

EIXO 1 Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação.

## **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE CARUARU**

Maria Angélica da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco – CAA  
[angelicasilva.ufpe@gmail.com](mailto:angelicasilva.ufpe@gmail.com)

Simone Andrade Nóbrega  
[simoneufpe@gmail.com](mailto:simoneufpe@gmail.com)  
Universidade Federal de Pernambuco – CAA

### **RESUMO**

O presente trabalho consolida um conjunto de esforços em torno da reflexão sobre se e como as experiências de educação integral ou em jornada integral estão garantindo a formação continuada e as condições de trabalho docente, de forma garantir a melhoria da qualidade de ensino. A pesquisa classifica-se como avaliação de políticas sociais educacionais, pautada pelo enfoque qualitativo, fazendo uso na análise dos dados da técnica da análise de conteúdo. Diante da pesquisa consideramos que as estratégias do Mais Educação desconsideram questões como profissionalização e qualificação para o trabalho docente, centrando suas ações na utilização do trabalho precarizado, com ênfase no voluntariado.

### **INTRODUÇÃO**

No contexto brasileiro a Educação integral (EI) é uma ideia muito forte, porém suas experiências ainda são muito frágeis. Pontuamos que, por mais que a legislação tenha avançado na discussão e socialização desta temática, sobretudo no que tange aos aspectos referentes às condições de Trabalho Docente e ao âmbito da Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores em educação, as ações que dão concretude ao projeto tem características restritas e/ou limitadas, como questões referentes à investimentos financeiros, espaços adequados e currículo.

A partir destes estudos e diante da atual conjuntura na qual, cada vez mais, são realizados esforços no sentido de ampliar o tempo do aluno na escola e desenvolver um projeto educativo pautado pela educação integral, compreendemos a extrema importância de abordar temas como formação continuada e trabalho docente no âmbito da EI. Diante da aproximação com a temática e dos estudos intensos acerca da mesma, sentimo-nos instigados com a problemática do Trabalho Docente e da Formação

Continuada dos trabalhadores em educação envolvidos em projetos de educação integral.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral. Isso pode ser constatado através dos artigos 34 e 87

“A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Ao mesmo tempo, a LDB reconhece e valoriza iniciativas de instituições que desenvolvem, em conjunto com as escolas, experiências extraescolares (no artigo 3, item 10) podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, julho de 1990) que enfatiza o direito da criança e do adolescente à proteção e desenvolvimento integral.

Além desses documentos, o ensino em dois turnos também integra as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. O PDE tem 30 ações, que se subdividem em mais de 72 atividades, todas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. Também o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) prevê o aporte de recursos para sistemas de ensino que implementem a educação em tempo integral, no valor de 25% a mais para o ensino fundamental regular e 30% a mais para o ensino médio em tempo integral.

Frente a este aparato legal o programa que implementa estas ações é o Mais educação criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, sendo também uma das ações do PDE. Este programa visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas. Sua implementação é de responsabilidade da SEB junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No momento da sua criação, era coordenada pela SECAD, através de um esforço que se pretendeu intersetorial, interministerial e intergovernamental. Seu financiamento, no entanto, é garantido através do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), vinculado ao Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Mais Educação de uma política de educação integral no Brasil, referenciada pelas práticas já existentes de ampliação da jornada escolar. O Programa busca evidenciar uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola, fazendo uso da educação comunitária pautada pelo voluntariado.

Ao investigar sobre a formação ofertada aos professores do Programa Mais Educação, também iremos nos propor a analisar os pressupostos que emergem do projeto da educação integral e se refletem no contexto educativo a partir do trabalho docente. Portanto, compreender o tipo de formação continuada oferecida aos professores pressupõe analisar as consequências da mesma sobre o trabalho docente.

Torna-se imprescindível pontuarmos que a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugar de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade globalizada sobre o trabalho dos professores e sua formação.

Para tanto, o nosso objetivo geral é o de refletir sobre a importância da Formação Continuada no processo de consolidação de uma proposta de Educação Integral na escola pública e seus desdobramentos em relação ao trabalho docente. Sendo os nossos objetivos específicos: analisar os mecanismos de seleção, formação continuada e monitoramento do Programa Mais Educação; refletir sobre como a formação continuada se relaciona com a dimensão do currículo de da organização curricular proposta pelo Programa Mais Educação, no sentido da formação integral e/ou da ampliação da jornada escolar e relacionar os mecanismos de formação continuada e organização curricular com as condições de trabalho docente nas escolas que realizam o Programa Mais Educação, no sentido da formação integral e/ou da ampliação da jornada escolar.

