

## NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva<sup>1</sup>

Alessandra Victor<sup>2</sup>

Érika Christina Gomes de Almeida<sup>3</sup>

### Resumo

Os temas *educação integral*, *tempo integral* e *jornada ampliada* vêm de longa data, mas o considerável aumento nos últimos anos de escolas públicas oferecendo educação em tempo integral, tem apontado importantes desafios. Entre eles podemos citar: a organização do tempo, dos espaços, dos profissionais, do currículo, entre outros. Tendo em vista este cenário, o objetivo deste estudo é refletir sobre as diretrizes propostas pelo Programa Mais Educação (PME) – programa federal para a ampliação da jornada escolar – no que tange ao aumento da equipe que atua no tempo diário do aluno sob responsabilidade da escola. Nesse sentido, questionamos: Quais são os limites e desafios das novas configurações proposta pelo PME para os sujeitos formadores? A presente pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e apoiou-se nas contribuições teóricas de Ball (2002), Bonfim (2010), Cabezudo (2004), Cavaliere (2009 e 2010), Coelho (2009a e 2009b), Menezes (2009), Moll (2012) e Oliveira, (2011) considerando suas reflexões sobre as temáticas da educação integral e(m) tempo integral, do profissional da educação e da qualidade na educação pública. Os resultados dessa investigação sinalizam que o Programa Mais Educação, enquanto uma ação indutora, tende ao desenvolvimento de novas parcerias para a ampliação de tempos e equipes profissionais, ao invés de fomentar a criação estruturas mais sólidas e permanentes para a escola. Cabendo, assim, aos estados e municípios se organizarem para a elaboração de suas próprias políticas de ampliação da jornada escolar.

**Palavras-chave:** educação integral; tempo integral; ampliação da jornada escolar, trabalho docente

### Introdução

O presente artigo é fruto de discussões emergidas no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e que vem há alguns anos realizando estudos sobre temáticas como: *educação integral*, *tempo*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação do PPGEduc/Unirio e integrante do NEEPHI/Unirio. E-mail: lulufigueiredo@yahoo.com.br. Tel. (21) 2542-2461 - ramal 2461

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação da PUC-Rio e integrante do NEEPHI/Unirio. E-mail: victor.alessandraroza@gmail.com . Tel. (21) 2542-2461 - ramal 2461

<sup>3</sup> Mestre em Educação do PPGEduc/Unirio e integrante do NEEPHI/Unirio. E-mail: erikacgab@hotmail.com . Tel. (21) 2542-2461 - ramal 2461

*integral, jornada ampliada, políticas públicas de ampliação do tempo e espaços e sujeitos e práticas de educação integral.*

A discussão em torno da educação integral vem crescendo concomitante ao considerável aumento, nos últimos anos, de escolas públicas oferecendo tempo integral diário e (ou) jornada ampliada a alunos, bem como a partir da criação, por parte do governo federal, do Programa Mais Educação<sup>4</sup> – nosso objeto de análise neste estudo. Na intenção de demonstrar a íntima relação entre a educação e (ou) tempo integral e algumas questões primordiais para a educação pública, como a equipe profissional, vamos tratar da problemática das novas configurações para a Educação Integral trazidas pelo Programa Mais Educação e suas proposições para o trabalho docente nas escolas públicas.

Assim, buscamos entender, dentro da atual proposta do MEC para a ampliação do tempo diário do aluno, quais são as características e limites que a circunscreve, especialmente no que tange ao trabalho.

As concepções formuladas historicamente sobre estas temáticas e as emergentes configuram um cenário de disputa em torno de uma proposta educacional de qualidade para os alunos da rede pública brasileira. Vivemos um momento em que encontramos diferentes modelos de escolas de educação integral em tempo integral no Brasil (CAVALIERE, 2009) estruturados de acordo com políticas locais e(ou) programas institucionais federais.

Ao aumentar o tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola, aumenta-se igualmente a necessidade, entre outros aspectos, por mais espaços e por uma equipe profissional maior. Isso significa que o investimento financeiro para esse fim é condição primordial, principalmente quando se deseja melhorar a qualidade da educação.

No entanto, a atual proposta do MEC, ao se basear no princípio das “Cidades Educadoras”<sup>5</sup> traz novas possibilidades na configuração do espaço e dos profissionais envolvidos na educação pública.

Especificamente no que tange aos profissionais, as proposições advindas do MEC, por meio do Programa Mais Educação, preveem o incentivo ao trabalho voluntário. Situação que a princípio não representa um aumento permanente e qualitativo para a equipe profissional da escola.

