



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUANA GOMES DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
NO MUNICÍPIO DE MESQUITA-RJ**

**RIO DE JANEIRO
2014**

LUANA GOMES DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
NO MUNICÍPIO DE MESQUITA-RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janaina Specht da Silva Menezes

**Rio de Janeiro
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUANA GOMES DE OLIVEIRA

*A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de
Mesquita- RJ*

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / 2014.

Prof^ª. Dr^ª. Janaina Specht da Silva Menezes – Unirio
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Moll – UFRGS
(Examinadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ribeiro Andrade – Unirio
(Examinadora interna)

Dedico este trabalho

À minha amada mãe, Lucinete, tesouro insubstituível em minha vida! Mulher batalhadora, que sempre incentivou a mim e aos meus irmãos a estudar transpondo barreiras para nos oferecer a estrutura material necessária para atingirmos nossos objetivos.

Ao meu amado irmão, André, que apesar de ser mais novo, é exemplo de dedicação e determinação em sua trajetória acadêmica. Além de ter sido o maior incentivador para que eu ingressasse no mestrado, leitor crítico de meus trabalhos e grande amigo.

Ao meu amado esposo, Leonardo, por ter sempre estado ao meu lado, me apoiando e me compreendendo.
Às minhas amadas sobrinhas, Júlia e Juliana, pelos momentos de descontração ao longo dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui.

À minha mãe, pelo amor incondicional, apoio e compreensão.

A meu irmão, que apesar de estar longe, sempre me incentivou a seguir em frente e acreditou em meu potencial. Obrigada por todos os ensinamentos!

A meu esposo, pela paciência que teve durante as horas que me dediquei à escrita deste trabalho.

À minha orientadora, professora Janaina Specht da Silva Menezes, pelo acolhimento carinhoso, constante incentivo, competência, dedicação, respeito e pelos ensinamentos do saber científico, que tanto contribuíram para que eu vencesse cada etapa até chegar a este momento.

Às professoras Jaqueline Moll (UFRGS), Eliane Ribeiro Andrade (Unirio) e Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (Unirio), pelas valiosas orientações que contribuíram com as reflexões apresentadas nesta pesquisa.

Aos professores do curso de pós-graduação da Unirio, pelo comprometimento e dedicação dispensados ao curso, em especial a Ângela Maria Souza Martins, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves e Cláudia Fernandes.

Aos companheiros do NEEPHI, pelas inestimáveis contribuições e reflexões originadas por meio das discussões realizadas ao longo dos dois anos.

A Ricardo Luiz Ferreira, secretário do Programa de Pós-graduação que, de forma sempre muito competente, se dispôs a prestar as informações solicitadas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos debates e pelo incentivo, em especial a Cosme Leonardo Almeida, Márcia Florêncio, Gláucia Simões e Helen Prado.

Aos colegas do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, pela torcida de sempre.

A amiga, Jovina Inácia Nascimento, pelo apoio e partilha de angústias ao longo dessa trajetória.

A amiga Christiane Moraes Rosa, pelo companheirismo e parceria durante as reuniões do Comitê e nossas viagens a trabalho e pelas constantes discussões acerca da educação integral, fomentadas por meio do Programa Mais Educação.

Ao amigo Alseni Pereira da Silva, pelas maravilhosas conversas e debates sobre políticas públicas e por ter acreditado em meu trabalho ao longo desses anos.

A Maria Fatima Souza Silva e João Luiz Quintanilha, por confiarem em meu trabalho e por me possibilitarem adquirir novas aprendizagens e conhecer pessoas tão especiais no município de Mesquita, dentre as quais os incluo.

Aos colegas do MEC que contribuíram com as discussões acerca da educação integral e do tempo integral por meio do Programa Mais Educação, em especial a Gesuina de Fátima Elias Leclerc, João Alberto Chagas Lima, Alexsandro Machado, Clarissa Guedes e Carla Borges.

Aos amigos Alexandre Vieira Rocha, Gisele Duque, Renata Levy, Ana Beatriz Mansur, Eliane Beltrão, Luciana Cavalcante, Rosalina Silva, Vanessa Gonçalves e Marcia Inez por compartilharem o sonho da oferta de uma proposta própria de educação integral em tempo integral as crianças do município de Mesquita e por vibrarem com minhas vitórias.

A Francisca Elza, que muito contribuiu com minha pesquisa de campo, mostrando-se sempre muito solícita e atenciosa.