### ***O Trabalho Docente no Programa Mais Educação: A experiência de Caruaru no Agreste pernambucano.***

Deparamo-nos com profissionais com uma formação desgastada, alheios aos principais aspectos e objetivos do programa, educadores que atuam por boa vontade (embora caracterizados como voluntários), ações sem planejamento, atividades que visam apenas o preenchimento do tempo sem nenhuma preocupação com o aspecto educativo, espaços inadequados para desenvolvimento das atividades, comunidade sem envolvimento, falta de valorização das culturas, interesses e necessidades locais.

Schlesener (2009), ressalta que a escola pública tem sua ação delimitada pelas políticas públicas, que ao mesmo tempo que prezam pelos interesses econômicos e

políticos entendem que se faz necessária uma educação para emancipar os sujeitos. Essas mesmas políticas não recebem do Estado o investimento necessário; e todos esses impasses refletem na qualidade da educação pública. “Desde a década de 90, percebe-se a queda da qualidade do ensino, que pode ser atribuída à expansão do sistema acompanhada de restrição de investimentos.” (p.169) Este fenômeno é respaldado na falta de estrutura para receber o corpo docente, falta de materiais adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, falta de profissionais formados para exercer sua função entre outras precariedades do sistema público de ensino.

Um dos principais impasses é a falta de formação e valorização profissional, causando um impacto negativo na educação e na vida de inúmeras pessoas. Não basta oferecer uma formação continuada alheia ao contexto social, esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, possibilitando o entendimento de suas tarefas.

Diante disto concordamos com Schlesener (2009) quando a mesma afirma que “uma escola de qualidade precisa aumentar o tempo de permanência dos alunos e planejar as atividades extra-classe, que exigem tanto a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas e culturais, quanto uma redistribuição das atividades do docente contemplando seu tempo de preparação para o trabalho. (p.169)

Tendo em vista os diversos impasses, a autora aponta como um primeiro passo a construção de uma gestão democrática, tanto na participação e no debate como na tomada de decisão, envolvendo professores, alunos e a comunidade. Porém, a própria autora reconhece que falar em gestão democrática, educação integral e crítica é um desafio no contexto atual, mas que deve ser tratado com muita seriedade e credibilidade.

Sabemos que para uma política pública ser desenvolvida com sucesso vários fatores se inter-relacionam, dentre eles recursos humanos e materiais, infraestrutura, planejamento, acompanhamento e avaliação das ações. Infelizmente, nossas políticas públicas atuais apresentam déficits em todos estes aspectos e com o Programa Escola Aberta esta realidade não é diferente.

Vale ressaltar de acordo com o documento PRELAC - Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (2007), o ponto de partida das políticas públicas deve ser o entendimento de que a educação de qualidade é aquela que garante o direito à educação abordando os aspectos da relevância da aprendizagem das pessoas, garantindo que as experiências educativas desenvolvam habilidades para a vida contemporânea.

Torna-se também imprescindível a pertinência das experiências educativas, seu ajustamento às condições particulares das pessoas, valorizando a diversidade e suscitando os espaços de participação. (Oliveira, 2009. P.28)

Conforme relato da coordenadora do programa no município o processo de implementação inicia-se quando,

a Secretaria de Educação Básica faz uma pré-seleção das escolas que vão receber o programa, em seguida estas escolas tem que fazer o Plano de atendimento constando as atividades que vão ser desenvolvidas e a quantidade de alunos. Depois se escolhe um professor da escola que vai coordenar as atividades e todo o dinheiro do programa é passado para a Uex. (Agosto de 2012)

Observamos que a fala da coordenadora apresenta coerência com os documentos oficiais, ainda segundo ela a seleção dos monitores e educadores comunitários é mais informal e “bem menos trabalhosa”.

Conforme as orientações do PME o trabalho de monitoria deve ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.