Dentro desse cenário, destacam-se as novas formatações de trabalho que começam a surgir nas escolas que, ao aderirem ao Mais Educação, passam a conviver com diferentes

---

<sup>4</sup> A portaria interministerial número 17/2007, firmada pelos ministérios da educação, cultura, esporte e Desenvolvimento Social, estabelece o programa mais Educação como estratégia intersetorial do governo federal, para a indução de uma política de educação integral (MEC, 2007)

<sup>5</sup> Declaração de Barcelona, 1990.

tipos de profissionais, com vínculos empregatícios distintos e formações em graus diferenciados.

Foi pensando nessas questões que surgiu a problemática do presente estudo. Nosso objetivo foi refletir e problematizar acerca das características propostas pelo Programa Mais Educação (PME) para o aumento da equipe profissional, que atua na ampliação do tempo do aluno – sob a responsabilidade da escola. Desejamos com isto evidenciar o que está sendo proposto pelo MEC para os profissionais envolvidos na jornada ampliada e (ou) tempo integral e discutir quais são os limites e desafios desta nova configuração proposta pelo PME.

A metodologia da presente pesquisa é de cunho bibliográfico e documental e apoiou-se nas contribuições teóricas de Ball (2002), Cabezudo (2004), Cavaliere (2009 e 2010), Coelho (2009a e 2009b), Bonfim (2010), Menezes (2009), Moll (2012), Oliveira, (2011), entre outros, considerando suas reflexões sobre as temáticas da educação integral e(m) tempo integral, do profissional da educação, da reforma educacional e da qualidade na educação pública. Já a análise documental foi realizada com base nos documentos: Portaria n. 17 de 2007; Decreto n. 7.083 de 2010; Lei n. 11.494 de 2007, que institui o Fundeb e Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/2011 (Brasília, 2011).

Com a intenção de fortalecer o objetivo deste estudo, foi traçado um breve contexto sócio-histórico sobre a educação integral, para posteriormente apresentar a concepção contemporânea. Em seguida, evidenciamos sua evolução nos principais documentos legais que regem a educação brasileira, culminando no Programa Mais Educação. Ao apresentar este Programa, almejamos refletir sobre suas configurações e principalmente sobre sua proposta para o trabalho em tempo integral. Na análise de seus documentos, destacamos o aspecto financeiro das ações de ampliação do tempo diário do aluno, sob responsabilidade da escola, e o trabalho docente.

Por fim, apontamos nossas considerações sobre os desafios de ampliar o número de sujeitos atuantes no tempo integral, com vínculos e procedências distintas e a necessidade dos Estados e Municípios criarem políticas educacionais que permitam às escolas a ampliação permanente de sua equipe profissional – superando o uso predominante de voluntários. Espera-se como resultado dessas reflexões contribuir na busca por parâmetros para a reflexão sobre a educação integral e a relação entre a equipe profissional e a qualidade da educação nas escolas públicas de tempo integral.

## 1. Discussões emergentes em torno da educação integral

No Brasil, assistimos a duas experiências de grande importância para a concretização da educação integral em tempo integral na rede pública: (1) O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – a Escola Parque de Anísio Teixeira (1950) e (2) os Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs de Darcy Ribeiro (1980/90). Ambas representaram uma proposta de educação pública que objetivava contribuir para a formação de uma sociedade desenvolvida e menos desigual, com cidadãos ativos e conscientes. A educação proposta por estes educadores era diversificada, e deveria trabalhar com as diferentes dimensões do ser humano.

Apesar de serem duas experiências específicas, em períodos temporais diferentes, ambas tem em comum o fato de terem marcado a educação integral e(m) tempo integral, enquanto uma possibilidade real para a oferta de uma educação de qualidade na rede pública. Tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro deixaram uma contribuição fundamental para a educação integral no país, através de seu engajamento político, de suas escolas e da sólida obra teórica que as acompanharam. Essas propostas educacionais, à sua maneira, marcaram suas épocas e viraram referências para novas escolas que aderiram a esse modelo de educação, como os CAICS e os CEUs<sup>6</sup> (ROSA, 2010).

Avançando um pouco mais na história, observamos atualmente diferentes iniciativas de implementação do horário integral, que tiveram como princípio a expansão do tempo escolar por meio de parcerias com instituições públicas e privadas. Essas parcerias foram estabelecidas tendo como ideal a criação de uma mobilização social a favor da educação e foram fortalecidas pela ideia das “cidades educadoras” (BARCELONA, 1990; CABEZUDO, 2004).

