimento pessoal para com esse trabalho de inculcação. Em suas palavras:

> O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital

> pessoal não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 2015, p. 83).

No estado objetivado, o capital cultural existe segundo a sua transmissão em relação à materialidade e segundo as suas condições de apropriação específica. A ele são submetidas as mesmas leis de transmissão do capital cultural incorporado. No que diz respeito à transmissão deste capital segundo a materialidade, se dá por meio de suportes materiais, como as pinturas, os escritos, monumentos, máquinas, instrumentos, entre outros (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu, (2015, p. 86) afirma que,

> O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentes às vontades individuais, e que permanecem irredutíveis, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar. É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado.

Por fim, o capital cultural institucionalizado está relacionado aos títulos e aos certificados escolares, sob a forma do diploma. Nos conceitos de Bourdieu (1998), o capital cultural é aquele que se faz elemento de herança familiar e que mais repercute nos destinos escolares, pois é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias (BOURDIEU, 2015).

A partir dos dados coletados, observou-se que as famílias aqui analisadas, representadas pelas mães dos alunos ligados diretamente com as atividades do Programa Mais Educação, apresentam baixo capital cultural. Isso se comprova pelo fato de duas mães não terem concluído nem mesmo as séries iniciais do primeiro grau de ensino básico, e outra mãe iniciou o ensino médio, porém não o concluiu.

Levando em consideração a variável do nível cultural do pai e da mãe, bem como dos avós paternos e maternos do total das cinco famílias dos alunos selecionados, apresentam-se como positivos, em relação ao nível de escolarização, os dados de apenas duas das cinco mães entrevistadas, que relataram possuir titulação de graduação em nível superior. É necessário frisar, entretanto, que o fato dessas mães possuírem determinado conhecimento institucional, por conta da obtenção do diploma, não revelaram nenhum tipo de reversibilidade ou convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico em razão do investimento escolar empreendido.

> Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado permite [...] estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. [...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2015, p. 87).

Em relação ao capital cultural empreendido por essas mães a seus filhos, pode-se dizer que as mães possuidoras de baixa escolarização se mostraram mais atenciosas e dedicadas em relação à vida escolar dos seus filhos, em comparação às mães com nível escolar de graduação. As mães com escolarização mais elevada, apesar de mostrarem preocupação com o aprendizado dos filhos, se descreveram como mães ausentes em certos momentos do dia a dia escolar deles, colocando como justificativa as longas horas que necessitam ser destinadas as suas funções laborais.

4.2.2 Capital econômico da família

Os conceitos de capital econômico, social e cultural são utilizados por Bourdieu (2015) na explicação do processo de socialização. Para o autor, cada indivíduo é constituído segundo a sua origem social e familiar e, como já mencionado no decorrer deste estudo, suas ações são estabelecidas pelo *habitus* e representadas por um conjunto de disposições adquiridas desde o nascimento e que os acompanham por toda a vida.

O capital econômico, em específico, está relacionado às condições financeiras, patrimoniais e de renda. Bourdieu (2015) diz que o capital econômico pode ser compreendido como instrumento auxiliar na formação, reprodução e obtenção do capital cultural. Para ele, os capitais cultural e econômico, respectivamente, investidos e formados ao longo da trajetória escolar dos filhos, são fundamentais na interiorização do destino de cada aluno. Além disso, influenciam de maneira direta no seu êxito ou fracasso escolar, refletido também nas suas trajetórias profissionais (BOURDIEU, 2015).

A análise das famílias aqui investigadas revelou que apresentam características que as aproximam das demais famílias inseridas nas classes populares. De acordo com o perfil extraído das mães entrevistadas, verificou-se que essas famílias possuem carências materiais, patrimoniais e financeiras.

Durante o depoimento de algumas mães, foi possível encontrar demonstrações de sacrifícios feitos por elas para que conseguissem garantir o ensino dos filhos. Dentre esses relatos, destacam-se aqueles relacionados aos esforços investidos para a compra do

fardamento escolar e do material de uso básico escolar, como os cadernos e canetas, além de outras despesas não relacionadas às necessidades escolares, como passeios, brinquedos e alimentos.

Quando questionadas a respeito da escolha da escola dos seus filhos, as mães revelaram um forte desejo em poder oferecer um ensino de qualidade, para que eles pudessem ingressar na universidade e adquirirem, no futuro, um trabalho melhor que os delas. Apesar das mães deixarem claro que não possuem condições financeiras para manter todas as necessidades materiais que um ensino desse nível requer, elas não deixam de acreditar que a escola pode proporcionar o sucesso que seus filhos necessitam.

Os alunos das classes populares, muitas vezes, são indivíduos que apresentam precariedade dos capitais econômico e cultural, fato decorrente do investimento escolar de baixa qualidade a que são submetidos. Assim, a explicação para as chances de sucesso da escolarização serem tão reduzidas nos dados estatísticos está na deficiência de recursos econômicos e culturais, que são considerados necessários para um bom desempenho escolar.

Diferente da classe popular, a classe média, nesse ponto, investe forte no processo de escolarização dos filhos. As famílias dessa classe em muitos casos possuem uma maior aquisição de diferentes capitais e conseguem proporcionar aos seus filhos um investimento de sucesso escolar, que os permitem ascender de classe social.

Outra questão que não pode deixar de ser colocada aqui é o fato de que todos os integrantes das famílias entrevistadas estudaram o ensino fundamental e médio em instituição de ensino público, desde os filhos, os genitores, até os avós paternos e maternos. Apesar de alguns destes terem estudado apenas por um curto período, todos os dados apresentados afirmam que os membros das famílias frequentaram ou frequentam escolas com ensino público.

4.2.3 Capital escolar dos filhos

A análise do processo de escolarização a partir dos conceitos de Bourdieu (2015) sobre o *habitus* e pelos princípios de diferenciação, segundo os capitais cultural e econômico, adquiridos no campo social, se faz necessário para uma melhor compreensão da relação e das trajetórias escolares investidos nas estratégias das famílias dos alunos que participam do Programa Mais Educação.

A realidade escolar desses alunos está condicionada à sua posição no espaço social, pois são crianças e adolescentes que integram uma classe social despossuída de muitos capitais, fato que interfere e dificulta uma relação bem sucedida com a escola.

Convém destacar que a escola cumpre um papel indispensável na reprodução social da população, já que é por meio da socialização secundária que os indivíduos desempenham suas funções, com isso a escola assume a sua função de transmitir um conjunto de normas e regras para manter o controle do convívio social. Ao frequentarem as escolas, os alunos passam a aprender como utilizar melhor o seu tempo, como ter um controle melhor das suas ações, como ter mais disciplina, e começam a viver de acordo com o espaço que ocupam.

Com efeito, não só na escola, mas em qualquer ambiente, as pessoas passam a ser identificadas segundo a sua forma de agir e de vestir, segundo os lugares que frequentam, os grupos que convivem, entre outras formas de diferenciação no espaço social.

Segundo Freitas (2009), as práticas dos sujeitos são definidas pelas relações que possuem com o futuro objetivo e coletivo, e a partir daí definem a sua situação de classe. No caso da classe ocupada pela ralé estrutural, suas condições objetivas de existência criam processos de socialização precários, pois não lhes são propiciados o desenvolvimento das disposições fundamentais para a formação de cidadão útil e produtivo ao mercado de trabalho qualificado. Isso ocorre porque o modo de vida que é encontrado nessa classe caracteriza-se pela falta de disciplina e autocontrole, condições necessárias para um bom desempenho no mundo escolar e, e também no mundo de trabalho qualificado (FREITAS, 2009, p. 79).

O êxito escolar desses alunos das camadas populares muitas vezes encontra incentivo nas atitudes investidas pelas suas famílias, embora para esta classe social a escola não seja vista com um meio efetivo de ascensão social. Poucos são os casos de sucesso escolar presentes nesse meio social, porque o que a grande massa realmente apresenta é um histórico de fracasso escolar. Concernente ao processo de escolarização, Freitas (2009, p.80) afirma que:

> Os membros da ralé estrutural não conseguem em sua maioria, estabelecer uma relação bem sucedida com o mundo escolar. Esse déficit é fruto, por um lado, de um tipo de configuração familiar que, devido a sua socialização precária, não cria condições de desenvolver as disposições necessárias para a criação de uma relação afetiva positiva com o conhecimento escolar.

No que se refere às famílias entrevistadas, observou-se, segundo os perfis apresentados pelas mães, que os filhos possuem baixo capital cultural e econômico. Todavia, quando comparados a seus pais, esses sujeitos apresentam um capital cultural maior. Apesar

dessa vantagem, esses filhos demonstraram ter muitas dificuldades no aspecto da aprendizagem, além do fato de terem o histórico de repetência escolar, não revelado pela Mãe 2, por exemplo, mas admitido pela coordenadora e pela monitora do programa.