No município de Caruaru pudemos observar que houve uma busca por estudantes de graduação de uma instituição pública e outra particular de ensino superior para atuarem como monitores do PME, a secretaria municipal de educação enviou convites às instituições para que as mesmas pudessem selecionar estudantes que se enquadrassem no perfil do programa. Porém, mesmo que os estudantes sejam graduandos não descarta-se a necessidade do município acolhê-los com uma formação que vise o conhecimento e aprofundamento acerca do programa; fato que não foi constatado no município de Caruaru. Conforme relato de uma monitora graduanda do curso de Pedagogia da instituição de ensino pública,

Nós fomos selecionados e indicados para a secretaria de educação, quando fomos convidados a desenvolver as atividades do programa não tivemos nenhum tipo de formação específica, apenas nos disseram que era para fazer atividades no contraturno e que estas atividades podiam ser as mais variadas. (Monitora do PME, Maio de 2012)

Diante disto percebemos alguns elementos abordados anteriormente, ao tratarmos da falta de acompanhamento técnico e pedagógico das ações e flexibilização das formação dos profissionais. Vale ressaltar que a maioria dos trabalhadores do PME

são pessoas da comunidade que possuem alguma habilidade específica, que igualmente ao caso anterior, não recebem nenhum tipo de formação inicial ou continuada para atuar no programa. Quando na verdade sabemos que

A capacitação adequada do profissional possibilita que sua atuação seja ativa na elaboração das programações, tornando-o um componente fundamental para a equipe de planejamento participativo. Dependendo do nível da sua capacitação e de seu conhecimento profissional, suas ações acabam extrapolando sua área de intervenção. (MARCELLINO,2007. p.29)

É evidente a precarização da profissão e do trabalho docente, especialmente quando submetem-se educadores ao desenvolvimento de diversas atividades sem proporcionarem segurança e certeza em suas ações. Desta forma o profissional passa a assumir um perfil de “improvisador” que a todo custo precisa preencher o tempo daqueles que não têm acesso às diversas formas de cultura e lazer, sem refletir e planejar as consequências e o cunho educativo, humanizador e emancipatório de suas ações.

Há uma compreensão errônea de que qualquer pessoa está apta a desenvolver atividades de cunho pedagógico, fato que configura dois grandes enganos; o primeiro no que se refere ao fato de acreditar-se que qualquer um pode desenvolver atividades que apenas pessoas formadas para tal podem desenvolver e o outro engano consiste em considerar qualquer atividade educativa. Para que uma atividade exerça uma função socioeducativa a mesma precisa ser bem planejada, fundamentada, desenvolvida e avaliada; ações que diga-se de passagem estão muito a cargo do improviso nas experiências analisadas. Sobre isto destacamos que

A função de “tapa-buraco”, ou seja, de disfarçar com amabilidade e simpatia as deficiências e os problemas do serviço, normalmente exige do profissional uma atuação quase que “circense”, desviando o foco e procurando mascarar a falta de qualidade. (MARCELLINO, 2007. p.18)

Nessa perspectiva devemos proporcionar ao profissional uma visão mais ampliada do seu contexto sociocultural, contribuindo para que as pessoas envolvidas nas atividades tenham mais criticidade quanto à ordem vigente, superando, assim, a “perspectiva tradicional”, que na maioria das vezes contribui para reforçar os valores da ideologia dominante, levando os profissionais a desenvolverem práticas tradicionais que não possibilitam envolvimento crítico, criativo e consciente dos participantes. (MARCELLINO,2007).

O manual operacional do Mais Educação ( MEC/SECAD 2009) recomenda 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 FNDE. Sendo assim, torna-se visível que o programa pretende reforçar ao máximo a experiência do voluntariado e do serviço comunitário visando reduzir ao máximos os recursos utilizados na implementação da proposta.

No programa Mais Educação cada monitor receber o valor equivalente aR\$60.00 por turma, podendo acumular no máximo 5 turmas, ou seja, o máximo que pode ser recebido por um monitor são R\$300,00.

Conforme a proposta do programa a educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. A Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 sancionada no governo FHC, afirma que este tipo de serviço não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, neste parágrafo fica evidente a desvalorização e precarização do trabalho. Característica cada vez mais frequente nos programas atuais, o cidadão tomando para si o dever do Estado, um Estado que objetiva cada vez mais torna-se regulador, deixa de prover os serviços sociais básicos e atribui à população responsabilidades sem assegurar nenhum benefício, acentuando cada vez mais a desvalorização e precarização dos nossos trabalhadores.

No que tange a ocupação do cargo do professor comunitário, o manual do Passo a Passo do PME (MEC/SECAD 2009), afirma que a secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário, deixando estes critérios a cargo das secretarias municipais de ensino e/ou gestores das escolas beneficiadas com o programa.