Como o caso do Programa Bairro Escola no município de Nova Iguaçu (ROSA, 2010), que amparou suas ações na declaração de Barcelona (1990) e criou uma rede de espaços e profissionais, que deveriam colaborar na ampliação do tempo escolar. Tais princípios tiveram origem na criação de uma rede em prol da educação, que envolvia diretamente todos os cidadãos – a premissa das *cidades educadoras*.

Entendidas como um complexo em constante evolução e contendo expressões diversas (CABEZUDO, 2004), as cidades educadoras têm como premissa a priorização do investimento cultural e da formação permanente de sua população, assumindo, além de suas funções tradicionais, “a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e

---

<sup>6</sup> CAICS – Centro de Atenção Integral à Criança e CEUs Centro Educacional Unificado (São Paulo/SP).

desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos” (*ibidem*, p. 12). Sendo assim, objetiva:

Formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Nessa perspectiva, a educação de todas as pessoas já não é mais delegada apenas à escola, à família, ao Estado, mas deve ser assumida por toda a sociedade: pelo próprio município, empresas, associações e qualquer instituição que deseje ser educadora. “Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas” (*ibidem*, p. 13).

Com base nessas ideias, o tema da educação integral vem ganhando no Brasil “novos ares” e contornos. Nas duas últimas décadas diferentes estados e municípios, inspirados por estas novas configurações para a educação integral, implementaram políticas para as escolas de tempo integral (COELHO, 2009).

Paralelamente, importantes documentos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, art. 34 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) lei nº 10.172 de janeiro de 2001, abordaram essas questões, tornando o tema uma das ações a serem construídas para a melhoria das escolas públicas e colaborando para seu avanço no território nacional.

Segundo Menezes (2009), outro passo decisivo para o fortalecimento da educação integral e(m) tempo integral na agenda governamental foi dado a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido fundo foi convertido em lei (nº 11.494) em junho de 2007, e representou o primeiro documento legal a regulamentar um financiamento especial para alunos em tempo horário integral, visando facilitar a manutenção das escolas públicas de horário integral, e garantindo, em tese, que seus custos diferenciados sejam atendidos por lei.

Contudo, foi principalmente após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) – um plano executivo composto por diferentes programas para melhorar a qualidade da educação pública – e, como parte integrante do PDE, a criação do Programa Mais Educação, que assistimos ao aumento em âmbito nacional do número de escolas que oferecem educação integral em tempo integral (MOLL, 2012).

O Programa Mais Educação foi instituído pela portaria interministerial 17/2007, visando “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

Em 2010, o decreto presidencial 7.083, ratificou o referido programa e qualificou com maior intensidade suas finalidades educativas. Segundo este documento, em seu artigo primeiro, o PME tem por principal objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou em outros espaços educativos sob responsabilidade da escola. (BRASIL, 2010)

Sobre a definição do termo *tempo integral* o referido Decreto, em seu § 1º, considera que este tenha duração igual ou superior a sete horas, durante todo o período letivo, incluindo o tempo em que o aluno permanece na escola e/ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Ainda, segundo este decreto, no § 3º, as atividades do tempo integral “poderão ser realizadas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, desde que sob a orientação da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (BRASIL, 2010). A partir destas diretrizes, assistimos a uma configuração de tempo integral diferente, uma vez que a escola passa a organizar e supervisionar as atividades tanto dentro, quanto fora do seu espaço.

Como nos aponta Moll (2012), podemos destacar o surgimento e fortalecimento do Programa Mais Educação como indutor do aumento significativo de escolas em tempo integral no país. Notadamente, o referido Programa abarca hoje um número significativo de municípios e a totalidade dos estados e distrito federal, com o objetivo de dar suporte estratégico e financeiro, bem como fomentar novos projetos de tempo integral, conforme podemos observar na tabela abaixo, construída a partir da leitura de seu artigo:

Quantitativo Anual de Escolas integrantes do Programa Mais Educação no Brasil – 2008/2011

Ano	Nº Escolas
2008	1.380
2009	5.004
2010	10.026
2011	15.018

Fonte: Moll, 2012

Ao fornecer uma organização sólida – suporte financeiro, via PDDE<sup>7</sup>, apoio pedagógico, via cadernos pedagógicos dos macrocampos, instrumentalização das escolas na busca por espaços parceiros, via sistema de informações, entre outros aspectos – o PME está

<sup>7</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola.

contribuindo para que os municípios implementem o horário integral em suas escolas, fortalecendo o crescimento desta oferta. Vêm se constituindo assim na principal estratégia do MEC para a indução da implementação do tempo integral nos municípios.

