

## O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: INTERFACES DE UMA PROPOSTA POLÍTICA E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Verônica Alves dos Santos Conceição; Débora Araújo Leal; Josué Leite Conceição.

*Universidade Estadual de Feira de Santana. veronica.alves604@gmail.com; Universidade Estadual de Feira de Santana. delleal8@hotmail.com; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). jlcengenhariafsa@gmail.com.*

### Resumo

Este artigo é o resultado de uma pesquisa que buscou compreender as interfaces do Programa Mais Educação (PME) na conjuntura atual brasileira. Para tanto, enfatiza as concepções políticas e de formação que esse programa possibilita, em especial, aos docentes que estão inseridos no programa, bem como aqueles que convivem, mesmo que indiretamente, com a dinâmica de uma escola com proposta de tempo integral. Com o intuito de subsidiar a discussão ora almejada foi utilizada uma pesquisa com base na análise dos principais documentos norteadores desse programa, concomitantemente, a uma revisão bibliográfica necessária ao fomento do conhecimento sobre a proposta de educação integral. Os diálogos estabelecidos com Habermas (1984), Contreras (2002), Nóvoa (2002), Duarte (2004), Souza (2004), Charlot (2008), Saviani (2011), Leiro (2012), Giolo (2012), Moll (2012) e Fornari (2013) se mostraram de suma relevância para a construção do raciocínio aqui descrito e consubstanciar, quiçá, construções teóricas posteriores àqueles que se constituíram leitores desse texto. Com a intencionalidade de fazer fluírem os diálogos sobre o tema proposto, a pesquisa documental foi o principal método adotado nesse estudo entrecruzando por este caminho a análise epistemológica como trilhos fundamentais para coordenar os pensamentos propostos e descritos neste esforço acadêmico. Todavia, são priorizadas as vertentes legais que dão origem ao programa. Os decretos e portarias do Ministério da Educação e Cultura - MEC ganham destaque no texto antes mesmo de adentrar as discussões acerca do conceito de políticas públicas. Nesta mesma seção são estabelecidas diferenças entre a política pública e governamental com fins de caracterizar o PME no contexto de educação integral.

**Palavras Chave:** Mais Educação; Política; Formação.

### Introdução

Este artigo apresenta um diálogo acerca do Programa Mais Educação perpassando entre as perspectivas política do programa e a formação dos docentes envolvidos na proposta de educação integral aqui discutida. O estudo tem como principal objetivo discutir as interfaces desse programa através da análise dos seus documentos percussores e estabelecer relações com a formação dos professores envolvidos na ambiência educativa das unidades escolares que oferecem o programa.

Com a intencionalidade de fazer fluírem os diálogos sobre o tema proposto, a pesquisa documental foi o principal método adotado nesse estudo entrecruzando por este caminho a análise epistemológica como trilhos fundamentais para coordenar os pensamentos propostos e descritos neste esforço acadêmico.

Inicialmente, são priorizadas as vertentes legais que dão origem ao programa. Os decretos e portarias do Ministério da Educação e Cultura – MEC - ganham destaque no texto antes mesmo de

adentrar as discussões acerca do conceito de políticas públicas. Nesta mesma seção são estabelecidas diferenças entre a política pública e governamental com fins de caracterizar o PME no contexto de educação integral.

Na seção seguinte são abordadas as formações propostas pelo PME dentro de uma vertente integral e integrada, buscando discutir o viés do voluntariado daquele docente que está à frente das atividades educativas do programa, bem como daqueles professores que, cotidianamente, vivem e convivem com a experiência educativa e relacional dessa proposta de educação integral.

Dentro dessa perspectiva dialógica, as considerações desse artigo se reservam a não propor respostas objetivas sobre a educação em tempo integral, mas suscitar reflexões novas sobre as tendências formativas dos professores envolvidos no PME, fomentando proposições de discussão inovadoras e emergentes sobre as possibilidades de uma educação de qualidade.