Apesar das dificuldades dessas famílias nos aspectos analisados, os resultados demonstram, que mesmo com pouco capital cultural, utilizaram estratégias para promover condições favoráveis à escolarização dos filhos, muitas delas se assemelham, em alguns aspectos, às estratégias escolares investidas pelas famílias da classe média.

4.3 A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS SEUS BENEFÍCIOS PARA AS FAMÍLIAS ENVOLVIDAS

Neste tópico, o intuito é descrever o sentimento das famílias com relação ao Programa Mais educação. Assim posto, ganham destaque mais uma vez os depoimentos das mães, que, ao serem indagadas sobre a importância do PME, responderam, em uníssono, que o consideram como um programa indispensável para a vida escolar, como para a vida pessoal dos seus filhos. Elas justificaram tamanha necessidade em virtude das contribuições oriundas do programa, tais como: ocupação do tempo dos filhos com as atividades do próprio programa, melhoria do aprendizado; socialização; e proteção dessas crianças, sujeitas à vulnerabilidade social e educativa. Tais aspectos foram apenas alguns dos argumentos expostos pelas mães entrevistadas.

Pelas observações feitas por Cavaliere, Coelho e Mauricio (2013, p. 263) confirma-se a importância que o programa tem para as famílias que se encontram nesse contexto de precariedade social, pois o PME tem como público alvo alunos que pertencem à família de baixa renda, e em situação de vulnerabilidade social. Seguem, pois, alguns relatos das mães entrevistadas que enfocam a importância do PME para essas famílias:

> O Mais Educação foi importante para minha família porque ocupou o tempo dos meus filhos, assim eles não ficavam sozinhos em casa, e também não vão para as ruas fazer coisa errada (Mãe 3).
>
> Para mim foi de grande ajuda, porque eu preciso trabalhar e não tinha com quem deixar meus filhos. E só em saber que eles estavam na escola, eu já me sentia tranquila. Eu acho um programa muito importante e que nunca deveria acabar (Mãe 5).
>
> Eu gosto muito, porque realmente a comida é muito boa, os professores são atenciosos e ajudam muito [...] e meus filhos sempre chegam falando coisas boas sobre o Mais Educação (Mãe 2).

> Para mim, o Mais Educação é muito importante porque ajuda muito as minhas filhas a se socializar na escola. Elas são crianças muito tímidas. [...] eu também acho importante porque muitos pais precisam trabalhar e não têm com quem deixar as crianças, elas ficam jogadas nas casas de tios ou vizinhos, ou até nas ruas, onde ficam expostas a drogas ou outro tipo de maldade que tem na sociedade (Mãe 4).

> Eu acho muito importante, porque, lá, meus filhos têm uma oportunidade, lá é uma porta para eles aprenderem. [...] as crianças lá aprendem a ler, elas se dedicam a um esporte, sem esquecer dos professores, que são muito dedicados, principalmente o de música, que ensinou a minha filha a tocar violino (Mãe 1).

Considerando a alimentação das crianças, uma das preocupações presente nos depoimentos de algumas das famílias diz respeito ao fato da escola pública oferecer todas as refeições, o que as deixam tranquilizadas, por saberem que seus filhos estão recebendo refeições com qualidade e com certa variedade de alimentos que não dispõem em suas casas.

Esta investigação permitiu observar que as famílias também se sentem tranquilas em relação à extensão do horário da educação, oferecida em tempo integral, pois todas as mães relataram que conseguem realizar suas tarefas de trabalho sem a preocupação de saber com quem os filhos estariam, ou o que estariam fazendo desse tempo livre. As mães confessaram que se sentem seguras por saber que os filhos estão utilizando esse tempo para se dedicarem a atividades que favorecem o seu crescimento e desenvolvimento social, cultural e educacional.

Além disso, as mães destacaram como benefícios do programa para os seus filhos: mudança na personalidade, melhora na disciplina, respeito, cumprimento de horários, entre outros. As mães perceberam que tais mudanças se configuraram em maior disciplina; interesse com as atividades educativas e culturais; compromisso com horários estabelecidos; respeito com os familiares, professores e colegas; socialização. As crianças que eram mais tímidas toraram-se mais comunicativas. Assim disseram as mães:

> Minha filha era muito tímida, muito na dela, sempre calada. O Mais Educação ajudou muito ela. Depois que ela começou a fazer as aulas ela se soltou mais, ficou mais comunicativa, se entrosou mais com os colegas e professores, até nas apresentações dos trabalhos ela passou a fazer melhor (Mãe 1).

> Minhas filhas gostam muito das aulas de música e eu observei que elas saiam mais calmas de lá, aquela agitação toda passava. Uma das minhas filhas era muito nervosa e eu percebi que depois que ela começou a fazer a aula de violino ela passou a ficar mais tranquila. [...] a minha outra filha eu achei que ajudou a ela se socializar melhor com os colegas, ela era muito tímida (Mãe 4).

> Eu acho que se meus filhos não participassem do programa eles seriam crianças rebeldes, porque teriam que passar o dia em casa, sozinhos, e iriam ficar brigando entre si. [...] lá eles têm com o que ocupar a cabeça. Minha filha mais nova gosta muito de livro, lá eles incentivam muito à leitura. Já o meu menino, aprendeu a tocar o violino com o professor do Mais Educação, e por conta disso ele toca na igreja também (Mãe 3).

> Meus filhos aprenderam com o programa a ter mais disciplina. Eles são bons filhos, mas o respeito também melhorou, a responsabilidade com as tarefas, e também a cumprir os horários. [...] eu acho que o que ajudou mais foi a parte da concentração, ele tem uma grande dificuldade de atenção na sala de aula. Aí nas aulas do Mais Educação ele descarrega tudo sabe, extravasa. Eu acho que ele chega em casa bem mais calmo (Mãe 5).

> Eu agradeço muito à escola. Depois do Mais Educação, meu filho ficou mais esperto, o programa ajudou ele a ser mais participativo, a vergonha acabou mais. Eu acho que a criança fica mais inteligente também, e sem falar que é bom ocupar a cabeça da criança com alguma coisa, por exemplo, o esporte (Mãe 2).

Convém atentar para os objetivos do Programa Mais Educação, entre eles o aumento da jornada escolar e a diminuição da desigualdade educacional. O programa se faz importante para estas famílias por proporcionar a ampliação do tempo da criança na escola, além de melhorar o aproveitamento escolar dos alunos em função das atividades voltadas para melhoria do aprendizado e para valorização da diversidade cultural. Outrossim, beneficia as mães que precisam dividir o seu tempo com o trabalho, permitindo que se sintam mais tranquilas em saber que seus filhos estão seguros na escola e aproveitando melhor as suas habilidades por meio da prática das atividades oferecidas no programa.

4.4 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DAS FAMÍLIAS

Os tópicos seguintes, cujos títulos são frases reproduzidas pelas mães participantes da pesquisa, trazem as características específicas de cada família, identificadas com os mesmos números dados às mães que as representam, da seguinte forma: Família 1 – mãe 1; Família 2 – mãe 2; Família 3 – mãe 3; Família 4 – mãe 4; Família 5 – mãe 5. A intenção é identificar com mais detalhes a realidade vivenciada por esses sujeitos, em casa e na escola, onde realizam as atividades oferecidas pelo PME. Vale salientar que o programa, algumas vezes, propõe oficinas para além dos muros da escola.

4.4.1 “Sem estudo ninguém é nada!”

O contato inicial com a Mãe 1, representante da Família 1 e autora da frase acima, aconteceu em uma programação festiva promovida pela escola investigada. Nesse dia, as famílias foram convidadas a participar de uma experiência diferente, por meio de atividades oferecidas pelo Programa Mais Educação. Neste evento os pais não foram somente para assistir à apresentação de seus filhos, pois foram os protagonistas. Tiveram a oportunidade de

vivenciar como alunos todas as atividades ministradas aos seus filhos, e puderam sentir um pouco das sensações, dificuldades, aprendizado e até disciplina que são ensinadas às crianças que participam das atividades do PME. Todas as oficinas realizadas pelo programa na escola foram oferecidas aos pais neste evento.

Para a Mãe 1, este evento tornou-se um marco na trajetória escolar de sua filha mais nova, pois nele aconteceria a sua última apresentação como aluna do Programa Mais Educação. Ela foi uma das alunas convidadas a tocar o violino em um momento de homenagem aos pais, para encerrar o evento. Para Mãe 1, o Programa Mais Educação foi fundamental na vida escolar da sua filha.

Figura 2 - Aula de violino com alunos do 4º e 5º ano, na oficina de música.

Fonte: Arquivo da escola investigada (2014).