Aos amigos Kleiton Penha de Souza, Luciene Pereira, Marli Hâncio, Marisa Laybenitz, Renata Loyola, Regina Borges, Alice e Pedro Ivo pelas conversas sobre o mestrado, pelo companheirismo e por sempre torcerem por meu sucesso.

Enfim, a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar o processo de formação continuada dos profissionais da educação e demais educadores do Programa Mais Educação (PME), no município de Mesquita, Estado do Rio de Janeiro. A justificativa desta pesquisa se faz associar à importância da temática educação integral ter sido retomada no contexto das políticas públicas, após a chegada do Programa Mais Educação, que tem como premissa torna-se indutor de política pública de educação integral em tempo integral em municípios e estados brasileiros, contribuindo com a melhoria do desempenho educacional na educação básica. Partindo desta perspectiva, torna-se necessário, entre outras questões, a análise da formação dos profissionais que atuam neste Programa e as possíveis implicações destas formações em seu âmbito. Visando ir ao encontro dos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, sem deixar de lançar mão de dados quantitativos. Com o intuito de aprofundar a temática proposta em campo, optamos por um estudo de caso. A busca por uma maior compreensão de questões relacionadas às temáticas propostas tomou como referência as pesquisas bibliográfica e documental, as quais perpassaram a extensão de todo o trabalho. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam diretamente com o Programa Mais Educação, na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita e no CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi. Por sua vez, a análise dos dados tomou por base o pensamento de Bardin. A partir dos dados levantados, foi possível constatar, entre outros resultados, que o processo de formação continuada oferecido por Mesquita contribuiu para que os profissionais da educação e demais educadores entendessem o Programa Mais Educação e a importância da educação integral para a melhoria da qualidade educacional da rede municipal de ensino. Como avanços, observamos a qualificação de todos os educadores que atuaram no Programa em Mesquita, o desenvolvimento de novas competências e habilidades por parte dos professores coordenadores pedagógicos da educação integral e a consolidação do PME em um programa próprio de educação integral em tempo integral do município. No que tange aos desafios, destacamos a carência de profissionais preparados para orientar e ofertar formações a alguns monitores que atuam com o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, a dificuldade de integração entre profissionais da educação e demais educadores, a falta de interação com profissionais da mesma área e a esporadicidade das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Programa Mais Educação. Educação integral. Educação em tempo integral. Formação continuada.

ABSTRACT

This study analyzed the continuing education of education professionals and other educators of the Program Mais Educação (PME) in the municipality of Mesquita, State of Rio de Janeiro. This research is concerned with the importance and reassessment of Integral Education in terms of education policies after the arrival of the Program Mais Educação. This program intends to become an inducer of education policies regarding Integral Education in Brazil, contributing to the improvement of basic education. That being the case, it is necessary to analyze the professional development of educators working in this program and the possible implications of this process. To achieve these objectives we conducted a qualitative study, although not disregarding quantitative data. In order to deepen the subject matter in the field we opted for a case study. We also performed bibliographic and documentary research throughout the study. During field research we conducted semi-structured interviews with professionals who worked in the Program Mais Educação, in the Municipal Education Secretariat of Mesquita, and in the CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi. The data analysis was based on thoughts of Bardin. The results showed that the continuing education offered by Mesquita contributed to the educators understanding of the Program Mais Educação, as well as the importance of Integral Education for the improvement of the quality of the municipal educational system. As advancements, we observed the qualification of all educators who worked in this program, the development of new skills and abilities by pedagogical coordinators of Integral Education, and the consolidation of the PME as a program of Integral Education in Mesquita. Regarding the challenges, we highlight the lack of professionals prepared to guide and offer training to monitors who work on the macrofield “Culture, Arts and Patrimonial Education”, the difficulty of integration among education professionals and other educators, the lack of interaction with professionals of the same area, and the infrequency of the training programs offered by the Municipal Education Secretariat of Mesquita.