No entanto, observamos que um dos pontos problemáticos nesse cenário refere-se ao estabelecimento de parcerias para a ampliação do tempo escolar. Para este apontamento, partimos do princípio de que para estas sejam significativas é imprescindível que ambos os lados parceiros – escola e instituições/espços – tenham estruturas minimamente adequadas, que atendam questões fundamentais à educação, como qualificação da equipe profissional e a proteção das crianças nos espaços extraescolares. No entanto, diante da nossa realidade, observamos que muitas vezes isto representa um verdadeiro obstáculo.

É inevitável, nos deparamos então, com as limitações colocadas para a escola pública na ampliação do tempo escolar. Mesmo sendo uma das metas do PNE (2001/2010) e contando com um programa federal, o tema da educação integral em tempo integral ainda está se fortalecendo na arena política, suscitando algumas condições que merecem ser pensadas quando se reflete sobre este tipo de educação.

A necessidade de uma equipe profissional com dedicação exclusiva, a seleção de espaços escolares e extraescolares que atendam requisitos mínimos, como segurança e limpeza, e a integração entre turno e contraturno, nos parece alguns dos pontos primordiais sem os quais esta ampliação pode não ter êxito.

Dada a complexidade de cada aspecto acima citado, optamos por focar nossa discussão sobre os desafios encontrados nas novas configurações para a escola pública de tempo integral, especialmente a partir do Programa Mais Educação, problematizando as novas relações de trabalho que estão surgindo com este advento.

## **2. O perfil do trabalhador no Programa Mais Educação: entre a complexidade e o desafio**

Ao aderir ao princípio das *idades educadoras* o Programa Mais Educação foca na integração entre as ações público/privadas para a ampliação do tempo escolar e com isso aumenta também o número de espaços e atores envolvidos. Especificamente no campo profissional, abre-se caminhos para que novos sujeitos façam parte dessa rede educativa, antes restrita aos docentes da própria escola.

O referido Programa prevê a oferta de um significativo número de atividades, o que implica em uma demanda por profissionais que possam trabalhar com suas temáticas. Porém,

em seus documentos de referência, não determina a contratação com vínculo empregatício dos mesmos. Desta forma, gera uma nova demanda de profissionais, que passam a compor a equipe da escola, sem apresentar estabilidade em seu quadro permanente.

Na qualidade de um Programa indutor, suas diretrizes indicam o atendimento desta necessidade por meio do incentivo ao trabalho voluntário. O mesmo pode ser encontrado principalmente no documento Manual da Educação Integral/PDDE (BRASIL, 2011), em que, ao tratar do financiamento do Programa, estabelece que as atividades no contraturno serão realizadas por monitores, considerando que:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do

[...]

Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE para implementação de Educação Integral, destinam-se: a) Custeio, para o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, atividades culturais, artísticas, esportivas, de lazer, de direitos humanos, de Educação Ambiental, de cultura digital, de saúde, de comunicação e uso de mídias e outras previstas neste manual. O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, e o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais (BRASIL, 2011. p.9 e 11).

Diante das citações acima, compreendemos que a ampliação do tempo nas escolas que aderem ao Mais Educação, realizada mediante o trabalho voluntário e de parcerias entre os setores público e privado, traz à tona novas problemáticas para a escola, que passa a trabalhar com atores, que antes não colaboravam para a estruturação do seu dia a dia.

Conforme sinalizam os trechos anteriores, o perfil do monitor é de uma pessoa que está se formando ou que tem habilidades específicas para desenvolver as atividades que lhe foram previstas. Seu vínculo com a escola é restrito às aulas/oficinas dos quais são responsáveis e preferencialmente não devem ser professores da escola para não caracterizar novos custos.

A integração do seu trabalho com o dos demais professores e monitores é orientada pela figura do *professor comunitário*. Esse professor deve fazer parte do quadro fixo da escola

e assumir a função de organizar as atividades no contraturno e envolver a escola como um todo na oferta do tempo integral. Sua presença é fundamental para que haja diálogo entre turno e contraturno e entre monitores e professores (PDDE/2011).

O Programa estabelece assim uma nova configuração para o trabalho de ensinar, que passa a ser exercido no turno regular pelos professores e no contraturno pelos monitores. Ambos exercendo em tese a mesma atividade, porém com configurações significativamente distintas.

Como a finalidade do Programa é “contribuir para a melhoria da aprendizagem” (BRASIL, 2010), compondo as ações do PDE que visam, entre outras metas, o aumento do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, enfatizamos a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa a respeito dos sujeitos que irão atuar neste projeto de oferta da educação integral para os alunos brasileiros.