A entrevista com essa mãe foi realizada em um espaço público. Ciente do tema a ser tratada, ela externou que se sentiu uma pessoa muito importante por receber o convite para contar a sua história. Para esse momento, se produziu com uma das suas melhores roupas para relatar a sua vivência e as práticas sobre a vida escolar de seus filhos. Contou que seus vizinhos a admiram por sua postura de mãe, fato que expressou com muita satisfação. Ela disse: “Sempre me elogiaram sobre o tipo de mãe que fui para os meus filhos, e eu acho que

algo de certo estou fazendo, porque senão você não estaria aqui interessada em saber sobre minha história" (Mãe 1).

Essa mãe tem quarenta anos de idade, e já no início da entrevista ela revela alguns fatos sobre os seus pais e seus irmãos. Mãe 1 começa a contar que trabalhou como doméstica por um determinado período da sua vida, até conseguir um emprego assalariado em uma empresa de costura. Contou que havia saído da empresa recente ao período de realização da pesquisa, e que estava trabalhando em casa, ajudando sua mãe com pequenos serviços de costureira, pois, encontrava-se com problemas de saúde.

A casa onde reside é de propriedade de seus pais. Moram nela, mãe 1, com seus dois filhos, e seus pais. Casou-se a primeira vez aos vinte e dois anos, porém o relacionamento não perdurou e separou-se ainda grávida. Chegou a casar novamente e, em seu novo relacionamento, teve o segundo filho. Com cerca de doze anos de união, se separou mais uma vez. Durante a entrevista, apresentou-se como separada.

A situação econômica da família foi relatada por ela como sendo sempre de muita dificuldade. Filha de eletricista, conta que seu pai sempre teve que trabalhar muito para garantir as necessidades básicas da família, que era numerosa. Apesar do pai já ser aposentado, ela diz que ele ainda precisa trabalhar em casa, local onde montou uma pequena oficina, com a finalidade de aumentar a renda da família. Sua mãe, que possui pouca escolaridade (não soube dizer com precisão até quando estudou), é costureira de profissão.

Mãe 1 chegou a estudar até a sexta série do ensino fundamental e admite não ter tido muito interesse pelos estudos, apesar dos seus pais sempre incentivarem, tanto ela como os seus irmãos, a irem para a escola, além de reforçarem sobre a importância dos estudos para a vida. Ela conta que alguns dos seus irmãos ainda conseguiram iniciar o ensino médio, mas não chegaram a conclui-lo. Quanto ao incentivo da família em relação aos estudos, diz:

> Meus pais sempre incentivaram nós todos a estudar. Somos nove irmãos, ao todo, lá em casa. Além de ter criado mais três adotivos. Mas o meu pai, principalmente, sempre incentivou a gente a estudar, a gente é que não quis. Eu acho que é por isso que até hoje eu incentivo aos meus filhos a estudar, para eles não passarem o que eu passei (Mãe 1).

Mãe 1 tem dois filhos e ambos estudaram na escola utilizada como lócus desta pesquisa. Entretanto, apenas a sua filha mais nova estudou nos anos de recorte do estudo (período de 2011 a 2015). Em certo momento da sua história, chegou a retratar que cresceu em um meio familiar marcado por costumes muito violentos e sempre rígidos. Observa-se que algumas dessas características descritas refletem na figura materna que ela é para os filhos,

pois como mãe separada precisa assumir sozinha várias responsabilidades sobre eles. Seu discurso reflete o tipo de referência que essa mãe traz como herança familiar. Ela afirma: “Digo a eles até hoje, que eu tanto tenho o lado pai, como tenho o lado mãe, porque eu tenho que ser tudo para eles [...] é verdade que tem horas que eu preciso ser mais grossa, as vezes mais bruta, nesses momentos eu falo que esse é o lado pai”. (Mãe 1).

Na história familiar dessa mãe, encontramos elementos que ressaltam as condições diretamente relacionadas ao seu *habitus*.

> Eu tenho muito zelo pelos meus filhos, eu estou de olho em tudo o que eles fazem, e eles sabem que quando eu preciso ser rígida eu sou mesmo não vou mentir. Eu fui criada na pêia, com papai era no cinto e na mangueira, mas com meus filhos eu tento fazer um pouco diferente, com eles eu sempre consigo resolver tudo na base da conversa, eu nunca precisei bater em nenhum dos dois. (Mãe 1).

Em sua fala, demonstra ter adquirido postura de uma pessoa exigente, reflexo das ações herdadas da sua convivência familiar. Alguns efeitos dessa postura, adquirida em razão da figura severa e autoritária do seu pai, emergem no decorrer dos relatos sobre as obrigações dos filhos e influenciaram na sua postura, principalmente nas obrigações escolares, quando disse: “eu acho que na escola sempre me acham uma mãe chata, porque eu sempre quis saber de tudo que acontecia com eles”. E continuou narrando.

> [...] sempre fui de acompanhar meus filhos na escola. Eu sou o tipo de mãe que deixa o filho na porta da sala, e que fala com direção e coordenação, de estar presente no colégio. [...] até nas aulas do Mais Educação eu gostava de ficar na sala para assistir e saber o que meus filhos estavam fazendo (Mãe 1).

Em alguns momentos, confessou que suas exigências são tratadas por alguns funcionários da escola como um problema, mas admite que isso não a impedia de acompanhar os passos escolares dos filhos da forma que fazia, pois a sua maior preocupação era fazer com que os filhos tirassem o máximo de proveito possível do que a escola poderia oferecer. Como mãe, disse ser sempre muito disciplinada, pois tenta organizar o seu tempo para conseguir acompanhar todas as obrigações relacionadas aos filhos. Essas foram suas palavras:

> Eu nunca faltei uma reunião na escola, mesmo cansada do trabalho eu fazia todo o esforço para estar presente. Nas apresentações deles eu faço questão de acompanhar até os ensaios e de prestigiar no dia. [...] se precisasse viajar pelo Mais Educação, claro que eu tinha que acompanhar também. (Mãe 1).

No que diz respeito ao Programa Mais Educação, ela conta que o maior interesse dos filhos era pela oficina de música. Sua filha mais nova conheceu e aprendeu a tocar violino

depois de frequentar as aulas de música oferecidas pelo PME. Essa mãe descreve sua filha como uma criança muito tímida e que, apesar de ser uma boa aluna, ela tem muitas dificuldades para socializar. Conta que incentivou a filha para participar das aulas do PME e que, depois de certo tempo, percebeu que ela estava começando a se entrosar mais com as outras crianças, além do fato de ter melhorado sua desenvoltura nas apresentações de trabalho. “Minha filha era muito calada, eu percebi que o Programa Mais Educação ajudou muito ela a se comunicar melhor com os colegas e professores”.

O empenho de Mãe 1 para proporcionar o sucesso no aprendizado e desenvolvimento de seus filhos, resultou na aprovação do filho mais velho no curso de Agronomia e no curso de Ciências da Computação na única universidade federal localizada no município de Mossoró/RN. Também teve a felicidade da aprovação da filha mais nova em uma escola pública técnica voltada para o ensino médio. No que se refere a sua pessoa, assim se descreveu:

> Eu sou assim, o que meus filhos escolherem para fazer eu estou apoiando. Coisa errada nunca! Mas se for coisa boa, que eu vejo que será para o bem deles, eu vou apoiar, seja qual for o curso que eles escolherem, eu vou estar do lado deles, e no que eu puder fazer para ajudar eu vou ajudar. Porque o estudo deles é o meu foco. Eu sempre falei, o que eu não estudei, meus filhos vão estudar.

4.4.2 “Eu sonho com o sucesso dos meus filhos.”

O primeiro contato com Mãe 2 também aconteceu na programação festiva promovida pelo Programa Mais Educação, realizada na escola dos seus filhos. A entrevista com ela aconteceu na sua própria residência, uma casa simples e pequena para acomodar uma família numerosa. Com 48 anos de idade, é casada e mãe de quatro filhos, todos alunos na escola usada como local de pesquisa para este estudo. Porém, apenas os três filhos mais novos chegaram a participar das aulas do Programa Mais Educação durante o período de recorte desta pesquisa.

A Mãe 2 cursou até a sexta série do ensino fundamental, em instituição do ensino público. Teve seus estudos interrompidos quando decidiu ir embora para a cidade de São Paulo/SP, com seu atual marido. Assim como ela, o seu companheiro e pai dos seus quatro filhos, abandonou os estudos para trabalhar. Conta que chegou a morar em São Paulo por cerca de dez anos e que depois de certo tempo as dificuldades foram chegando, além do fato das crianças estarem crescendo e não ter ninguém da família por perto para contar. Decidiram, então, retornar para a cidade natal.