Na entrevista realizada com uma professora que atua como coordenadora das atividades do PME em uma escola da rede municipal de Caruaru, ao questionarmos os critérios de seleção para o devido cargo a mesma nos afirmou que foi indicada pela gestora da escola, dizendo ainda que

Cumpro as atividades do programa no horário das minhas aulas- atividade. Dá para conciliar as duas atividades (sala de aula e PME) porque na verdade o planejamento das atividades são todos feitos pelos monitores, apenas reviso quando eles pedem e resolvo algumas questões de recursos matérias e espaço, que sempre surgem.(Professora, Maio de 2012)

Percebemos que tanto na fala da professora quanto nos textos dos cadernos e manuais do PME toda a responsabilidade é transferida para o professor comunitário, fenômeno bastante recorrente nos programas que “pulverizam” tarefas e flexibilizam demais o planejamento e execução das mesmas. No PME cada agente educativo possui funções interdependentes para que o programa seja executado em consonância aos objetivos pretendidos, porém a defasagem destas funções acaba por prejudicar o profissional que está na “ponta” de todo esse processo, o professor/educador e/ou ainda monitor, que sofre as consequências dos despropósitos e é amplamente responsabilizado tendo que na maioria das vezes lidar com os mais diversos problemas e ainda garantir a qualidade nos resultados do programa. Os profissionais docentes, por sua vez, encontram-se cada vez mais solitários em sua prática.

Esta perspectiva que vem cada vez mais se materializando e naturalizando nas ações do Estado nos remete para o que Imbernón (2010) trata no princípio da autonomia/dependência, baseada no fato de que “toda organização necessita de uma abertura relativa do sistema e de um relativo fechamento.” (p.103) Podemos então afirmar que este princípio constitui uma das características básicas da relação entre os diversos setores, afinal, por mais que a escola seja autônoma e responsável por boa parte dos processos educativos, a mesma enquanto instituição precisa de respaldos direcionados pelas secretarias, gerências regionais e ministérios; a fim de desenvolver um trabalho coerente e sólido.

A ação pública implementada de forma descentralizada, envolvendo diferentes atores da sociedade civil, pode levar a uma complexificação do processo de execução que, em última instância, pode significar a perda de garantia de critérios e formas de gestão que sejam de fato públicos, no sentido de que expressem os interesses mais amplos e se constituam como um bem comum. (OLIVEIRA, 2009. p.29)

Constatamos no texto do Manual Passo a Passo do PME que cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar; bem como garantir a tomada coletiva das decisões.

Ao entrevistar a gestora de uma escola municipal que possui o PME a mesma afirmou que na medida do possível realiza reuniões para verificar o andamento do programa, a mesma reconhece que estes momentos deveriam acontecer com mais frequência, porém “o calendário escolar é muito corrido, as demandas da escola são muitas e outras atividade são mais priorizadas.” (Gestora, Junho de 2012)



São considerados fatores de sucesso na qualidade da educação para os entrevistados a integração da escola com a comunidade, através das “oficinas que são oferecidas por pessoas conhecidas e que possuem habilidades diversas” (Professora Maio de 2012) e “o desenvolvimento de atividades diferenciadas como dança, música, jogos” (Gestora Junho de 2012). A coordenadora do programa situou a importância do projeto na atualidade frente a marginalidade e a violência, afirmando que o programa “resgata as crianças da ruas, evitando muitos problemas como drogas, prostituição...”

Nos remetemos neste momento ao termo trazido por Saviani (1995), “educação compensatória”, que destaca a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas “crianças carentes”, o mesmo afirma que

A educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continuada sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. (SAVIANI, 1995. p.42).

O baixo investimento na educação pública, a reiterada precariedade das instalações escolares e das condições de trabalho docente e o uso instrumental da escola para a realização de tarefas que deveriam estar a cargo de outras políticas sociais, como as de saúde, trabalho, cultura e assistência, desviaram o trabalho escolar de sua especificidade e esvaziaram a escolarização como direito social ao conhecimento e à cultura. O que se nota é um conjunto de medidas paliativas que não objetivam a resolução das estruturas essenciais do que vem ocorrendo no âmbito educacional, vemos “uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (Algebaile, 2009:21).