Tratando do corpo legislativo, a educação integral aparece na Lei 9.294/96<sup>1</sup> que propõe as diretrizes da educação nacional, na Lei 10.172/ 2001<sup>2</sup> que aprovou o Plano Nacional de Educação e reaparece com a Portaria Normativa 17/2007 com a criação do Programa Mais Educação que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com vistas à melhoria da Educação Básica<sup>3</sup> por induzir a ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral. No mesmo ano, o Decreto 6.253/2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pondera no artigo 4º, que uma educação em tempo integral se efetiva a partir de uma “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. (BRASIL, 2007)

O Programa Mais Educação (PME) foi institucionalizado em 2010<sup>4</sup> a partir do compromisso governamental com uma educação de qualidade com vistas à melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens integrantes da Educação Básica Pública do Brasil por ampliar o tempo de permanência na escola. Esse programa federal é pautado nos princípios da educação integral que prevê uma articulação entre as disciplinas que compõem o currículo básico do sistema educacional e os múltiplos conhecimentos e práticas, construídos nas interações socioculturais em

<sup>5</sup> Art. Nº 34 estabelece a ampliação progressiva do período de permanência na escola.

<sup>6</sup> O item 1.3 que trata dos objetivos e metas fala de adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

<sup>7</sup> A Educação Básica no Brasil inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>8</sup> Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

territórios educativos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus e cinemas (BRASIL, 2010).

Conforme decreto federal (BRASIL, 2010) o programa deverá ser gerenciado via diretrizes gerais e executado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que devem prestar assistência técnica e financeira para ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Para conseguir alcançar os objetivos políticos e de formação almejados pelo programa, o governo federal estimula parcerias com os diferentes Ministérios, órgãos ou entidades do poder executivo federal que assumirá atribuições e compromissos próprios como participantes de um mesmo projeto.

Em um contexto de definição dos termos e relações entre políticas públicas, políticas educacionais e políticas sociais, compreendemos como público o que congrega interesses coletivos. O público se refere a um espaço de conversação entre os diversos interesses representados pelos coletivos de classes que compõem a sociedade civil. Nesse sentido, pensamos como Habermas (1984) que a esfera pública é um ponto de encontro e disputa de atores coletivos que reagem em defesa da reestruturação e fortalecimento da solidariedade, posto em risco pelo processo de racionalização imposta pelos interesses da classe que lidera as tomadas de decisões.

Políticas públicas, desse modo, referem-se aos processos de tomada de decisão que atendam aos interesses e valores presentes na sociedade, pois, conforme Chauí (1994), a política é a arte de gerir o bem público e não deve se restringir aos interesses individuais e privativos que favorecem algumas pessoas ou grupos. Assim, as políticas públicas são concebidas com o propósito do bem comum de homens livres e iguais, com direitos fundamentais próprios, fato que acrescente um componente ético à política como uma condição importante à natureza humana de relacionar-se com o outro em uma busca do bem comum, baseado no princípio da alteridade (SOUZA, 2004).

Ainda, parece importante ressaltar a diferença entre políticas públicas e políticas governamentais. Para Souza (2009, p. 24), ao passo em que as primeiras “compreendem o conjunto das decisões e ações relativas às alocações de valores envolvendo estratégias de agregação social” a segunda, as políticas governamentais, caracterizam-se pelo “conjunto de programas elaborados nos espaços restritos das instituições governamentais, [...] pela interpretação dos gestores públicos sobre os interesses e necessidades da população”. Ao passo que as políticas públicas surgem das demandas e pressões da sociedade civil organizada, as políticas de governos estão, prioritariamente, voltadas aos interesses de ordem econômica.

Em se tratando do PME, é possível identificar entre suas interfaces, as políticas públicas sociais e educacionais, pois a temática da melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem de estudantes brasileiros está presente nos grandes debates educacionais e traz à tona a importância da instituição escolar como um espaço privilegiado na estrutura social para pensar a sociedade, o Estado e suas relações. A educação de qualidade, assim, apresenta-se como processo essencial de formação humana, como exigência do mercado de trabalho e, também, relacionada às resoluções de problemas sociais.

Assim, frente às demandas e pressões sociais a educação se tornou um direito subjetivo garantido por lei. É um direito subjetivo de um cidadão na medida em que lhe confere a possibilidade de transpor a letra objetiva da lei em algo que possua como próprio, permitindo-lhe pressionar o Estado a executar o que se deve como direito garantido (DUARTE, 2004). De fato, a partir desta concepção de direito, o Poder Público passou a assumir como dever promover a educação de qualidade em benefício e resposta à uma demanda particular e coletiva.