Mãe 2 é evangélica e apresenta-se como uma típica mulher descrita nas escrituras bíblicas, sendo submissa ao marido e temente a Deus. “Eu vivo para cuidar dos meus filhos e do meu marido, eu sou sozinha para dar conta de todas as obrigações de casa [...] Aqui são cinco homens e só eu de mulher, então eu tenho muito trabalho”. Contou que sempre trabalhou em casa, com venda de produtos para ajudar o marido e para pagar algumas de suas pequenas despesas. Como são quatro filhos, com uma pequena diferença de idade entre eles, ela declarou que sempre precisou ter seu tempo voltado para as crianças. E completou: “eu gosto de ter meus filhos debaixo de minhas asas”. Assim justificou o fato de não poder trabalhar fora.

Para conseguir ajudar o marido com as despesas, montou em sua casa um espaço para compra e venda de produtos novos e usados. Sobre esse negócio ela disse: “esse é meu brechó, é assim que eu consigo dinheiro para comprar minhas coisinhas”. Apesar de demonstrar cuidado com a criação dos filhos, percebe-se que o fato de possuir um baixo capital cultural e econômico dificulta suas estratégias em relação à vida escolar dos filhos. Mas admitiu: “Eu faço de tudo um pouco. [...] Quando vou a escola deles, não é sempre que eu vou, mas quando eu vou eu gosto de falar com os professores para saber como os quatro estão”. (Mãe 2).

Essa mãe reconhece, em alguns momentos, que os filhos precisam de ajuda para melhorar o seu aprendizado e se refere ao filho mais novo como sendo aquele que tem mais dificuldade de aprender o que os professores ensinam. Essas foram suas palavras sobre a criança: “Eu já percebi que a leitura é um problema para ele, para desenhar ele é fera, é inteligente para mexer no computador, agora para ler é muito lento”. Ela olhou, então, para o lado e vê o seu filho, que estava tentando fazer o dever de casa, com os olhos atentos a suas palavras, e completa: “eu acho que vou até colocar ele na aula de reforço, ele está precisando”.

Nesse momento, enquanto tentava justificar que o motivo de não conseguir ajudar o filho mais novo com as tarefas de casa era em razão das suas obrigações domésticas levantou-se a hipótese que tal dificuldade esteja relacionada ao fato dessa mãe não possuir conhecimento suficiente para resolver as questões presentes nos exercícios das tarefas escolares, em razão de não ter concluído seus estudos. Desse modo, coloca como desculpa o fato de não ter tempo por estar muito ocupada com as obrigações de casa. Assim afirmou:

> Sempre quando eu posso eu ajudo nos deveres, não vou dizer a você que é toda hora, mas tem os irmãos que dão uma forcinha porque eu mando. Eu falo 'meu filho, já que mamãe não pode porque está ocupada, dê uma forcinha ali a seu irmão mais novo'.

Questionada se em casa existem livros ou alguma outra coisa para estimular o filho, respondeu prontamente e sem hesitar que em casa tem muitos livros, "livro aqui tem bastante, mas para dizer que eu me sentei para ler com eles, eu não vou mentir não".

Mãe 2 mostra ser uma mãe que impõe aos filhos obediência. Apesar de encontrar dificuldades para melhorar o rendimento escolar dos filhos, procura manter a disciplina das crianças em relação a outros aspectos sociais. Essas foram suas palavras: "Meus filhos são obedientes, quando mando fazer uma coisa, eles fazem [...] eu dou muitos conselhos a eles. Todos são evangélicos, e todos são meninos muito bons" (Mãe 2).

Percebe-se que para ela é muito importante ser passada aos filhos uma herança de valores e bons costumes. Suas preocupações se voltam para que as crianças tratem bem os professores e os colegas, demonstrando em alguns momentos, "eu ensino aos meus filhos que eles devem sempre respeitar a mim e ao pai, os professores e os colegas da escola também, e que eles nunca devem mentir".

Uma das motivações para que permitisse os filhos participarem das atividades do PME na escola foi o fato do programa incentivar, através de suas oficinas, valores e boas maneiras aos alunos. Confessou, em determinado momento da entrevista, que, no início, não via o programa como algo bom, pelo motivo de uma de suas vizinhas lhe dizer que aula do karatê praticado por um dos seus filhos, não era coisa de Deus.

> Foi aí que chegou uma pessoa lá da escola e me explicou que o karatê era um esporte, e que não tinha nada a ver com o que tinham me falado [...] então eu orei a Deus e pedi ao Senhor que se achasse que aquilo não era de Ti, fizesse o meu filho desistir, e que se achasse que era coisa de Ti, deixasse ele continuar. (Mãe 2).

Um dos filhos dessa mãe chegou a ser premiado em vários campeonatos, regionais e nacionais. Foi um aluno que sempre representou a escola, em competições em razão do Programa Mais Educação. Essa instituição chegou a ser destaque em várias matérias das diversas mídias, devido à quantidade de participação e premiação dos alunos, que competiam na modalidade do karatê. A Figura 3, traz a imagem retirada de uma das reportagens apresentada no jornal local, que mostra a representação da aula da equipe de karatê, ministrada pelo monitor responsável da oficina na escola pesquisada.

Figura 3 - Aula da oficina de karatê, 2015.

Fonte: Jornal TCM (23/10/2015).

Em relação às contribuições do Programa Mais Educação, a Mãe 2 citou como benefícios a melhora do comportamento dos filhos, vitórias de campeonatos com premiações de medalhas de ouro, além da melhora da socialização das crianças. Essa mãe, apesar do seu baixo capital cultural, teve a percepção de que o PME poderia contribuir de alguma maneira na trajetória escolar dos filhos. Além das contribuições do PME já citadas, acrescentou a qualidade das refeições oferecidas aos alunos e as oportunidades que tiveram em fazer aulas de música, teatro, dança e capoeira.

4.4.3 “A vida de vocês é para o estudo”

Mãe 3 tomou conhecimento da pesquisa e do que se tratava da temática abordada, por meio de contato realizado via telefone. Apesar de ser uma mãe muito ocupada, em razão das

funções de trabalho, que exerce fora do lar, mostrou disponibilidade e interesse em compartilhar suas vivências na pesquisa.

No período da entrevista, ela tinha trinta e oito anos, era casada, evangélica e mãe de três filhos. Todos eles estudaram e participaram das atividades promovidas pelo Programa Mais Educação da escola escolhida como campo de pesquisa, durante o período de recorte do presente estudo. A entrevista aconteceu na própria residência de Mãe 3, uma casa simples, limpa e muito organizada, localizada no mesmo bairro da escola dos filhos. Uma consideração a ser feita é o fato da proximidade da sua residência com a zona de perigo em relação ao tráfico de drogas.

Mãe 3 revelou que sempre teve sua vida dividida entre o trabalho externo e a criação dos filhos, que, apesar de necessitar trabalhar um período integral, não deixa de se fazer presente na vida escolar dos três filhos. O marido dela trabalha como fotógrafo e, para ajudar nas despesas de casa, ela exerce uma função assalariada como costureira, em uma empresa privada. Questionada sobre sua escolarização, contou ter conseguido cursar apenas a metade do segundo grau do ensino médio, enquanto seu esposo chegou a concluir todos os três anos do ensino médio.

De acordo com o perfil de Mãe 3, que suas percepções em relação à vida escolar dos filhos se assemelham com as estratégias escolares investidas pelas famílias da classe média brasileira, citada no presente estudo. Relatou que desde cedo estabeleceu obrigações e rotina para os filhos, “os três têm rotina e obrigações com os estudos, como eles precisam ficar um período do dia sozinhos em casa, cada um já sabe o seu horário para fazer cada coisa, eu não preciso ficar brigando pra mandar eles estudar” (Mãe 3).

Os detalhes sobre a rotina de estudo e as obrigações de cada filho são descritas pelos horários que cada filho tem para usar o computador, organizados em cronogramas diários, como também as divisões dos afazeres domésticos, todos voltados para as necessidades dos filhos (limpar, lavar louça, preparar comida, organizar e manter), além das tarefas e obrigações escolares, que sempre são cumpridas sem a necessidade de grandes cobranças dos pais. Apesar disso, afirmou ser preciso manter a vigilância.

Durante as horas de realização da entrevista, os três filhos mantiveram-se próximos da mãe e estavam atentos aos relatos narrados por ela. Apesar de mostrar-se fragilizada, devido às dores decorrentes das suas funções laborais, utiliza palavras motivadoras, de aconselhamento e de orgulho sobre os filhos. Assim proferiu: “eu digo sempre a eles que olhem para nossa situação, vocês podem ser igual ou melhor que a gente, só vai depender de vocês.” (Mãe 3).

Ela contou que sempre tenta mostrar aos filhos que estudar é o caminho certo para ter uma melhor qualidade de vida. Chegou a ficar emocionada em admitir que não pode proporcionar aos filhos tudo o que realmente gostaria, em relação aos estudos e a outras necessidades matérias. Ela falou: “vocês estão vendo que não podem se divertir muito, que a gente não tem dinheiro suficiente para vocês se divertirem, para sair, passear e irem para um shopping”.