Key-words: Public policies for Education. Programa Mais Educação. Integral Education. Full time education. continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Montagem de imagens do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi96

Gráficos

Gráfico 1 – Evolução do quantitativo de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação ..73

Gráfico 2 – Evolução do quantitativo de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação ...73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissionais entrevistados	25
Quadro 2 – Documentos oficiais referentes à formação utilizados na pesquisa	43
Quadro 3 – Informações obtidas por meio da Constituição Federal	44
Quadro 4 – Quantitativo de entrevistas	86
Quadro 5 – Distritos e bairros do município de Mesquita	88
Quadro 6 – Atendimento nas Unidades Escolares no ano de 2012.....	92
Quadro 7 – Espaços disponíveis nas Unidades Escolares.....	92
Quadro 8 – CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi: atividades oferecidas pelo PME-2012	98
Quadro 9 – Formação dos entrevistados	106
Quadro 10 – Formação mínima exigida para atuar no PME.....	109
Quadro 11 – Processo de seleção	111
Quadro 12 – Parcerias	113
Quadro 13 – Financiamento	115
Quadro 14 – Oferta de formação Continuada no âmbito do PME.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mesquita/RJ: professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal, segundo o nível de escolaridade	91
Tabela 2 – Mesquita/RJ: escolas da rede municipal contempladas com o Programa Mais Educação 2009-2012	94
Tabela 3 – CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi: matrículas no ensino fundamental e inscrições no Programa Mais Educação – 2009-2012.....	97
Tabela 4 – IDEB do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ações Comunitária
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CSM	Coordenadora da Secretaria Municipal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR	Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Monitora de Acompanhamento Pedagógico
MC	Monitor de Cultura
MEC	Ministério da Educação
MEL	Monitor de Esporte e Lazer
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCPEI	Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral
PCPEI	Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Professor Regente
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Profucionário	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
RST	Regime Suplementar de Trabalho
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINAFOR	Sistema Nacional de Formação
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL	28
1.1 A importância da formação continuada para os profissionais da educação	28
1.2 Concepções e reflexões sobre a formação dos profissionais da educação	33
1.3 A formação continuada prevista no ordenamento normativo	42
2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	66
2.1 Educação integral em tempo integral: momentos e movimentos no Brasil	66
2.2 Programa Mais Educação	72
2.3 A formação dos profissionais da educação/educadores no Programa Mais Educação	81
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/ EDUCADORES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MESQUITA-RJ	86
3.1 O município de Mesquita e sua política educacional	87
3.2 O CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e o Programa Mais Educação	95
3.3 O Programa Mais Educação em Mesquita: em foco a formação continuada dos profissionais da educação/educadores	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	150

INTRODUÇÃO

Apresentação

No ano de 2002, prestei concurso público para a Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu e passei a compor o quadro de Professores Docente II – Anos Iniciais. Em janeiro de 2006, fui convidada pelo subsecretário de educação para integrar o quadro de profissionais do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Em março do mesmo ano, Nova Iguaçu deu início ao Programa Bairro Escola¹, e devido ao trabalho desenvolvido anteriormente fui convidada a fazer parte da equipe de coordenação do Programa. Meu interesse pela temática educação integral² surgiu a partir daí, visto que participei de todo o processo de implementação e gestão do Bairro Escola. Durante essa fase, desenvolvi profundo interesse pelo trabalho, o que me levou à busca de aprofundamento teórico concomitantemente ao acompanhamento direto em campo. Atuei em Nova Iguaçu até o final do ano de 2008, participando da implementação desse programa de educação integral em tempo integral³ em sessenta e oito escolas, orientando-as administrativa e pedagogicamente. Neste mesmo ano, Nova Iguaçu foi contemplada com o Programa Mais Educação (PME), o qual passei a coordenar. Ainda em 2008, especificamente no mês de outubro, chegaram novos gestores à Secretaria Municipal de Educação e decidi retornar para a escola.

Em novembro de 2008, passei a integrar o Comitê Metropolitano do Estado do Rio de Janeiro, cujo papel era discutir questões pertinentes aos Programas Escola Aberta e Mais Educação, contribuindo para sua implantação e desenvolvimento no âmbito das secretarias municipais e estadual, o qual se constituía em uma representação do Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, coordenado por técnicos contratados pelo MEC.

Em janeiro de 2009, fui convidada pela Secretária Municipal de Educação de Mesquita para assumir a Coordenação do Programa Mais Educação. Em 2011, passei a ocupar o cargo de Gerente de Educação Integral, cuja criação teve por objetivo a existência de um

¹ Experiência de educação integral que tem como perspectiva a “Cidade Educadora”, onde devem ser aproveitados os espaços da escola e da comunidade do seu entorno para a oferta de atividades pedagógicas, visando à ampliação quantitativa e qualitativa de oportunidades de aprendizagens, a valorização do espaço urbano e a defesa dos direitos humanos (CENPEC, 2011).