“Fica claro na análise que esta realidade não resulta de um ato impostor, mas é uma construção social do projeto societário da burguesia brasileira, em que a expansão e o robustecimento para menos expressam-se na política educacional com particularidades em conjunturas específicas, mas de forma contínua.” (Algebaile, 2009:22)

Quando trata-se dos fatores que implicam em fracasso na melhoria da qualidade da educação professores e monitores são os sujeitos que mais apontam dificuldades, dentre as quais falta de apoio pedagógico, falta de formação específica para trabalhar com o programa, “falta de espaço para desenvolver as atividades e dificuldade no planejamento e desenvolvimento das oficinas”. (Monitora, Maio de 2012)

De acordo com os documentos de referência do PME o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. (MEC/SECAD.2009). O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. Porém, quando partimos para a prática observamos que a falta de espaço é um fator limitador dentro da perspectiva do programa. Mesmo pautando-se na utilização dos espaços da cidade, isso requer um trabalho de mapeamento dos espaços, planejamento e adequação das atividades frente aos recursos, como por exemplo, o deslocamento de um bairro para o outro.

Articular espaços escolares e não escolares pode ser uma estratégia importante, entretanto é importante que a perspectiva não seja apenas a de suprir carências de espaço da escola, mas a de efetivamente estabelecer parcerias; a fim de potencializar a relação com a comunidade numa perspectiva de território educativo. Ainda de acordo com o *Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (MEC/SECAD,2009) a realização dessas parcerias não pode substituir o investimento nas condições físicas e na arquitetura da escola, as quais também constituem, em si, elementos educativos e componentes dos deveres do Estado em relação à educação.

Os textos também versam sobre o fato de que atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas às atividades que já são desenvolvidas na escola. Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo.

Conforme o MEC/SECAD (2009) é preciso pensar um continuum no tempo escolar que está sendo ampliado. Todavia, observamos que as atividades desenvolvidas em formato de oficinas podem ser caracterizadas como reforço escolar e as que são mais diferenciadas como dança, música etc. não possuem um cunho pedagógico, consistindo apenas em preenchimento do tempo livre.

De acordo com um mapeamento realizado pelo MEC em 2009, um desafio que se apresenta para as experiências em que as atividades de jornada ampliada acontecem no “contraturno” é o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto”.

Sendo assim observamos que o currículo permanece com uma organização tradicional, sem maiores articulações e mudanças no sentido de atender a proposta da

educação integral contida no PME. O que acaba por distorcer as orientações oficiais quando as mesmas afirmam que

A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. (MEC/SECAD, 2009)

Na compreensão dos entrevistas o programa contribui na ampliação da jornada escolar, mas no tocante a realização de uma educação de fato integral existem opiniões díspares, como podemos observar nas falas abaixo:

Acho que o programa poderia ser bem melhor, talvez se os espaços fossem mais adequados, se nós tivéssemos mais apoio. Mas dessa forma que acontece dificulta nosso trabalho, além do mais nós não conseguimos fazer nem metade do que o programa pede. (Monitora, Maio de 2012)

Acho que essa forma de trabalhar do programa é um diferencial com relação a prática de ensino de nossa região. Acredito que a mesmo pode ser considerada uma educação integral. (Coordenadora do PME, Junho de 2012)

Observamos nos relatos acima que não há um consenso acerca do sucesso na implementação da proposta, enquanto a monitora que lida diariamente com o programa aponta diversos elementos que impossibilitam o sucesso da proposta, a coordenadora do programa mostra-se mais segura dos resultados. Nos remetemos então a fala de Cavaliere (2007) quando a mesma afirma que a educação integral é uma ideia forte e uma experiência frágil; sendo assim por mais que sejam dados muitos créditos à proposta a sua execução está muito aquém do que vem se produzindo intelectualmente acerca da temática.

Realizamos questionamentos acerca da visualização de uma melhor condição de trabalho docente nas escolas através do PME e todos os sujeitos foram unânimes em afirmar que o programa tem muito o que avançar com relações às condições de trabalho, principalmente no que tange a valorização dos profissionais, a melhores espaços para o desenvolvimento das atividades e formação dos profissionais. Alguns sujeitos também evidenciaram que muitos profissionais apresentam uma enorme resistência no que se refere a implementação do programa e quando questionamos os motivos foram apontados a falta de entendimento sobre o que vem a ser o programa e resistência as exigências da proposta.