O PME se caracteriza também como uma política social com atendimento voltado às populações pobres que frequentam a escola básica, pública, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelas deficiências de aprendizagem e legitimadas pelo mercado capitalista e as políticas econômicas. Segundo Giolo (2012), as decisões de implementação de um programa na moldura do PME se configura como um efeito corretivo na história de educação escolar, pois a escola de tempo parcial foi uma alternativa para atender aos filhos de famílias trabalhadoras que precisavam conviver com os tempos, escolar e produtivo. Para o autor, as ações do programa, apesar das limitações e desafios, é uma manifestação das políticas sociais e econômicas que visam a igualdade fundamental entre as pessoas.

A política educacional, enquanto vertente da política social, admite um conjunto de programas que fomentem o saber pensar como instrumento de inserção do indivíduo no campo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais. O PME enquanto política pública educacional volta-se, prioritariamente, às escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios em situações de vulnerabilidade social e, neste sentido, as atividades propostas devem oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento (MEC, 2009).

A questão que se levanta é: as políticas públicas, sociais e educacionais, que fundamentam o Programa Mais Educação estão, efetivamente, voltadas à formação integral do público que atende?

Como se configura a juventude atendida pelo programa no segmento do ensino médio? A literatura indica 1997 como marco das ações federais voltadas às juventudes devido ao incidente que envolveu o índio pataxó, Galdino Jesus dos Santos, em Brasília, e que causou uma grande comoção social desencadeando algumas iniciativas direcionadas para os sujeitos jovens. Atrelado a este fato, outros episódios envolvendo adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e também o fatídico episódio da chacina da Candelária fizeram emergir ações públicas pontuais para os segmentos juvenis.

Assim, políticas setorializadas passaram a existir dando ênfase a aspectos individualizados da juventude como cultura, esporte, educação, dentre outros. Entretanto, a partir de 2004, eclodiram debates públicos envolvendo a esfera governamental e os movimentos sociais com fulcro na regulamentação de uma verdadeira política de juventude. Desde então, ser jovem no Brasil passou, ainda que de maneira tímida, a não ser definido apenas como uma fase problemática e conflituosa da vida humana, nem simploriamente como uma etapa transacional de gerações, mas como um momento do desenvolvimento humano fomentado por singularidades que, por assim serem caracterizadas, simbolizam características particulares, próprias e especiais da vida social.

Desse modo, a abordagem da educação nesse esforço acadêmico versa, especialmente, acerca de reflexões necessárias à educação das juventudes brasileiras como aspecto a ser pensado numa perspectiva crítica, não prescritiva, mas problematizadora diante das necessidades vigentes de um diálogo mais apurado sobre o segmento juvenil e seu cotidiano na escola e de políticas de valorização desse sujeito jovem, plural e sociológico. Nesse contexto, o Mais Educação se funda nessa perspectiva de ligação do sujeito jovem com uma prática educativa diferenciada e consubstanciada na preocupação sociológica e plural de juventude, saindo do “quadrado” tradicional e mecânico de transmissão de saber.

Vale retomar o conceito de escola, enquanto espaço institucional escolhido para dialogar com a proposta de educação dos jovens neste trabalho, haja vista, essa educação poder, também, acontecer em vários outros espaços de vivência e convivência desses jovens nos seus mais variados grupos de interação social.

A escola é representada por iniciativas fundadas numa dimensão de alteridade, assumindo o papel de local de legitimação do saber objetivo, não meramente mecânico, mas consubstanciado por tendências críticas de transformação do conhecimento socializado nesse espaço. Daí a compreensão, aqui também, subjacente, da educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, um trabalho não material e que não se resume apenas ao ensino (SAVIANI, 2011).

Charlot (2008, p. 27), também comunga com a visão de escola como espaço de educação e constituição de saberes de convivência, “escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos. Nesse caminhar se encontra o PME na busca de uma construção de saberes pautados nas singularidades dos sujeitos e na condição particular do outro percebida através da possibilidade do encontro.

O desejo de uma educação plena se funda com o nascimento da civilização marcada pela divisão de classes e pelo anseio de ascensão social presente nas classes populares, mas, foi a partir dos anos 50 com o processo de industrialização e urbanização que os sistemas educacionais tenderam a se universalizar com vistas à atender as exigências do mercado de trabalho que apontavam as habilidades de leitura, escrita e contagem como essenciais para o exercício laboral. Assim, um número crescente de alunos, trabalhadores e filhos de trabalhadores, passou a frequentar as escolas no contra turno do trabalho.