² Segundo GONÇALVES (2006, p. 2), “O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações”.

³ O conceito está ligado diretamente à ampliação do tempo de escolaridade (PARO, 2009).

profissional vinculado exclusivamente à gestão do Programa. Neste mesmo ano, os técnicos responsáveis pela organização do Comitê Metropolitano foram convidados a trabalhar no MEC, fato que deu origem à sua reestruturação. Passei então a fazer parte do grupo gestor do referido Comitê, que em pouco tempo passou a ser chamado de Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, devido à ampliação do número de secretarias participantes.

Durante toda essa trajetória, participei de diversos seminários de âmbito nacional, regional e local, assim como tive oportunidade de interagir com interlocutores do Mais Educação de diversas secretarias de educação, deparando-me com os diferentes dilemas que estes profissionais vinham vivendo em relação à implantação do Programa. Entre outros aspectos, pude perceber sua inquietação com relação ao perfil e atribuições dos profissionais que atuavam ou que deveriam atuar no Mais Educação, fato que contribuiu para que eu passasse a refletir sobre a importância de serem desenvolvidos estudos sobre a formação inicial e continuada para os diferentes atores que atuam no Programa. Concomitantemente passei a observar a preocupação do Ministério da Educação em oferecer formação a estes profissionais em parceria com as secretarias de educação e universidades, conforme é possível verificar na Portaria Interministerial nº 17 (art. 6º, incisos IV e VII). O histórico apresentado de experiências e trabalhos ligados à educação integral descreve meu interesse e ligação com o tema.

O tema e a justificativa do estudo

No Brasil, já no início do século XX, intelectuais idealizavam uma educação laica, igualitária e para todos independente de sua classe social. Um desses intelectuais, Anísio Teixeira, afirmava que só existiria democracia no Brasil no dia em que se montasse a máquina que preparasse as democracias. De acordo com o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” (1932), essa máquina é a da escola pública.

Com o intuito não só de ampliar o acesso, que na época estava associado prioritariamente às classes dominantes, mas de possibilitar novas oportunidades educacionais para o ensino brasileiro, Anísio e mais vinte e seis intelectuais da época elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sendo que uma de suas primeiras ações junto à Secretaria de Educação foi implantar uma escola voltada para a educação integral em tempo integral, denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também chamada Escola Parque.

A Escola Parque serviu como referência para a idealização dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980 e 1990, pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Estas experiências foram seguidas de muitas outras, na perspectiva da educação integral e(m) tempo integral, tornando-se importante a discussão e reflexão sobre temáticas que abarcam, entre outras, as concepções de educação integral e/ou tempo integral, aspectos relacionados à implementação das experiências e seu projeto pedagógico, bem como, especialmente, a formação dos profissionais que irão atuar nestas escolas.

Tendo como referenciais as experiências citadas, em 2007 o governo federal implementou o Programa Mais Educação, que tem por objetivo constituir-se indutor de política pública de Educação Integral nas instâncias subnacionais, possibilitando como alicerce assistência técnica e financeira.

O governo federal, visando contribuir com a melhoria do desempenho educacional na educação básica, idealizou o Programa Mais Educação (PME), o qual tomou por base a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral por meio de atividades socioeducativas oferecidas no contraturno escolar nos espaços da escola, da comunidade ou em outros espaços localizados próximos à unidade escolar (BRASIL, 2007a). Vale observar que o PME faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial N°17/2007 e pelo Decreto N° 7.083/2010, trazendo a concepção de educação integral expressa em um conjunto de documentos norteadores, organizados pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Mais Educação tem como um de seus princípios o entendimento de que aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, uma condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (BRASIL, 2009a, p. 5). O Programa defende a proposta de educação que amplia e qualifica o tempo escolar com a oferta de atividades educativas que vão além desse espaço, compartilhando a tarefa de educar com “outros educadores⁴” além dos professores. Esses educadores devem atuar sob a coordenação da escola e dos professores, considerando o currículo e a formação do aluno integralmente (BRASIL, 2011, p. 1). Neste sentido, por vezes identificaremos a expressão profissionais da educação e por vezes educadores, defendendo

⁴ Convém destacar que, quando se fala em novos educadores, faz-se referência aos monitores que podem ser estudantes universitários e /ou pessoas da comunidade com habilidades específicas.

que os profissionais da educação segundo legislação vigente (Lei 12.014/09, Lei 7.415/10) abarcam professores e outros profissionais que integram o quadro de efetivo da escola, ao passo que no contexto do PME a definição de educadores está associada ao fato deste Programa lançar mão de profissionais que não estão incluídos no quadro de profissionais da educação da respectiva instância federada, a citar os monitores.