Como já mencionado, os monitores trabalham sob regime de voluntariado. Nesse caminho, Bonfim demonstra os fatores constitutivos desta cultura, dentre eles “1) a naturalização dos processos sociais; 2) a responsabilização dos indivíduos pelos problemas sociais; e 3) a ênfase dada à necessidade de uma reforma moral como condição para realização de mudanças sociais” (BONFIM, 2010, p. 88), relacionando “as práticas voluntárias ao exercício da cidadania” (*ibidem*, p. 102).

A autora atrela a prática e o incentivo pelo voluntariado aos interesses políticos e ideológicos de cada sociedade. Destacando que o problema em si não está nas ações, direciona sua crítica ao viés político do voluntariado especificamente à funcionalidade ao capital, assumida na sociedade brasileira nos dias atuais:

Nossa intenção é mostrar como a lógica capitalista atual se apropria de valores, como a solidariedade, e de motivações individuais (sejam elas de ordem religiosa ou aquelas ocasionadas por situações como desemprego etc.) para forjar uma ‘cultura do voluntariado’ necessária ao estabelecimento do consenso e de um “novo” padrão de intervenção social (BONFIM, 2010, p.11).

As intenções do PME aludem ao fortalecimento da ideia de que todos os indivíduos da sociedade são responsáveis pela educação brasileira, que todos devem ser solidários em prol da melhoria desta, sendo estas as alternativas para a mudança do quadro educacional no país. No entanto, outros fatores são omitidos, como maiores investimentos do Estado, inclusive na contratação de profissionais qualificados para comporem uma nova proposta pedagógica e social – a educação integral.

O PME defende o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da

educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores (BRASIL, 2011, p. 1). Com isso, confere aos monitores, que trabalham como voluntários, a responsabilidade de desenvolver nos alunos diferentes habilidades, com atividades que devem estar integradas aos conteúdos tradicionais.

Porém, observando diversos aspectos que contribuem para a melhoria da aprendizagem, o PME se mostra insuficiente, particularmente em relação a estes profissionais que atuarão nas oficinas. Não consta nos documentos que constituem o Programa menção a uma formação prévia, muito menos continuada, desses monitores para auxiliá-los a compreender o trabalho em uma escola de tempo integral. Apresenta-se, assim, a importância da “formação” para o sujeito “formador”, ou seja, a qualificação para quem se encontra no exercício da função docente. Se caracterizar a educação como integral significa, no caso brasileiro, qualificar a própria educação, a formação dos sujeitos docentes – que é uma das questões-problema que afeta a qualidade da educação no Brasil – precisa ser repensada e alinhada ao que pretendem os diferentes sistemas de ensino, em relação à educação integral dos alunos.

Também sentimos falta, na leitura dos documentos pesquisados, de parâmetros mínimos que qualifiquem essas pessoas para o desafio do ato de educar alguém. Apesar da qualificação profissional por si só não ser garantia para que a “formação integral” dos alunos se efetive com qualidade, tampouco será garantida com a participação de sujeitos sem essa qualificação.

No texto elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” é destacada a necessidade de “tornar a *profissão de educador* mais atrativa” (BRASIL/MEC, 2011, p. 57, grifo nosso). A abrangência do termo “profissão de educador” está em consonância com a concepção de escola que se pretende construir, com uma visão mais ampla do seu papel, qual seja, tanto o de transmitir conhecimentos sócio-historicamente construídos pelas gerações passadas quanto o de responder às demandas sociais da atualidade, compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com outras instituições e/ou parceiros. A partir dessa visão ampliada de escola, o *educar* ganha ênfase no lugar de *ensinar*. De todo modo, encontramos aí o discurso da valorização, a partir da profissionalização da função de educador.

Vemos assim que a Educação Integral no Brasil, contemporaneamente, configura-se de modo a associar a chamada educação formal, onde predominam os conteúdos tipicamente escolares (leitura, escrita, história, ciências, entre outros sócio-historicamente constituídos

enquanto tais), a conteúdos denominados de socioculturais (dança, esporte, xadrez, música, cultivo de plantas...) que, até então, costumamos categorizar como próprios da educação não-formal. E, juntamente com a oferta de atividades que complementam a educação escolar dos alunos, aparecem demandas de sujeitos que trabalhem com estas atividades. Via de regra, essas pessoas não possuem a formação específica para atuar no processo de ensino-aprendizagem, o que, em vez de conferir qualidade, como objetivam os projetos/programas, pode acabar comprometendo-os.