Embora, o aparente alargamento no sistema educacional permitiu a entrada das camadas populares por tempo parcial, Giolo (2012), afirma que aos filhos de pais com poder aquisitivo maior além de receber uma formação de conhecimentos básicos usufruíam uma educação integral em espaços voltados para competências culturais, esportivas e científicas. Para o autor, a escola de tempo parcial foi uma criação para acolher a classe trabalhadora e formar mão de obra para o setor produtivo. Desse modo, a educação de tempo integral se ancora no direito à educação e na garantia de tratamento igualitário.

Educação Integral se refere a uma modalidade de formação que visa à completude do homem e abre espaço para a responsabilização de toda a sociedade diante da educação de novas gerações. Ela se assenta em uma perspectiva alargada de educação por se entender que o ato de educar não se restringe ao espaço escolar, mas se desenvolve no âmbito das relações humanas que acontecem nos grupos de pertença, nos bairros, nos movimentos sociais, nas associações, na família, entre outros. Educação integral propõe a valorização da cultura, considerando a diversidade de saberes. Ademais, essa é uma clara oportunidade de aproximação dos vínculos entre a escola e a comunidade como bem assevera Charlot (2008, p. 31):

Legítimos, o universalismo da escola e a defesa da sua especificidade. Legítimo, também, o projeto de vincular a escola à comunidade que a rodeia. Ademais, é possível a conciliação entre as duas ambições. Mas não é nada fácil, sobretudo na sociedade contemporânea.

Embora a modalidade de formação integral já estivesse presente no pensamento de John Dewey (1859-1952) que entendia a educação como um processo centrado no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do estudante, Moll (2012) localiza a gênese da educação

integral no movimento reformista da Escola Nova tendo como representantes Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que aclamavam uma formação abrangente com abertura para as ciências, artes, cultura e o mercado de trabalho.

No que trata da Educação Integrada é possível observar no âmbito do PME a proposta de integrar os saberes a partir da construção gráfica de uma mandala que incluem os conhecimentos construídos nos espaços comunitários e escolares. O primeiro grupo de saber representa o saber cultural, local, que é constituído dos conhecimentos prévios dos estudantes e a integração das distintas áreas do conhecimento como habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local.

### **Metodologia**

Por entender que a pesquisa qualitativa possui um caráter social, possibilitando ao investigador o entendimento relevante acerca do estudo em questão, adotamos esse tipo de pesquisa como método a ser desenvolvido neste trabalho. Ludke (1986, p.12) trás que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Percebe-se que, enquanto pesquisador deve-se ter a clareza da necessidade de encontrar e capturar os anseios e as perspectivas dos indivíduos participantes do processo.

Vale salientar que os pressupostos sugeridos pela pesquisa qualitativa permitem fazer uma busca subjetiva sobre o assunto. Segundo Minayo (2007, p. 22), “a abordagem ainda aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas”. Faz-se necessário registrar que a pesquisa qualitativa não se detém na busca de dados numéricos, mas procura averiguar pela compreensão da realidade humana, os aspectos da vida social que diferem as ações dos homens.

Essa investigação tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação no contexto da Formação Docente, para tanto, escolheu-se como modalidade da pesquisa qualitativa a pesquisa bibliográfica e a análise documental, em busca de teorias que ratificassem a utilização dos jogos didáticos na sala de aula. Este estudo se desenvolveu a partir da escolha do tema e conseqüentemente foi realizado uma catalogação das fontes bibliográficas, definindo um plano de leitura, onde orientou o trabalho no processo de construção, com leituras, discussões, fichamentos que embasaram e fomentaram a produção do mesmo. Partindo das leituras realizadas, foi possível

definir um recorte histórico da inserção do Jogo na educação brasileira, características e tipologias do mesmo.

## **Resultados e discussões**

Ao aderir como princípio a melhoria na qualidade da educação básica por garantir aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do estudante, o PME torna centrais temas relacionados como o currículo, a ampliação do tempo na escola, organização do tempo-espaço escolar, novas relações entre comunidade e escola e, principalmente, a formação e o trabalho docente no âmbito do programa. Afinal, ampliar o tempo de atendimento da escola impõe ampliação do número de professores para atender às demandas pedagógicas.