Observamos que de fato o trabalho docente encontra diversas limitações no decorrer do programa, tanto do ponto de vista das condições de trabalho quanto do

ponto de vista da formação limitada de muitos para lidar com a proposta. Um dos principais desafios que se impõe ao trabalho docente é o escasso acompanhamento das experiências em andamento, no que tange a disponibilização de assistência técnica/pedagógica que contribua para a equalização das dificuldades encontradas e para o aprimoramento da experiência, no sentido da consecução dos objetivos de uma educação integral. (MEC/SECAD. 2009)

Acreditamos que uma enorme contribuição seria a busca de parcerias com universidades através de projetos de extensão voltados para a formação dos profissionais que atuam no projeto, qualificando-os para desempenhar as diversas atividades impostas pelo programa.

É mister proferir que todas estas limitações que cercam o trabalho docente são reflexos primeiramente da frágil formação inicial destes profissionais e da escassa formação continuada, que na verdade é descontínua, oferecida pelo programa. Todos os entrevistados foram taxativos ao afirmarem que a formação que existe no programa assemelha-se a que é bastante praticada na maioria das escolas da região,

Acontece no início, no meio e no final do ano. São reuniões em que são expostos dados e ações do programa, trazem muitas informações sobre o que deve ser feito no momento, as principais necessidades. (Professora, Junho de 2012).

Conforme Imbernón (2010) a ideia central da formação continuada deve ser a de potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, num processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz.

A formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva. (IMBERNÓN, 2010. p.47)

Fica evidente que estas reuniões esporádicas não se configuram de forma alguma uma formação continuada, este paradigma não é ideal para o PME nem para qualquer instituição educativa que esteja comprometida com a formação crítica, autônoma e intelectual de seus profissionais. A ausência da formação continuada ocasiona consequências danosas sobre o trabalho docente, sua valorização e conseqüentemente na implementação de qualquer plano, projeto ou programa.

Convém afirmar que, conforme relatório sobre a formação continuada (2011), a LDBEN estipulou – como forma de melhorar a qualidade do ensino – que todos os professores leigos em exercício fossem devidamente certificados até 2001 e que até

2007 os novos professores do ensino fundamental tivessem cursado o ensino superior. Previa, ainda, que todos os docentes fossem selecionados mediante concurso público, tendo o direito de aprimorar sua formação inicial durante o horário regular de trabalho, implicando, portanto, remuneração. A carga de trabalho docente não poderia exceder 40 horas semanais, nas quais estavam incluídos: tempo para estudo individual, participação em reuniões de equipe, planejamento e avaliação. Por fim, a LDBEN requeria que estados e municípios (e, também, o Distrito Federal) se preocupassem em propor um plano de carreira para o magistério que incorporasse tais disposições.

De forma alguma podemos deixar de ressaltar o aspecto da valorização docente, que também foi analisada em nosso estudo. Sendo assim nos apropriamos do documento que trata desse e de outros aspectos intrínsecos à profissão docente, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração –PCCR- do município de Caruaru.

Um dos primeiros apontamentos acerca deste documento está no que concerne a data do documento, ano de 2003. Então nos questionamos como um documento que legisla a carreira no município pode estar parado no tempo, sem seguir os avanços na organização da educação e os debates atuais acerca da profissão docentes e suas dimensões. Há que se evidenciar que apenas existe movimentação em torno desse plano por parte do sindicato de professores do município, que lutam junto com a sociedade civil por uma reformulação democrática e participativa do documento, em busca de uma maior valorização da categoria.

O PCCR assume-se como um documento que objetiva a profissionalização e valorização do servidor, bem como a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços de educação prestados (Caruaru, lei complementar 004, de 29 de dezembro de 2003); porém ao analisarmos o mesmo observamos que são poucas as referências feitas com relação a valorização e profissionalização do docente.

Também não observamos nenhuma disposição acerca da garantia de formação continuada para os professores partindo da rede municipal de ensino, faz-se referência apenas ao desenvolvimento da carreira a partir da obtenção de títulos e avaliação do desempenho profissional, porém a parte mais importante que se refere ao provimento das atividades que possibilitem o avanço do profissional, simplesmente não existe.

O artigo 18 do capítulo V, que trata do processo de ingresso e desenvolvimento na carreira, afirma-se que o ingresso de servidores no quadro permanente da educação dar-se-á através de aprovação prévia em concurso público de provas, ou de provas e

títulos observados os termos estabelecidos em edital e dar-se-á na classe inicial, no nível correspondente à habilitação mínima exigida em cada cargo.