Além da ausência da formação e, por conseguinte, de sua qualificação para o exercício da função de ensinar, outro entrave encontrado são as relações de trabalho, que, em alguns casos, são precarizadas – questão a que já aludimos anteriormente. Por se tratarem de programas/projetos, na maioria das vezes são elaborados e executados pelos governos que estão no poder, e nem sempre existe a preocupação da implantação de uma política que modifique o sistema escolar, de modo a garantir sua continuidade. Este é um dos motivos pelos quais esses outros sujeitos são vinculados por meio de contratos temporários ou, ainda, com uma frequência maior na atualidade, atuam prestando serviços voluntários.

A ausência do vínculo de trabalho formal impacta diretamente todo o processo escolar. Na cultura contemporânea, tanto quanto em tempos passados, o trabalho confere *status* social ao trabalhador, e este, membro de uma sociedade cindida em classes, vai em busca deste *status*. Outro ponto alarmante é que, como consequência da ausência do vínculo de trabalho, pode haver uma intensa rotatividade dos sujeitos, que permanecem nesses programas até encontrar um trabalho que lhes ofereça melhores salários e/ou garantias trabalhistas.

Em relação às condições de trabalho, o docente que atua na educação integral precisa de disponibilidade temporal para o estudo, aprimoramento e troca com seus pares, de modo a planejar o processo de escolarização integrando as disciplinas e seus conhecimentos. Para tanto, essas condições deverão contemplar, para além de sua atuação em sala de aula, tempo para momentos de estudo e planejamento, espaços na escola, equipamentos e recursos tecnológicos atualizados, cursos de formação continuada para atualização e aprimoramento e plano de cargos e salários que sejam atrativos para profissionais comprometidos com a tarefa de educar e preparar novos cidadãos.

Reportando-se à formação de “educadores escolares” na perspectiva da Educação integral, o texto supracitado indica a necessidade da promoção e incremento das competências dos educadores, na “formulação, realização, acompanhamento e avaliação de projetos interdisciplinares e intersetoriais (BRASIL/MEC, 2011, p. 57). Outra necessidade salientada é

a de “desenhar novos perfis profissionais de docentes e gestores escolares [...] que se adequem às demandas de uma educação integral em jornada ampliada” (*idem.*). Este texto sinaliza, assim, as transformações que ocorrerão em relação ao trabalho pedagógico, que é constitutivo do trabalho docente.

Projetos interdisciplinares já estão presentes na escola regular, porém, sem se constituir numa prática comumente compartilhada nas escolas e nos sistemas de ensino. Já a intersectorialidade se apresenta como novidade no campo da educação, e aparece associada à perspectiva contemporânea de Educação Integral.

Enquanto observamos o movimento por parte do governo, em valorizar, no plano legal, os professores da educação básica, através de maiores direitos e garantias (OLIVEIRA, 2011), observamos também a entrada dos monitores, auxiliando maciçamente no trabalho de oferecer educação integral aos alunos, sem, no entanto, serem enquadrados na categoria *professor*, para usufruir dos mesmos benefícios, ou outra, que lhe garanta semelhantes benefícios.

Com isso, a grande rotatividade advinda deste tipo de trabalho pode representar um obstáculo a pretensão de ofertar educação integral em tempo integral, uma vez que a participação destes monitores no processo de construção e desenvolvimento dessa proposta não fica garantida.

Além disso, como alerta Bonfim (2010) “novas situações são criadas: a convivência entre profissionais contratados e profissionais voluntários desenvolvendo a mesma função é uma delas” (*ibidem*, p. 102). Em sintonia com a autora, destacamos que para a oferta de uma educação que deseja promover a formação integral de seus alunos, todos os aspectos que promovam fragmentações devem ser abandonados, cedendo lugar ações, valores e propostas coerentes com a perspectiva de educação integral.

As discussões sobre o trabalho na sociedade atual apontam para o crescente desemprego estrutural, o subemprego e a informalidade. Baseando-se em dados da Organização Internacional do Trabalho, Antunes (2005, p. 139) aponta que “quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural”.

No caso dos desempregados, a atividade voluntária possibilita a permanência de vínculos profissionais ou mesmo uma remuneração “simbólica” (BONFIM, 2010, p. 55). Essa situação agravante da desigualdade social, atinge principalmente a classe menos favorecida, situada nas comunidades onde se encontram a maior parte das escolas assistidas pelo PME.

O desemprego, como uma das questões sociais que mais assolam a parte da população que se encontra nas comunidades nas quais estão inseridas as escolas contempladas como o PME, possivelmente representa um fator que contribui para uma maior aceitação do trabalho precário em troca de recompensas muito aquém de um salário digno.