Segundo Branco (2012), esse entendimento faz-se associar a uma nova tarefa: a formação inicial e continuada dos professores para atender aos alunos, uma vez que não se pretende ofertar “mais do mesmo”. A autora faz menção apenas ao professor, no entanto, refletindo sobre a proposta do PME e considerando o objetivo desse trabalho, é importante pensar sobre formação, levando em consideração os demais educadores inseridos nessa proposta, considerando que:

Educador é um adulto que tem a responsabilidade pelo percurso educativo e se coloca à disposição da invenção de situações de aprendizagem que levam em consideração quem são, onde vivem, o que sabem e o que desejam os aprendizes com os quais vai empreender a aventura do conhecimento. (BRASIL, 2009b, p. 37).

A partir do exposto, é possível perceber que, na perspectiva do PME, o conceito de educador não abarca exclusivamente o professor, mas sim todos os atores envolvidos no processo de educar, entendimento que se faz associar à necessidade de repensar o currículo escolar.

Em relação ao currículo para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas de sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso de equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. (BRASIL, 2009c, p. 37).

Pensando na integração dos monitores com os professores, por orientação do Ministério da Educação, surgiu uma nova função dentro da escola, a do professor comunitário⁵, o qual deve fazer parte do quadro da escola e ter dedicação de no mínimo 20 horas e preferencialmente 40 horas semanais, tendo como principais atribuições organizar as atividades no contraturno; fazer com que os profissionais da escola entendam o objetivo do PME e se envolvam nessa nova proposta visando acabar com a dicotomia entre turno e contraturno; orientar os monitores e integrar monitores e professores. Sendo assim, o

⁵ O professor comunitário deverá ser um professor escolhido pela Unidade Escolar e a contrapartida de 20 a 40 horas deverá ser de responsabilidade da secretaria municipal, estadual ou distrital (BRASIL, 2012).

professor comunitário passou a se constituir um ator fundamental para o pleno funcionamento do Programa. No entanto,

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar? Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? [...] um professor assim tem um excelente perfil. (BRASIL, 2009a, p. 13).

A citação anterior possibilita a compreensão de que não há critérios claros com relação ao perfil e formação do professor comunitário e nem garantias que tais “características” serão levadas em consideração no processo de seleção deste profissional.

Com a chegada do Programa Mais Educação, a escola adquire novas atividades, novas atribuições e os profissionais que nela estão precisam repensar a maneira de trabalhar mediante tais propostas.

No Estado do Rio de Janeiro, a Prefeitura Municipal de Mesquita, por meio da Secretaria Municipal de Educação, aderiu ao PME em 2009, passando a oferecer aos alunos de onze escolas atividades esportivas, culturais, de acompanhamento pedagógico e educomunicação no contraturno escolar. No decorrer do ano de 2010, o Programa foi ampliado para mais seis escolas e, em 2012, mais três escolas foram contempladas, perfazendo assim um total de vinte unidades escolares, o que corresponde a cerca de 90% das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino. É possível inferir pelo ordenamento⁶ voltado para o Mais Educação, que a adesão ao mesmo tem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos e a formação do cidadão integral, além da aproximação com as comunidades escolar e local. Partindo desta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, a exemplo de outras secretarias de educação do país, vem buscando maneiras de unir todos os profissionais de educação, com o intuito de atingir as metas propostas. Para tal, desde o início do Programa, tem sido proposto o trabalho em conjunto entre todos os profissionais da educação que nele atuam por meio de reuniões pedagógicas e formação continuada, sendo que, desde 2011, vêm sendo realizados Seminários de Educação Integral, que visam discutir a proposta de educação integral em tempo integral que o município almeja. Este Programa encontra-se em consolidação, objetivando englobar novas unidades escolares, o que o coloca como um possível modelo para a investigação dos princípios, gestão e operacionalização da educação integral em tempo integral. Sendo assim, a

⁶ Portaria interministerial nº 17/2007 e Decreto 7.083/2010.

análise de questões referentes ao PME, apontando avanços e desafios a serem vencidos, podem servir como referência para educadores e gestores em diferentes níveis, bem como contribuir com o Ministério da Educação e com as universidades que vêm pesquisando o referido Programa.