Apesar das dificuldades econômicas enfrentadas, essa mãe se utiliza da realidade financeira para orientar e motivar os filhos em relação aos caminhos, que precisam percorrer para alcançar o sucesso escolar e alcançar uma provável ascensão social.

Questionada sobre a presença no dia a dia escolar dos filhos, contou que, embora tenha que trabalhar bastante, sempre conseguiu participar de todas as reuniões e eventos promovidos pela escola, e que procura com frequência os professores para saber sobre comportamento e sobre as notas dos filhos. Afirma que o pai e ela são presentes na vida escolar dos filhos; “Aqui é um segurando a mão do outro, não pode deixar o barco virar não” (Mãe 3). Utiliza-se dessa expressão para afirmar que os dois possuem obrigações e responsabilidades de igual peso em relação aos cuidados dos três filhos.

A respeito dos benefícios do Programa Mais Educação, a Mãe 3 narrou com muita satisfação o orgulho de seus três filhos terem participado das atividades oferecidas pelo PME na escola. Disse que o PME foi muito importante para sua família porque assim ela sabia que as três crianças estavam seguras na escola, além de também estarem ocupando o tempo para a melhoria do aprendizado. De acordo com suas palavras: “O Mais Educação foi de grande ajuda para minha família, porque eu tinha a certeza que meus filhos não estavam em casa brigando entre eles, e nem estavam no meio da rua sem a gente saber, para se juntar com amiguinhos que não levariam a nada” (Mãe 3).

Enfatizou que o PME beneficiou os seus filhos principalmente por cumprir um dos objetivos propostos pelo programa, o oferecimento de atividades em horários de contraturno escolar, ou seja, a ampliação da jornada escolar, além do reforço escolar que é uma das atividades obrigatórias do programa.

Figura 4 - Oficina em espaço externo com alunos do PME

Fonte: Arquivo da escola investigada (2015).

Afirmou ainda que o PME só teve a somar na trajetória escolar dos filhos, pois proporcionava as crianças, através das oficinas ministradas na escola; o incentivo à leitura; o respeito e a disciplina com o esporte; responsabilidade com o cumprimento de horários; além de aulas de teatro e música que necessitaria de recurso financeiro que não dispõe para arcar.

Os três filhos da Mãe 3, no período de realização da entrevista, estavam cursando o ensino médio em uma escola técnica de ensino público, muito disputada por alunos, de escola pública e privada. Como mãe se mostrava muito orgulhosa pela aprovação dos três filhos, ao dizer “uma vitória a aprovação deles, para gente como a gente”. Apesar de todas as dificuldades materiais que enfrentam, essa mãe acredita que estar no caminho certo em relação ao sucesso dos filhos, e afirma apoia-los em todas as fases desse processo escolar. Assim afirmou:

> [...] o desejo deles para os cursos que eles querem para faculdade é muito grande, para gente que é pobre, eles sonham muito alto, e o meu projeto como mãe é incentivar e dar apoio, já que a gente não tem como dar vida boa para eles, a gente sonha o sonho deles.

Segundo ela, o desejo dos filhos é pelos cursos de medicina, direito e ciências tecnológicas.

4.4.4 “Estudar, não parar nunca.”

O primeiro contato com a Mãe 4 aconteceu por telefone, e já nesse momento foi possível perceber o seu interesse em participar da pesquisa, pois foi agendado um primeiro encontro poucos dias seguintes.

A entrevista com ela aconteceu em seu local de trabalho, por isso a conversa teve uma menor duração em relação as outras, o que ocasionou a necessidade de novos contatos por meios eletrônicos, para que fosse possível extrair o máximo de informações possíveis de sua família.

Mãe 4 estava com 42 anos na data da realização da entrevista. É evangélica, casada, trabalha como agente comunitária de saúde e tem quatro filhos. Três deles estudaram na escola pesquisada, mas só as suas duas filhas mais velhas chegaram a participar das aulas promovidas pelo PME, durante o período de recorte (2011 a 2015) do presente estudo.

De todas as mães selecionadas, ela é a única que possui automóvel próprio. Por ter um emprego no setor público, é possuidora de maior capital econômico em relação às outras entrevistadas. Contou que precisa trabalhar dois expedientes, o que a torna muito ausente das obrigações de casa. Por consequência, necessita organizar entre as filhas mais velhas as responsabilidades de algumas tarefas domésticas. Ela assim explicou: “como eu passo muito tempo fora, não existe uma rotina tão estabelecida, mas elas ajudam nas tarefas de casa, apesar de não gostarem muito” (Mãe 4). Informou que à noite, é o momento destinado às reuniões com todos os membros da família, para dialogar sobre o dia a dia de todos.

Seu marido tem um trabalho voltado para venda de frutas. Ela preferiu não entrar em detalhes, mas ao considerar os seus relatos, levantou-se a hipótese de que cabe a ela a maior contribuição em relação às despesas e obrigações com as crianças e a casa. Disse que “durante um horário do dia as crianças estão na escola, no outro horário eles ficam com o pai, mas a responsabilidade de tudo é comigo mesmo” (Mãe 4).

Contou que recente concluiu o curso de gradação em Serviço Social, em uma instituição de ensino privado. Apresentou relatos da sua história familiar, contando que seus pais eram lavradores e, que mesmo sem formação educacional, incentivavam os seus filhos para estudar. Mãe 4 conta ainda que seus pais aprenderam a ler em casa. Na família, ela e os seus cinco irmãos, um total de dois homens e quatro mulheres, são formados e concursados, seus irmãos e irmãs com nível superior, e apenas ela com nível fundamental, admite ser a filha com o cargo mais baixo entre eles.

Em alguns momentos da entrevista, afirmou não gostar da função de trabalho que exerce. Falou que sente muita dificuldade em fazer um bom serviço, justificando a deficiência que encontra no Sistema Público de Saúde (SUS), e que gostaria de poder ajudar mais pessoas. Esse fato a motivou a estudar e fazer a graduação em Serviço Social. Afirmou que para ela "estudar não para nunca, eu fico caçando tempo pra estudar, porque a pessoa sempre tem algo pra melhorar, pra renovar, pra aprender" (Mãe 4).

Para ela, além da escolarização dos filhos, a dela também é muito importante. Contou que sempre teve muito cuidado e atenção sobre os seus estudos, e que, mesmo no período das suas aulas de graduação, chegou a contratar uma pessoa para ensinar as tarefas escolares das crianças, pois não conseguia conciliar tempo para acompanhar todas as dificuldades dos filhos. A partir do momento de conclusão do curso, voltou a fazer o acompanhamento das lições dos filhos.

Em relação às obrigações escolares, admitiu ser a principal responsável por ir buscar e deixar as crianças, por participar das reuniões e eventos promovidos pela escola, como também pelo acompanhamento dos deveres de casa. "O pai só vai deixar eles na escola uma vez perdida, se for muito urgente, quem acompanha e participa de tudo sou eu", (Mãe 4).

Sobre o PME, contou que o programa tem uma boa proposta, apesar de não mostrar muito interesse pelo funcionamento dele. Disse que as filhas sempre mostraram muita vontade em participar, o maior interesse era pelas oficinas de música, por ser um dos desejos das crianças praticarem aulas com instrumentos.

Narrou que a filha "mais velha fazia música, ela se identificou muito com a música, era um desejo dela, é tanto que ela aprendeu muito rápido a tocar o violino e a flauta" (Mãe 4). Disse ainda que, apesar de ser uma das únicas atividades de escolha da filha para participar, percebeu nela uma grande contribuição em razão de conseguir de socializar melhor com os colegas, pois a sua filha mais nova sempre mostrou interesse em participar de todas as oficinas.

Essa mãe ter percebido uma melhora em todos os aspectos que as atividades do PME trabalhavam na criança, disciplina, respeito, aprendizado e socialização. E contou que ela gostava de participar de todas as oficinas, que "só não deixava que ela participasse das aulas do karatê, porque eu tinha medo dela se machucar". (Mãe 4).

Além dos benefícios das atividades praticadas pelas filhas, essa mãe acredita no programa e reconhece a importância do PME na vida de muitas famílias, que não dispõem de condições econômicas para proporcionar aos filhos oportunidades de aprendizado como as oferecidas pelo programa, com: música, teatro, karatê, capoeira, reforço escolar, e outros.

Figura 5 - Apresentação da oficina de dança para o dia dos pais, ano de 2015.

Fonte: Arquivo da escola investigada. (2015).

4.4.5 “Sem o Mais Educação, meu Deus!”

O contato inicial com a Mãe 5 foi feito por meio telefônico. Desde o primeiro momento demonstrou-se interessada em contribuir com a pesquisa. A realização dessa conversa aconteceu em sua residência, uma casa muito pobre.