Ao incentivar a busca por monitores da própria comunidade, pelo compartilhamento da responsabilidade com o processo educativo dos alunos, sem estabelecer uma garantia de qualificação, valorização e inserção destes profissionais, acreditamos que o PME pode acabar comprometendo o alcance do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

### **3. Breves reflexões sobre as novas configurações oriundas do PME e o trabalho docente**

Como mencionado anteriormente, o tempo integral já possui um valor destinado para a sua configuração, estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53/06. O próprio nome deste documento faz menção ao efeito de valorizar os profissionais da educação. Porém, no Programa *Mais Educação*, que é a ação do governo federal de maior amplitude nacional, verificamos a ausência de exigências mais específicas com relação à formação desses sujeitos, bem como de preocupação com as condições de seu trabalho.

Na “esteira” desta inferência, o texto *Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade* (BALL, 2002), nos fornece importantes pistas sobre estas mudanças. Ao argumentar “que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismo para “reformar” professores e para mudar o que significa ser professor” (p. 3), o autor nos leva a refletir sobre até que ponto o fomento a adesão de trabalhadores informais, sem o estabelecimento de uma qualificação mínima para o exercício da função de ensinar, pode comprometer a qualidade na educação.

Essa nova configuração, a nosso ver, representa um exemplo de influência da reforma educacional das décadas de 1990 e 2000, onde foram planejadas novas diretrizes fundamentadas numa ordem econômica, tanto para a profissão docente, como para a educação em geral. Tal situação influencia diretamente o processo escolar, uma vez que “as tecnologias

políticas do mercado, gestão e performatividade<sup>8</sup> não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender” (Ball, 2002, p. 19).

Nesse cenário, consideramos que ao fomentar a adesão de trabalhadores informais, sem qualificação para o exercício da função de ensinar, o PME pode possibilitar o desenvolvimento de insegurança, troca de relações sociais por relações de julgamento, incerteza, instabilidade, dentre outros (Ball, idem), no cotidiano dos sujeitos que de fato tiveram uma formação para exercer a função de docentes.

Também é possível perceber que o PME, além de fomentar uma nova concepção de educação integral, também induz novas identidades trabalhistas, formas de interação e valores. Destacamos ainda que a carência de pessoas qualificadas e com formação adequada pode contribuir para o esvaziamento crítico e analítico das ações fomentadas por esse programa.

Neste bojo, torna-se preemente compreendemos que as decisões em prol da educação integral em tempo integral exigem o fortalecimento do tema enquanto política de Estado, superando os limites encontrados nas políticas de governo – como a descontinuidade – e construindo suas estruturas em condições mais estáveis.

#### **4. Últimas considerações**

Apesar do Programa Mais Educação ser uma ação de indução e com isso depender da contrapartida dos municípios, para planejar e oferecer suas próprias políticas de educação integral e(ou) tempo integral – com suas devidas regulamentações no plano legal e do financiamento – seus princípios, afinados com os das *ciudades educadoras*, favorecem mais a criação de novas parcerias para ampliação de tempos e equipes profissionais, do que a criação de novos prédios escolares, com equipes profissionais próprias e permanentes.

Notadamente, essas novas configurações para a oferta do tempo integral, muitas vezes, atendem a uma necessidade inicial da escola em ampliar suas ações educativas, contudo, sem precisar modificar diretamente sua estrutura. São formas de ampliar o tempo escolar, que demandam menos investimento, principalmente no tocante à construção de novas escolas,

---

<sup>8</sup> Por *performatividade* Ball (2002) entende que é uma: “tecnologia, cultura e modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (p. 4).

novos espaços nas já existentes, e estabelecimento de concurso público para contratação de profissionais.

No entanto, diante da atual ação do MEC para o fomento em âmbito nacional do tempo integral, consideramos que para tal modelo ser viável é imprescindível o estabelecimento de parâmetros mínimos para a seleção de espaços e profissionais da educação. Caso não haja uma avaliação criteriosa desses aspectos, os limites iniciais podem tornar-se verdadeiros obstáculos para o avanço de uma educação pública de qualidade.

Considerando que no atual cenário o que vem se impondo é a preocupação com a melhoria da qualidade na educação pública e que o aumento da jornada escolar é compreendido como uma das ações nesta direção, é fundamental ressaltar que o profissional da educação é um componente imprescindível para a qualidade do processo educativo.

Assim, para um projeto tão caro à sociedade, que é a melhoria da qualidade da educação por meio da oferta da educação integral, as condições de trabalho dos monitores é um assunto que merece reflexões mais densas. Questões como: Quem são esses profissionais? Quais qualificações possuem para participar do desenvolvimento educativo dos alunos? Como garantir um envolvimento permanente desses sujeitos, que permita a continuidade no processo educativo? Entre outras tantas, deveriam se tornar basilares na implantação de políticas que versem sobre o tema.