Pensando no que foi levantado até aqui com relação a esses novos sujeitos e a formação, este trabalho remete ao seguinte problema: Qual a dinâmica do processo de formação continuada dos profissionais da educação/educadores que atuam no Programa Mais Educação no município de Mesquita – RJ? Este problema conduz às seguintes questões: Quais aspectos estão associados à formação dos profissionais da educação/educadores no contexto atual? Como ocorre o PME e o processo de formação dos profissionais da educação/educadores que nele atuam? Quais as contribuições e desafios relacionados à formação continuada dos profissionais da educação/educadores do PME no município de Mesquita? Para tal, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o processo de formação continuada dos profissionais de educação/educadores que atuam no Programa Mais Educação em Mesquita – RJ, e, como objetivos específicos:

- Discutir a formação continuada dos profissionais da educação/educadores no contexto atual;
- Analisar o Programa Mais Educação e o processo de formação dos profissionais da educação/educadores que nele atuam;
- Analisar a formação continuada dos profissionais da educação/educadores no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita - RJ.

Relevância do estudo

A oferta de tempo ampliado e qualificado a crianças, adolescentes e jovens em busca da formação de um ser integral está associado à tão sonhada melhoria na qualidade educacional. Pensando nisso, o governo federal propôs o Programa Mais Educação, o qual representa uma ruptura com os modelos tradicionais de educação em nível nacional. A implantação de um programa dessa natureza se fez associar à necessidade de avaliação detalhada dos espaços, métodos, formas de gestão e estratégias pedagógicas utilizadas pelas unidades escolares, e sua organização curricular, bem como da formação dos profissionais que irão atuar no PME.

Conforme já foi apresentado, vários documentos do PME defendem o compartilhamento da tarefa de educar entre professores e outros educadores. No entanto, analisando tais documentos, foi possível observar que não há critérios claros com relação ao perfil e nível de formação que estes profissionais devem ter para atuar no Programa e nem a garantia de que tais profissionais devam passar por um processo de formação inicial e/ou continuada para nele atuar. Apesar de entender que o PME constitui-se em uma estratégia indutora de educação integral e que municípios e estados devem participar efetivamente de seu processo de organização, compreendemos ser fundamental que essas questões sejam tratadas de forma clara nos documentos do Programa, a fim de que possa ser possibilitada maior efetividade de suas ações. Constatamos que esse é um dos problemas do PME, e concordamos com Gatti e Barreto (2009), que defendem a formação continuada como uma das possíveis estratégias para prover reformas educativas, tendo por referência a articulação de teoria e prática e o redimensionamento da prática do educador.

Assim, mediante a realização de uma análise crítica das principais contribuições e desafios relacionados à formação continuada no âmbito do Programa PME no Município de Mesquita, este estudo busca constituir-se subsídio para a construção de estratégias que visem à superação dos problemas apontados, de modo a sanar dificuldades, bem como possibilitar a continuidade de práticas exitosas já fomentadas.

As reflexões que serão apresentadas poderão contribuir para fomentar o debate sobre o tema em âmbito nacional e para instigar outros pesquisadores a continuarem nessa jornada.

Aspectos teórico-metodológicos

Com o intuito de realizar o estudo proposto, acreditamos ser importante o aprofundamento de duas temáticas: Programa Mais Educação e formação de profissionais da educação, em especial, a formação continuada, as quais se interrelacionam, mas que, com vistas a uma classificação dialética, buscaremos apresentar de forma sequencial. Visando a construção do referencial teórico que subsidiará este trabalho, autores como Marin (1995, 2004), Gatti (2008, 2009, 2011) e Tardif (2012) serão de fundamental importância. Assim, faremos uma breve abordagem acerca do objeto de estudo, bem como das temáticas citadas.

No município de Mesquita, desde o ano de 2009, todos os profissionais que atuam no PME passam por um processo de formação continuada em que são trabalhadas diversas temáticas, de acordo com as atividades desenvolvidas nas unidades escolares. O Professor

Coordenador Pedagógico da Educação Integral⁷ é incentivado pelos técnicos da SEMED a participar de todas as formações ofertadas por esta Secretaria em parceria com o Ministério da Educação, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento de Linguagem e Matemática, que visam a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Além disso, o Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral participa mensalmente de centros de estudo propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e organizados pela unidade escolar com o objetivo de discutir questões pertinentes à educação integral em tempo integral, além de outros cursos ofertados pela SEMED, instituições parceiras ou universidades.