Aos 52 anos de idade, na realização da entrevista, apresentou-se como evangélica, separada há mais de seis anos, e mãe de dois filhos, frutos desse relacionamento. Os seus dois filhos participaram das atividades do PME durante o período de recorte desta pesquisa. A mãe contou com muita satisfação e orgulho o fato de possuir o terceiro grau completo, no curso de Geografia, por instituição pública de ensino. Assim declarou:

> Na minha família são seis filhos, eu sou a mais nova. A maioria deles chegou a estudar até o ensino fundamental, eu fui a única que conseguiu chegar a universidade, meus pais tiveram muito orgulho de mim. Até um anel de formatura meu pai me deu de presente

As condições econômicas da família sempre foram de muita dificuldade. Em razão dessa necessidade material, precisou começar a trabalhar muito jovem e, desde então não

parou. E completou: “Hoje eu tenho que trabalhar oito horas por dia, eu sou os pés e as mãos da empresa, e por trabalhar tanto eu tive um problema de saúde sério”. (Mãe 5). Contou que está em período de licença médica do trabalho, em razão da carga de estresse absorvida no trabalho.

Por conta do trabalho, justificou sua ausência, em relação à vida escolar dos filhos e aos outros aspectos do dia a dia deles. Afirmou ser muito ausente, até para acompanhar as refeições das crianças. Disse que não consegue controlar horários e nem estabelecer nenhum tipo de rotina em casa, devido passar “mais tempo fora do que em casa”. Por estar de licença médica, tem conseguido aproveitar esse tempo em casa para dedicar-se aos cuidados dos filhos.

Ao tratar da escolarização dos filhos, relatou que com a filha mais velha tudo foi mais fácil, “porque ela pegava as coisas muito mais rápido, sempre foi mais interessada”, diferente do mais novo, que tem apresentado muitas dificuldades na aprendizagem, principalmente na leitura. Outra vez falou com insatisfação o quanto gostaria de ser mais presente no dia a dia dos filhos, para poder participar mais da rotina deles. Enfatizou: “é algo que eu gostaria de conseguir fazer nas 24 horas do dia, perguntar como foi a escola, saber o que aprendeu” (Mãe 5).

Em seguida, lembrou com alegria um momento que teve, um dia anterior à entrevista, com o seu filho mais novo e admitiu: “eu amei ontem quando ele chegou em casa contando que aprendeu sobre o Sistema Solar, porque é tudo o que eu sei, é o que eu estudei”. (Mãe 5). Para as mães que trabalham fora, é conflituoso conciliar tempo para organizar as diversas obrigações ligadas aos filhos, e com essa senhora não é diferente. Em muitos momentos, ela demonstrou constrangimento por não conseguir realizar suas tarefas. Segundo ela, “teve um período que me questionei muito sobre o meu trabalho, porque eu realmente não tenho tempo, mas eu desejo muito conseguir ter” (Mãe 5), e querer estar presente nas obrigações escolares dos filhos.

O pai das crianças, não assume nenhuma responsabilidade em relação aos filhos, segundo seus relatos, fato que agrava a falta de acompanhamento da vida escolar e social das crianças. Essa mãe apesar de possuir um pouco mais de capital cultural, esse pouco não contribuiu com a conquista do capital cultural dos filhos.

O Programa Mais Educação, para essa família, não é fator determinante no significado de aquisição direta de capital em razão do aprendizado, mas é ponto de apoio, pois é depositado nele muitas expectativas em razão de ser tido como suporte de ajuda para

preencher horários, que seriam destinados para terceiras pessoas, que precisariam tomar de conta das crianças.

Como o PME tem falhas provenientes da falta de recurso destinado ao seu devido funcionamento, em determinados períodos as atividades do Programa na escola são canceladas, o que afeta diretamente as famílias que contam com a eficiência no funcionamento e cumprimento de horários. E conclui dizendo: “é uma tristeza quando tem a paralisação, porque não tenho com quem deixar as crianças, como eles tem aula em turnos diferente não tem como fazer companhia uma a outra, então eles ficam em casa sozinhos, ou as vezes com o tio ou vizinho” e lamenta-se “sem o Mais Educação, meu Deus!”. (Mãe 5).

Para essa família, a importância em relação à escolarização dos filhos não está depositada somente nos benefícios em razão da extensão das aulas para um período integral, promovidas pelo Programa Mais Educação. Além de perceber melhora na socialização dos filhos, principalmente com o mais novo, a Mãe 5 reconhece que melhorou muito por participar das oficinas oferecidas pelo programa.

Figura 6 - Aula de esporte com os alunos do 5ª ano, em 2013.

Fonte: Arquivo da escola investigada (2013).

A mãe 5 apresenta outros aspectos benéficos relacionados à escola, de uma forma geral. Essas foram as palavras por ela proferidas:

> Tenho amigas que os filhos estudam em escola particular e eu lhe digo, eu não tenho inveja nenhuma de nenhum aluno que estuda em escola particular, pelo fato do acompanhamento que a escola oferece. A escola tem uma preocupação que nem escola particular. Acho que tem. Não é porque eu estou participando da pesquisa não, eu faço essa propaganda da escola para todos. A questão da preocupação que a coordenação tem em ligar para mim, para falar que o aluno não está bem. Eu já demorei a ir buscar meu filho um tempinho a mais na saída da aula, e eles tiveram a preocupação em vim deixar meu filho em casa, não mandou ele sozinho. Isso não é comum acontecer nas escolas públicas não. Meu filho também fez tratamento de dente dentro da escola, isso eu também não vejo em escola particular. Então lá não é uma escola como qualquer uma outra, você ver que eles têm muito cuidado. É uma escola diferenciada. (Mãe 5).

E essa mãe encontra o apoio que necessita na instituição escolar e, em razão disso, busca transferir a ela as suas obrigações de acompanhamento dos filhos, justifica essa ação pelo fato de não encontrar tempo para dedicar-se à escolarização dos filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o investimento educacional dos alunos através das estratégias escolares traçadas pelas famílias no contexto do Programa Mais Educação permitiu encontrar outros elementos que dialogam com os conceitos fundamentados no presente estudo.

Com o resgate histórico a respeito da educação em tempo integral, presente na pesquisa realizada por Giolo (2012), observa-se que a Educação Integral sempre foi fator indispensável na vida escolar das crianças e adolescentes das famílias das classes dominantes no Brasil. Os pais dos alunos que compõe as classes privilegiadas buscam, com a extensão do turno escolar, uma escolarização completa, para proporcionar aos seus filhos um aprendizado por meio do ensino complementar e então garantir aulas extras nas áreas das artes, lazer, cultura, esporte e línguas estrangerias.

Em relação às famílias das classes populares, encontra-se uma realidade bem diferente, pois tais indivíduos dispõem de um capital cultural e capital econômico insuficiente para investir na vida escolar dos seus filhos em relação ao tipo de escolarização encontrada nas classes dominantes. Ainda em consideração a esse fato, repetitivamente, foi comprovado em pesquisas voltadas para as classes sociais menos favorecidas. Tais pesquisas retratam que a maioria dos alunos, que estão matriculados nas escolas públicas de ensino fundamental são crianças e adolescentes, que integram famílias pertencentes a uma classe social fragilizada por uma diversidade de mazelas sociais.

O *habitus* precário, caracterizado por Souza (2009), tipifica muito bem os indivíduos das famílias investigadas, pois essas famílias apresentam um percurso formativo marcado pelo fracasso escolar. Em razão dessa deficiência na formação educacional, passaram a exercer funções que não necessitam de tanto conhecimento intelectual, fato que justifica a ocupação dessa classe em cargos com baixa remuneração e sem nenhum reconhecimento profissional.

Os resultados da investigação apresentaram estratégias escolares de famílias de alunos ainda em processo da formação educacional, pois são crianças, que se encontram em período de iniciação e outras em período de conclusão do ensino de nível fundamental escolar. Apesar das famílias populares não disporem de recursos materiais e financeiros para proporcionar aos filhos uma complementação nas atividades escolares, como é o caso das famílias das classes privilegiadas, os pais da classe popular desenvolvem outras estratégicas para investir na educação dos filhos.

Dentre as estratégias apresentadas pelas famílias merece destaque a escolha da instituição escolar para a vida escolar dos seus filhos. Sobre a escola em análise afirmaram ser uma escola pública bastante concorrida e reconhecida pelos bons resultados no trabalho executado, comprovados pelos números crescentes nos dados apresentados pelo IDEB, em razão de possuir uma equipe escolar engajada com o ensino e aprendizado dos alunos.

A conduta em relação ao cuidado e tratamento destinado ao aluno pela equipe escolar, foi outro fator citado pelas famílias. Estratégias voltadas para um maior envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos, através da vigilância frequente, também foram apresentadas pelas famílias entrevistadas. Deve ser citada ainda a preocupação dos pais em manter a assiduidade dos filhos nas atividades promovidas pela escola. Além disso, é claro, merece destaque o fato de utilizarem-se das atividades promovidas pelo Programa Mais Educação como mais um tipo de estratégia de investimento para melhoria do capital escolar dos seus filhos.