Observamos que apesar do documento versar sobre este elemento, na prática o ingresso na carreira não é tão democrático quanto aparenta. Gatti (2011) aponta que no município de Caruaru 48% dos docentes possuem contratos, renovados ano após ano, afirmando ainda que

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade de ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. (GATTI, 2011.p.159.)

São frequentes os casos de pessoas que assumem estes cargos sem nenhuma formação na área ou em áreas afins, o que acaba por comprometer o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade, que promova a emancipação e os valores democráticos necessários e ao mesmo tempo escassos na sociedade.

Dessa maneira ressaltamos que a falta de formação profissional e competência técnica dos secretários, gerentes, coordenadores, entre outras funções que recebem autonomia para o planejamento das atividades, tanto no setor público governamental quanto no não-governamental e corporativo, é outro fator limitador do desenvolvimento de uma política capaz de retratar os princípios políticos, pedagógicos e democráticos.(Marcellino,2007.p.23)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos que as atividades do Programa Mais Educação caracterizam-se como sendo de contra turno, como reforço e oficinas recreativas sem cunho pedagógico, muitas vezes impulsionados por uma perspectiva de cumprir superficialmente com as estatísticas que o Programa em questão busca atingir, de forma a justificar o investimento realizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Do ponto de vista da seleção de profissionais, o Programa prevê, em sua maioria, a existência de voluntários e a remuneração oferecida aos professores coordenadores é irrisória para o trabalho que um programa como este demandaria. O

monitoramento é realizado através do atendimento às metas estatísticas do Programa. A Formação Continuada prevista, além de centralizada (pela UAB), não garante a qualificação necessária para se dar conta de uma jornada em torno da formação integral. Nem ao menos dentro dos princípios previstos pelo Programa Mais Educação.

Consideramos, então, as estratégias do PME visam criar nos trabalhadores das escolas a perspectiva de responsabilização pelo processo de ampliação da jornada escolar, de tal forma que nem ao menos se questione os mecanismos utilizados para a realização de uma proposta como esta que, pelo que pudemos analisar, desconsidera questões com profissionalização e qualificação para o trabalho docente, além de centrar suas ações na utilização do trabalho precarizado, com ênfase no voluntariado.

Considerando todos os elementos acima apontados, trataremos agora de levantar a conclusão principal deste trabalho, no que diz respeito à relação entre a importância dada à Formação Continuada pelo Programa Mais Educação, no que diz respeito à relação com a consolidação da proposta, e seus desdobramentos no que diz respeito ao Trabalho Docente. Consideramos, então, que esta relação se dá no sentido de criar nos trabalhadores das escolas a perspectiva de responsabilização pelo processo de ampliação da jornada escolar, de tal forma que nem ao menos se questione os mecanismos utilizados para a realização de uma proposta como esta que, pelo que pudemos analisar, desconsidera questões com profissionalização e qualificação para o trabalho docente, além de centrar suas ações na utilização do trabalho precarizado, com ênfase no voluntariado.

É mister proferir que todas estas limitações que cercam o trabalho docente são reflexos primeiramente da frágil formação inicial destes profissionais e da escassa formação continuada, que na verdade é descontínua, oferecida pelo programa.

Sendo assim destacamos a necessidades de ocorrer melhoras nos investimentos, principalmente no que tange a profissionais qualificados e adequados ao perfil do programa. Superando a cultura do voluntariado sem exigências e o oferecimento de atividades sem dimensão educativa. Dessa maneira a discussão sobre a educação integral deve ultrapassar os documentos, leis e projetos e se inserir no meio acadêmico, na prática docente, nos estabelecimentos de ensino, enfim deve permear os debates de todos os profissionais da educação; para que esta se torne mais contextualizada, coerente e flexível diante da diversidade característica de nosso país.

## Referências

- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1015 -1035, out.2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** – 8.ed. - São Paulo: Cortez, 2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Perspectivas de carreira e profissionalismo docente. Políticas docente no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. 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.
- \_\_\_\_\_. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. In: OLIVEIRA, D.A., ROSAR, M.F.F.(orgs.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.
- \_\_\_\_\_. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Acessado em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. V.12 nº34 Jan/Abr.2007.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1ª
- SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.
- SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.