Ainda que o Programa se respalde contra possíveis críticas à precarização do trabalho educativo, por meio da Lei do voluntariado, esta é uma ação em si que não garante o fortalecimento do trabalho educativo

Vimos como o voluntariado exerce seu papel na sociedade, considerando as desigualdades sociais e inculcando, inclusive, valores morais que favorecem a reorganização e perpetuação do sistema e de suas desigualdades. Ressaltamos assim, que o uso de voluntários em políticas educacionais, especialmente naquelas que almejam se tornar políticas de Estado, deve ser avaliado com suas devidas restrições e que o desejado é que os mesmos – uma vez que fazem/farão parte do cotidiano educativo dos alunos – possam acessar vínculos mais sólidos com as escolas.

Reconhecendo que os processos formativos ocorrem em diversos tempos, espaços e agrega diferentes saberes, quando se tem um objetivo – no caso, a educação integral – este processo deve ser primordialmente intencional, articulado e promover um vínculo entre os profissionais que nele atuam, a escola, a comunidade e principalmente com os alunos, uma vez que estes são o foco do processo.

Na análise do PME realizada por Cavaliere, a autora defende que:

Quando se busca a ampliação da atuação da escola, através de parcerias externas a ela, a estabilidade e valorização do quadro profissional administrativo e docente é a garantia da continuidade do trabalho, da preservação dos interesses educacionais coletivos e da qualidade das ações educativas (CAVALIERE, 2009, p. 9).

A autora considera ainda que, mesmo os problemas relacionados à estabilidade e valorização dos profissionais que atuam nas escolas estando na raiz dos problemas enfrentados pela educação brasileira contemporânea, estas questões não são consideradas na esfera de atuação do PME (*ibidem*), e também não aparecem nas discussões do PME e seus parceiros.

Uma vez que a valorização do magistério compõe a pauta para a melhoria da educação brasileira, a inserção maciça dos monitores e a discussão superficial dos profissionais que atuarão nas escolas de tempo integral, além dos profissionais reconhecidos que compõem a categoria de profissionais da educação, pode se apresentar como um retrocesso.

Se, no momento atual, a categoria de professores está alcançando um piso nacional, este mesmo direito não é resguardado para os outros profissionais que contribuem para a formação dos alunos. Fator este que pode ser determinante na potencialidade presente no PME, e na sua aproximação ou afastamento de uma política compensatória e precária.

É sempre desejável que as políticas educacionais, especialmente as que se voltam para a melhoria da qualidade da educação, possam ter garantido seu maior grau de efetividade, por meio da maximização dos aparatos pedagógicos, ao invés de enfatizar certos aspectos (muitas vezes não educativos) e omitir ou precarizar outros.

Desejamos assim que o uso de voluntários na oferta do contraturno seja cada vez menos frequente e que os estados e municípios percebam a necessidade de um vínculo mais forte para o profissional que atua no contraturno, criando políticas que os incorpore ao quadro oficial da escola em que atuam. Da mesma forma, ressaltamos a necessidade de uma formação desses profissionais, especialmente para a atividade docente, o que poderia contribuir para o fortalecimento dessa ação.

Por fim, acreditamos que o PME, ao fomentar a criação de políticas que venham a avançar na superação dos limites encontrados em suas proposições iniciais, pode representar um importante passo na inscrição do tema da educação integral em tempo integral enquanto uma política pública.

## REFERÊNCIAS

AICE. **Declaração de Barcelona**. In: Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990.

Disponível em: <[http://www.quintacidade.com/ cartacidadeseducadoras.pdf](http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf)>> Acesso em 3 abr. 2012.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. **Asian Journal of Latin American Studies**. [online]. vol. 18, n. 4, p. 137-155, 2005.

BONFIM, Paula. **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, ano/v. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, s/d.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 jun. 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Diário Oficial, Brasília, 22 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010

\_\_\_\_\_. MEC. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, 2011. Disponível em <<<http://portal.mec.gov.br>>>. Acesso em 23 jul. 2011.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Ciudades Educadoras America Latina, 2004. Cap. 1.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília. v. 22, n. 80, 2009.

\_\_\_\_\_. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: **IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro**, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em <<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> acessado em 10/07/2011>>.

COELHO, Ligia Martha C. C., História (s) de educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). **Em Aberto: educação integral em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n° 80, 2009a. p. 83-96.

COELHO, Ligia M.C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

MENEZES, J.S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L.M.C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**, Porto Alegre, Editora Penso, 2012

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: **RBP**, v. 27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

ROSA, Alessandra Victor N. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola**, Nova Iguaçu – RJ. 2010.