A proposta do Programa Mais Educação, que se propõem oferecer uma Educação Integral, e tornar todas as escolas públicas do país, em escolas de tempo integral pode fornecer condições diferenciadas para que crianças e adolescentes das classes populares também possam aprender conteúdos diferentes daqueles propostos nos turnos normais. Além de proporcionar um maior aprendizado, o programa possibilita que mães como a Mãe 4 e a Mães 5 possam cumprir suas funções de trabalho, para garantir a vida material da família, sabendo que seus filhos poderão estar seguros na escola, ou até excluídos das estatísticas de vítimas da vulnerabilidade social. O programa pode oferecer, ainda, condições para beneficiar crianças de famílias como a de Mãe 2, que dispõe de pouco capital cultural e por isso limita o processo de escolarização dos filhos, tomando como exemplo o fato de nenhum dos pais possuírem um mínimo de conhecimento para auxiliar nas tarefas escolares. Uma infeliz realidade presente em muitas outras famílias dessa mesma classe.

Outro resultado encontrado por meio de observações, como também da análise do material coletado, foi em relação ao tipo de alunos que participam das atividades oferecidas pelo PME, os quais são apresentados como: crianças com baixo capital cultural e econômico; crianças sujeitas aos diversos tipos de vulnerabilidade social; crianças que vivem em contexto social violento; crianças com baixa autoestima; crianças que sofrem agressões físicas e verbais no seio familiar; crianças beneficiadas pelo bolsa famílias; crianças com tendência a evasão escolar; crianças que necessitam de formação intelectual; crianças com dificuldades de socialização; crianças que não possuem capacidade de concentração; crianças em contexto de precariedade social e crianças cuja trajetória é perseguida pelo fracasso escolar.

Nos alunos do Programa Mais Educação, surgem alguns diferenciais, que os destacam dos demais alunos da escola, que não frequentam as aulas do programa. Nessas crianças e adolescentes, que participam das atividades do PME na escola se destacaram os seguintes aspectos: alunos mais envolvidos; alunos respeitosos e afetivos com a equipe escolar; alunos mais calmos; alunos com comportamento educacional diferenciado; alunos mais comprometidos com as atividades da escola; e alunos mais assíduos nas aulas dos turnos normais da escola

No contexto do Programa Mais Educação, os resultados apresentados pela perspectiva da família, foram voltados aos benefícios do PME, que consistem em: acolhimento escolar; extensão dos horários escolares; aproximação dos pais com a escola; relação de confiança entre a família e a escola; cuidado alimentar; aprendizado diferenciado das atividades e dos conteúdos oferecidos na educação básica; estimulo dos monitores para a realização das atividades; melhor ocupação do tempo da criança; crianças mais disciplinadas; crianças mais colaborativas; crianças mais comunicativas; dedicação dos educadores (coordenação e direção) envolvidos com o PME; oferta de atividades que despertam habilidades muitas vezes desconhecidas devido à falta de oportunidade para praticá-las, nas áreas da arte, cultura, esporte, lazer etc.

As famílias beneficiadas com o Programa Mais Educação aprovam sua inclusão na escola e consideram sua aplicação essencial para a vida escolar dos alunos, como também para as suas famílias. Afirmam aprovar a proposta de extensão do horário oferecido em tempo integral, pelo fato das atividades ofertadas no programa proporcionarem aos alunos uma oportunidade de aprendizado diferenciado. As famílias justificam que não dispõem de recurso financeiro para proporcionar aos filhos a mesma oportunidade de acesso às múltiplas atividades que são desenvolvidas na escola através do programa, por isso desejam a continuidade do PME para toda a vida escolar dos seus filhos.

As famílias desses alunos que compõem o Programa Mais Educação, se encontram inseridas em uma classe social desfavorecida e envolvida por muitas dificuldades materiais. Mas, apesar de possuírem baixo capital econômico e cultural, entendem a relevância do programa, valorizam as atividades oferecidas e enxergam no PME uma oportunidade a mais de aprendizado escolar e, também, uma possível ascensão social. Portanto, almejam o sucesso escolar dos filhos, e utilizam-se do programa como um tipo de estratégia de investimento para a melhoria do seu capital escolar.

Com base no suporte teórico e na visão da realidade extraída dos dados do estudo, pode-se dizer que as ações das famílias representam um papel indispensável no processo de

aprendizado desses alunos. E mais ainda, que o PME consegue cumprir uma das suas propostas, que é beneficiar crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade social. Em razão disso, o presente estudo sobre a relação família-escola, no contexto do Programa Mais Educação, é considerado relevante, por trazer uma análise dos tipos de práticas e estratégias utilizadas pelas famílias dos alunos que participam das atividades oferecidas pelo programa em favor da vida escolar dos filhos, além de apresentar aspectos positivos no desenvolvimento educacional e social dos alunos inseridos no programa.

E para finalizar a pesquisa considerou-se uma questão que o manual do programa não deixa bem esclarecida, que seria o fato da descontinuidade da política de educação integral em relação ao programa nas escolas que conseguissem alcançar os objetivos proposto para o PNME, que consiste em melhorar o rendimento e o aprendizado da criança e adolescente, por meio da ampliação do período de permanência destes nas escolas públicas do país. As escolas que conseguirem atingir a média mínima exigida pelo IDEB, e obtiverem um desempenho esperado para computar os registros positivos do indicador de qualidade da educação básica no Brasil, seriam automaticamente desconectadas do programa em razão de não cumprir com um dos critérios exigidos para serem consideradas aptas a continuar executando as atividades ofertadas pelo PNME. Sendo assim, questiona-se a existência de possíveis danos causados as escolas, e alunos que tem suas atividades e ações desenvolvidas pelo Programa Mais Educação interrompidas em razão das escolas terem sidos descaracterizadas segundo os critérios pré-estabelecidos pelo PME?

Nesse sentido, ressalta-se a relevância de mais estudos voltados para a análise de novas perspectivas em relação ao Programa Mais Educação, com a finalidade de diversificar temas que focam na avaliação e execução do programa, com o intuito de que outros questionamentos possam surgir e, assim contribuir com outras abordagens sobre as políticas públicas educacionais que envolvem o Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana.; BLATCHFOR, Iram Siraj. A relação escola-família – um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa,** n.106, p. 191-216, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis. Vozes, 16. ed. 2015. p. 79-88.

_____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Título da obra. Petrópolis, RJ: Vozes, 16. ed. 2015.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas. Papirus, 1996.

BRAGA, Ruy. Decifrando o enigma brasileiro: novas pistas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19. n. 56, p. 139-143. 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 16 – set. - 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Curso PDDE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 5. ed. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Decreto n. 6.253,** de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Decreto n. 7.083,** de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Educação integral/educação integrada em tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação integral**. Salto para o Futuro. Brasília: Ano XVIII boletim 13 de agosto de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.**Educação integral: texto referência para o debate nacional**. – (Série Mais Educação). Brasilia: Mec, Secad, 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23- out- 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB.** Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23- out- 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral –** exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral –** exercício de 2013. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: apresentação educação básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 15 - out - 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. (Coleção Mais Educação). Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação Documento Orientador – Adesão - Versão I.** Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 29 - out - 2017.

_____. Ministério da Educação, **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 29 – out - 2017.

_____. Ministério da Educação, **Programa Alimentação Escolar**. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>. Acesso em: 29 - out - 2017.

_____. Ministério da Educação, **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/plano-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 29 - out - 2017

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. 2007. Disponível em:

< http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao >. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual de Educação Integral em Jornada Ampliada para obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. **PDDE Educação Integral no Exercício de 2011**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**, instituído pela Lei no 13.005, de 25 junho 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, DF,

2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf >. Acesso em: 15 - out - 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: apresentação educação básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 15 jan. de 2017.

_____. **Portaria Interministerial n. 17,** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. **Portaria Interministerial n. 1144,** de 10 de outubro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. _____. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. (Série Mais Educação). 1. ed. Brasília, 2009.

_____. **Resolução/CD/FNDE n.10,** de 18 de abril de 2003. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao dispositivo da Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.

_____. **Resolução/CD/FNDE n.5**, 25 de outubro de 2016. Dispõe os recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - (PDDE), em cumprimento ao dispositivo da Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2016.

CAMURÇA, K. L. F. **Mais educação é mais aprendizagem? Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará**. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.

CAVALIERE. Ana Maria.; COELHO. Lígia Martha; MAURÍCIO. Lucia Velloso. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: Geraldo Romanelli; Maria Alice Nogueira; Nadir Zago, (Org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013. P.257-277.

DUBAR, Claude. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Anett Perrette, R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto, 1997.