Os monitores também participam dos centros de estudo, pois a proposta é que o trabalho aconteça em conjunto entre turno e contraturno, buscando ir de encontro ao paralelismo entre turnos e articular o currículo. Adicionalmente, esses profissionais frequentam cursos de formação específicos ao longo do ano, seminários e cursos de capacitação oferecidos pela SEMED. Os Monitores de Acompanhamento Pedagógico participam ainda do Pró-Letramento de Linguagem e Matemática.

Em relação à formação, Santos (1998) e Candau (2001) citam que na literatura educacional, há um consenso entre autores que pesquisam a questão da formação, pois eles partem da ideia de que nenhuma formação inicial, inclusive em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional. Esta ideia nos faz refletir sobre a importância da articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada dos profissionais de educação, de forma a valorizar o “fazer” do profissional de educação na escola, o processo de formação e mediação das Secretarias de Educação e os estudos desenvolvidos nas universidades, considerando estes aspectos para a construção do conhecimento desse profissional. Cunha (2003, p. 368) refere-se à formação continuada como:

Iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Para analisarmos a formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita/RJ, levamos em consideração a formação oferecida pela Secretaria

⁷ Em Mesquita o Professor Comunitário é chamado de Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral (PCPEI), nomenclatura esta já publicada no Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, bem como as atribuições desse profissional.

Municipal de Educação e pela unidade escolar na qual o profissional está inserido, considerando os cursos de atualização, capacitação, treinamento, seminários, reuniões pedagógicas oferecidas pela SEMED e pela escola. As análises associadas à formação continuada tem por base o pensamento de Gatti (2008), pois conforme a autora nos mostra, os estudos educacionais não ajudam a precisar esse conceito e há um grande número de iniciativas que podem ser colocadas sob o guarda-chuva desse termo. Em alguns momentos, o termo restringe-se aos “cursos estruturados e formalizados” após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério; em outros, de forma mais “ampla e genérica”, compreendendo qualquer tipo de atividade que auxilie na prática do profissional. Estas ações são citadas como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Com o intuito de atingir os objetivos propostos neste trabalho, utilizamos uma **pesquisa de cunho qualitativo**, não deixando, porém de lançar mão de dados quantitativos. Conforme orienta Minayo (2002), não é necessário colocar em oposição essas duas abordagens, pois embora ofereçam perspectivas diferentes, não são opostas e sim complementares, excluindo dicotomias.

Considerando as leituras que foram realizadas e os problemas apontados, optamos por um **estudo de caso**, com o objetivo de aprofundar a temática proposta em campo. Fonseca (2002), citado por GIL (2007, p. 33), define estudo de caso como:

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Yin (2010, p. 39) complementa a ideia do autor ao afirmar que “o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não são tão evidentes,” de forma que a utilização de uma investigação em campo torna-se de fundamental importância para a pesquisa e a utilização de entrevistas e documentos também, visto que o autor aborda a capacidade desse estudo de lidar com uma ampla variedade de evidências, como as citadas.

Vale destacar que o estudo de caso será realizado no CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e que sua escolha deve-se ao fato de (1) a escola ter sido contemplada com o PME já no primeiro ano de implantação deste Programa em Mesquita (2009); (2) ter aumentado o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); (3) ter sido recomendada pela SEMED; (4) apresentar uma proposta de educação integral em tempo integral mesmo antes da implantação do PME.

Além do estudo de caso, buscamos compreender melhor questões relacionadas à formação no âmbito do PME no município de Mesquita/RJ, com base nas pesquisas **bibliográfica e documental**. A pesquisa bibliográfica é de fundamental importância para que possamos adensar questões a respeito do tema. De acordo com Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo sua principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Gil (2008, p. 50) aponta que a pesquisa documental se assemelha muito à bibliográfica, mas que possui sua especificidade:

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim, para alcançar os objetivos propostos, além da leitura de diversos livros e artigos científicos, pesquisamos decretos, leis federais e documentos, entre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral (2011, 2012, 2013).

A fim de buscar respostas para as questões levantadas sobre a formação no âmbito do PME no município de Mesquita - RJ passamos para a próxima etapa metodológica deste trabalho, que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), realizada com os profissionais envolvidos diretamente com o PME na SEMED e na escola pesquisada. Triviños (1987, p. 152) “afirma que esta entrevista favorece não só a descrição de fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, sendo importante refletir sobre as questões que serão aplicadas. Já Szymanski (2002), apresenta a importância da interação com os entrevistados, pois, a partir daí, podemos perceber a realidade na prática educativa, considerando os critérios de “representatividade” da fala e a questão da interação social que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado.