Moll (2012) admite que para uma escola ser de tempo integral visando uma educação integradora precisa, minimamente, garantir uma dedicação exclusiva de professores. Mas, para a autora, o processo de inserção profissional que propicia o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade é um ponto frágil do programa. Na mesma linha de pensamento, Brandão (2009) admite que, por mais nobre que sejam os objetivos do Mais Educação, se faz necessário pensar em atuação de professores em regime de tempo integral, como salários e condições de trabalho compatíveis. Afinal, como o programa prevê a oferta e acompanhamento do leque de atividades propostas?

A partir do indicado no Manual da Educação Integral / PDDE (BRASIL, 2011) as atividades no contraturno deverão ser dirigidas por monitores e não por professores lotados nas unidades escolares. São elegíveis como monitores estudantes universitários com formação específica nas áreas de atividades oferecidas, pessoas da comunidade ou estudantes do EJA que demonstrem habilidades para oferecerem oficinas como judô, capoeira, contador de histórias, etc. Ademais, o trabalho do monitor é considerado como trabalho voluntário na medida em que os recursos transferidos do PDDE destinam-se ao ressarcimento de despesas com alimentação e transporte.

Quanto à integração entre professores e monitor, os turnos de aula e de oficinas, o programa recomenda instituir um professor comunitário, isto é, um professor efetivo da unidade escolar que assumirá também a função de organizar as oficinas, coordenar atividades para que atendam as especificidades dentro da proposta de educação integral. Assim, os professores exercem as atividades de ensino nos turnos regulares, os monitores no contra turno e um professor comunitário intermediaria as ações com vistas à educação integral.

Discutir a questão do trabalho docente no PME também nos leva a refletir sobre o Plano de Educação vigente desde 2014 que prevê a oferta de educação integral na metade das escolas públicas brasileiras. Uma meta ambiciosa se considerarmos o número significativo de escolas que representa um investimento volumoso para o qual devemos estar preparados. Estamos?

De modo que, a melhoria da qualidade da educação por meio do tempo integral impõe que se pense nas condições de trabalho dos monitores já que esses trabalharão em um projeto de formação integral via processo educativo sob pena de esvair do PME todo o caráter de ensino e educação e se transforme em mais uma atividade ao acaso do voluntariado.

Em contrapartida a toda essa reflexão crítica acerca do voluntariado nesse programa, mister destacar as possibilidades que se abrem, no que tange à formação dos educadores, com essa perspectiva do PME.

Esse espaço escolar concebido como complexo desde os âmbitos emocionais, estruturais, profissionais, dentre outros, precisa considerar as relações construídas no decorrer desse processo educativo gerado e ressignificado pelo PME. Nóvoa (2002) ao abordar a redefinição do sentido social do trabalho docente no novo espaço público comunga com a proposta de um sentido novo sedimentado na valorização das relações como um dos elementos para a formação dos sujeitos, incluindo aí o sujeito-professor:

Os cenários que acabo de descrever sugerem novos sentidos para o trabalho docente, conduzindo a uma valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas nas figuras saber relacionar e saber relacionar-se (Nóvoa, 2002, p.24).

Consubstanciando essa formação também como processo contínuo e construído com a análise da própria prática, vê-se que é possível através dos encontros, vivências e experiências oportunizadas na ambiência de uma escola em turno integral uma autoformação produtora e viva para cada educador. Inegável que esse viés perpassa pela autonomia docente que pode ser desenvolvida por cada educador, seja ele voluntário ou não dentro da escola. A análise dessa prática pedagógica é cotidiana, processual e autoformadora,

A perspectiva docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, da ambiguidade e conflituosidade das relações (CONTRERAS, p. 04, 2002).

A proposta autônoma de Contreras (2002), traz em seu bojo uma importante significação à prática docente invocando-a como instrumento de crescimento profissional e transformação da realidade educativa, uma vez que, através das inovações dos sentidos dados à sala de aula confere possibilidades de fazeres novos e próprios de uma reflexão diária. Conforme Fornari e Anjos (2013,

p. 45), o “sentido da formação relaciona-se com o impacto que a mesma manifesta sobre o fazer da pessoa que a está vivenciando” fato que possibilita ao profissional novas perspectivas de aberturas em sua práxis. É nesse diálogo com os sujeitos, suas subjetividades e suas práticas que a escola pode se autoquestionar e construir redes de controles e des(controles) constituindo-se em um dinâmico processo de formação e auto formação.