FARIAS, R. M; SILVA, E. P. "Habitus e composição dos capitais culturais, econômico e social como fatores explicativos da construção das expectativas e práticas de formação e trabalho de alunos de uma escola pública estadual". **Revista Trabalho & Educação,** vol.18, n. 1, jan./abr. 2009.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil.** XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

_____. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestrado do Programa de pós-graduação em Ciências Sociais: área de concentração em Cultura, Poder e Instituiçoes, Juiz de Fora, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONZALEZ Rey. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREGÓRIO, R. M. C. **Olhar dos pais sobre a relação escola/família**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional). Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, Portugal. 2012.

HADDAD, S; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** n.14, mai/jun 2000.LAURENS, J.P. **1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire**. Tolouse: Presses Universistaires du Mirail, 1992.

MACHADO, F. C. C. S. **A participação dos pais na escola:** o caso de Jardins de Infância da Misericórdia da Maia. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional). Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, Portugal, 2011.

MOLL. J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Jaqueline Moll ... [et al.]. Porto Alegre: Penso, p. 35, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 20, p. 9-25, 1995.NOGUEIRA, Maria Alice**.** A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação,** n. 7, p. 42-56, 1998.

_____; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade:fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL, n.176, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares/ 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M. C. G. L. **Relação Família-Escola e a participação dos pais**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração Educacional). Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto, Portugal. 2010.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 141-170. Local?2005.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Expectativas de socialização na escola entre mães de camadas populares no Rio de Janeiro. **Educação Pública Cuiabá**, v. 18, n. 36, p. 33-48. Local?2009.

PEREIRA, G. R. M; CATANI, A. M. **Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social.** Perspectiva. Florianópolis, v. 20. N. Especial, p. 107-120. 2002.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-80.

SANT'ANNA. R. Projeto Aluno Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro (RJ). In:

MOLL, Jqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos Porto Alegre: Penso, p. 468, 2012.

SANTOS, L. R. S; TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,** Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SETON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L.S.B.; O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, B. N. S. **A participação da família na escola, para uma gestão democrática em escolas estaduais, no ensino fundamental.** 2011. 60 f. Monografia (Graduação em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR, 2011.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Jessé Souza; Colaboradores André Grillo... [et. al.] Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. **A Constituição social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** 2. ed. –Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v. 19. n. 54, p. 79-96. 2004.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32, p. 211-370.

TV SENADO, Presidente do Ipea fala sobre o livro "A Ralé brasileira: Quem é e Como Vive". SOUZA, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h89G2sjaafM&t=491s> Acesso em: 10 abr. 2017.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005.

VIANA, M.J.B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WACQUANT. Loic. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n. 16, p. 63-71, 2007.

ZAGO. N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (Org..). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. – Petrópolis: Vozes, 6. ed, 2011. p. 17-44.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS FAMÍLIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME EM MOSSORÓ/RN – 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Mestranda: Geovana Gabrielle Costa Galdino

PERGUNTAS

1- NOME: _____

2- Responsável pela(as) criança(as)
( ) Pai
( ) Mãe
( ) Avó
( ) Tia
( ) Outro

3- Faixa etária:
( ) até 20 anos
( ) 21 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) 51 a 60 anos
( ) acima de 60 anos

4- Escolaridade do responsável da criança
( ) sem instrução
( ) fundamental incompleto
( ) fundamental completo
( ) ensino médio incompleto
( ) ensino médio completo
( ) superior

5- Renda da família
( ) abaixo de 1 salário mínimo
( ) até um salário
( ) entre um e dois

( ) entre dois e três
( ) até três salários
( ) acima de três salários

6- Estado civil
( ) casado (a)
( ) separado (a)
( ) divorciado (a)
( ) união estável
( ) outros

7- Conhece o Programa Mais Educação
( ) sim ( ) não

8- Através de quem tomou conhecimento do Programa
( ) diretor
( ) professor
( ) coordenador
( ) outros pais
( ) alunos

9- Quais atividades do Programa seu filho pratica na escola
( ) Leitura
( ) esporte
( ) teatro
( ) música
( ) recreação
( ) Karatê

10- você acompanha o seu filho nas atividades da escola
( ) acompanha sempre
( ) acompanha pouco
( ) não acompanha

11- você participa das reuniões na escola
( ) Participa de todas
( ) Participa as vezes
( ) Não Participa

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM A COORDENAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME NA ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN – 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Mestranda: Geovana Gabrielle Costa Galdino

PERGUNTAS

1- Nome:_____

2- Sabe explicar os objetivos do PME?

3- Existe algum tipo de treinamento para executar o PME? Se sim, é realizado com frequência?

4- Qual a demanda e frequência dos alunos?

5- Como funciona o PME na escola?

6- Como acontece a escolha das atividades oferecidas pelo PME na escola? Quais os motivos da escolha?

7- Quais são as atividades oferecidas pelo PME na escola?

8- Como as famílias são informadas do PME?

9- Existe envolvimento das famílias com o PME na escola? Se sim, de que maneira acontece e qual a frequência?

10- O PME é importante para a escola? Se sim, explique.

11- Quais as contribuições do PME para a escola e alunos?

12- Quais as dificuldades enfrentadas pela escola para executar o PME?

13- Como acontece o trabalho escolar da equipe escolar?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS FAMÍLIAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME EM MOSSORÓ/RN – 2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Mestranda: Geovana Gabrielle Costa Galdino

PERGUNTAS

Nome:_____

1- Existe rotina em casa com os filhos?
2- Existe momento de leitura com os filhos?
3- De que forma a família incentiva os filhos com os estudos?
4- Como acontece o acompanhamento escolar dos filhos?
5- Quem auxilia nos deveres de casa?
6- A família sabe qual o objetivo do PME?
7- A família sabe como funciona o PME?
8- A família sabe quantas atividades são ofertadas no PME da escola?
9- A família sabe quantas atividades os filhos participam no PME da escola?
10- Qual a importância do PME para os seus filhos e para a sua família?
11- Quais as contribuições do PME na vida escolar dos seus filhos?
12- Deseja o sucesso escolar dos seus filhos?
13- Como avalia o trabalho escolar da equipe escolar dos seus filhos?
14- Tem alguma crítica a fazer sobre o PME da escola do seu filho?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Annathalya Rodrigues de Souza Queiroz

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 002.335-795 e inscrito(a) no CPF sob o número 050.959.074-88, representante legal da escola estadual pública de educação básica de ensino fundamental, Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, inscrita sob o CNPJ 01.687.606/0001-00 ,depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das imagens do arquivo pessoal da escola, através do presente termo, AUTORIZO o uso das imagens do arquivo pessoal da escola, obedecendo ao que está previsto na Lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 09 de novembro de 2017.

Annathalya Rodrigues de Souza Queiroz
(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Consuelo Lima de Oliveira

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 983.197 e inscrito(a) no CPF sob o número 537.738.964-68, representante legal e devidamente habilitado para coordenar as atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias, durante o período de 2011 a 2015, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 09 de Novembro de 2017.

Consuelo Lima de Oliveira

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Francisco Silvino de Maura Silva

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 1336252 e inscrito(a) no CPF sob o número 913.162.864-87, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 19 de Janeiro de 2018.

Francisco Silvino de Maura Silva

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Zoraide Pires de Medeiros Cardoso

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 974626 e inscrito(a) no CPF sob o número 489 581 904-34, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 17 de janeiro de 2018.

Zoraide Pires de Medeiros Cardoso

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Francisca Gildete Chaves

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 003611356 e inscrito(a) no CPF sob o número 024444924-47, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 17 de janeiro de 2018.

Francisca Gildete Chaves.

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Zeneide Neves Arruda Guergel

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 36.591.272-4 e inscrito(a) no CPF sob o número 762.534.904.78, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 17 de Janeiro de 2018.

Zeneide Neves Arruda Guergel

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, _____

Casilda Ferreira da Silva Lucena.

portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 001.852.582 e inscrito(a) no CPF sob o número 055.600.464-77, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 15 de Janeiro de 2018.

Casilda Ferreira da Silva Lucena.

(assinatura)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DEPOIMENTO

Por este ato, e na melhor forma de direito, eu, Mônica Andressa Galdino Moura Rodrigues portador(a) de cédula de Identidade R.G. nº. 2017228657-8 e inscrito(a) no CPF sob o número 100.033.544-58, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de compartilhamento das informações do meu depoimento, através do presente termo, AUTORIZO o uso do meu depoimento para ser utilizado na Dissertação de Mestrado da discente, GEOVANA GABRELLE COSTA GALDINO, regularmente inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN e todos os demais produtos deste trabalho que possam vir a ser desenvolvidos. A presente autorização é concedida a título gratuito.

Mossoró, dia 18 de Janeiro de 2018.

Mônica Andressa Galdino M. Rodrigues
(assinatura)