## **Considerações Finais**

Este artigo teve como principal objetivo compreender as interfaces do Programa Mais Educação (PME) na conjuntura brasileira atual, fato que oportunizou uma reflexão e análise das interlocuções entre as políticas públicas, social e educacional, voltadas para o combate à pobreza, prevenção à vulnerabilidade social e melhoria da qualidade da educação básica, e o contexto de formação integral e integrada que envolve estudantes e monitores do programa.

Ao buscar compreender as interfaces do PME, optou-se, na primeira seção, pelo embasamento legal, como a lei, portarias e decretos que o institucionalizaram e, na seção seguinte, o contexto histórico e ideológico que contribuiu para a criação de uma educação integral e integrada de aporte democrático pautada nos ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Levantou questões acerca da prática docente e dos entraves que os profissionais que atuam no âmbito do PME enfrentam, cotidianamente, que vão desde o aumento da jornada de trabalho, questões salariais, condições de trabalho e formação docente.

Ainda que a discussão sobre a educação integral, ampliação do período escolar e melhoria da qualidade da educação pública não seja nova, e o PME assuma como mira a efetivação de uma proposta de melhoria da educação básica, parece se evidenciar pontos frágeis e lacunas que podem comprometer a eficácia do programa.

Uma dessas lacunas diz respeito à falta de regulamentação federal das ações implantadas (ou não) pelos municípios via secretaria de educação e ação social. O PME atua como indutora de políticas municipais que avancem no tema da educação integrada em tempo integral, mas resta saber como os municípios vêm atuando nesse sentido via um portal que vise divulgação e transparência como prestação de contas à sociedade.

Outra fragilidade é a falta de formação do voluntário que atua como educador social ou monitor do PME e da seleção dos participantes. Apesar da indicação de um professor comunitário, componente do quadro efetivo da escola e responsável por coordenar as oficinas, uma formação

com aporte legal voltada para o monitor voluntário possibilitaria oportunidade para entender a função social da educação escolar, a missão e planos de ação da escola, uma maior interação social no contexto escolar e seus atores, gestores, professores, estudantes, corpo administrativo, portaria e apoio, bem como uma parceria mais profícua com professores das diferentes áreas curriculares. Ainda, se a seleção dos monitores não for criteriosa poderá comprometer o sucesso da oferta de educação de qualidade.

Contreras (2002), argumenta que o significado de autonomia docente está diretamente relacionado à forma com que se tem solucionado as relações entre prática, finalidade, exigência e condições de contexto. Tanto os monitores vinculados ao PME quanto os professores dos alunos que frequentam as oficinas ministradas por eles, precisam se empoderar de conhecimento adquiridos na formação, de modo à ressignificar todas as ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem escolar dos seus alunos e, conseqüentemente, promover a melhoria da qualidade na educação básica.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2441-lei9394ldb-educacaointegral&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2441-lei9394ldb-educacaointegral&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10/12/2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817). Acesso em: 11/12/2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Educação Integral**. Brasília – DF, 2009. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos. 2010**

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia, v.20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CHAUÍ. Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHARLOT. Bernard. **Revista da FAEEBA**. Salvador, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia e o seu contexto**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FORNARI. Liege Maria Stija; ANJOS. Marineuza Matos dos. **O Cuidado Heideggeriano e a possibilidade de uma dimensão inventiva na formação docente**. Revista Conhecimento e Diversidade. Niterói, n. 10, p. 38–50 jul./dez. 2013. Disponível em: [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/viewFile/1537/111](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/1537/111). Acesso em 04 de janeiro de 2016.

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: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; SOUZA. Elizeu Clementino de. **Educação Básica e trabalho docente: políticas e prática de formação**. 2. ed, Salvador:EDUFBA, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

NÓVOA. Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11ª ed. Autores Associados: Campinas, São Paulo, 2011.

SOUZA. Ricardo Timm de. **A Ética como Fundamento**. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2004.