Assim, decidimos realizar as entrevistas com um profissional ligado diretamente à implementação e execução do Programa junto à Secretaria Municipal de Educação, visto que este poderá fornecer informações acerca do funcionamento do PME e do processo de formação dos educadores que nele atuam. Também foram realizadas entrevistas com a diretora do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi, com profissionais responsáveis pela coordenação das atividades pedagógicas da escola, com alguns professores, bem como com monitores do PME que atuam na escola, a fim de verificar, entre outros, se são realizadas ações formativas associadas ao PME, ofertadas pela escola e quais educadores participam. No Quadro 01, apresentamos os profissionais entrevistados.

Quadro 1 – Profissionais entrevistados

Profissionais entrevistados	Quantidade de entrevistas
Coordenador do PME na SEMED	01
Diretor	01
Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral	01
Monitor de Acompanhamento Pedagógico	01
Monitor de Esporte e Lazer	01
Monitor de Cultura, Artes e Educação Patrimonial	01
Professor Coordenador Pedagógico	01
Professor	01
TOTAL	08

Entre os dez macrocampos⁸, escolhemos três, o de Acompanhamento Pedagógico, Esporte Lazer e Cultura, Artes e Educação Patrimonial. Justificamos a escolha desses três macrocampos, pois as vinte escolas inseridas no PME em Mesquita possuem atividades inseridas nos mesmos. Com relação ao Acompanhamento Pedagógico, a escolha também é justificada devido a sua obrigatoriedade no âmbito do PME e sua importância ao procurar desenvolver atividades que visam a melhoria do desempenho escolar dos alunos por meio de práticas ligadas a alfabetização.

A última etapa metodológica será a análise dos dados coletados durante as entrevistas, que acontecerá por meio da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin, (1977). Segundo a autora, podemos descrever a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens. (p. 42).

A escolha pelo município de Mesquita deve-se (1) ao fato de o município ter sido contemplado com o PME no segundo ano de oferta (2009) deste Programa, apresentando, portanto, significativo tempo de implantação, comparativamente a outros municípios; (2) por atualmente atender com o PME a 20 das 23 unidades escolares com ensino fundamental; (3) devido ao fato de o município apresentar uma presença ativa na pesquisa e na divulgação de propostas e educação integral em tempo integral, a citar a apresentação de trabalhos junto ao Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro⁹, a divulgação de suas ações junto ao PME no livro Percursos da Educação Integral do CENPEC¹⁰, bem como à organização de seminários ofertados para a rede municipal de ensino e outros municípios que implantaram o PME, com o intuito de discutir a proposta de educação integral que a rede

⁸ Os macrocampos do Programa Mais Educação são: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Esporte e Lazer, Educação em Direitos Humanos, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/ Economia Criativa (BRASIL, 2012).

⁹ O Comitê constitui-se em uma instância de gestão dos Programas de Educação Integral com objetivo de enraizar suas propostas e ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros. Estes devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação dos Programas Mais Educação e Escola Aberta nas escolas e nas regiões onde estão acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação dos Programas (BRASIL, 2012). No Estado do Rio de Janeiro, o Comitê foi criado no ano de 2005 com a chegada do Programa Escola Aberta e reestruturado após o início do PME.

¹⁰ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

almeja.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. No capítulo 1, intitulado “A formação dos Profissionais da Educação no Contexto atual” abordamos a importância da formação associada à qualidade no ensino fundamental; a conceituação dos diferentes tipos de formação existentes e algumas iniciativas de formação dentro das políticas públicas, concentrando-nos no levantamento e descrição de legislações e documentos, apreendendo questões referentes à formação continuada.

No capítulo 2 apresentamos brevemente alguns dos movimentos da educação integral e/ou do tempo integral no Brasil, a citar, a Escola Parque, os CIEP's, entre outros. É neste capítulo que apresentamos o Programa Mais Educação, para, a partir da sua descrição, estabelecer uma discussão em torno da formação dos profissionais da educação/educadores no âmbito deste Programa.

No capítulo 3, apresentamos brevemente o município de Mesquita e sua proposta educacional, o CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e o PME na escola e o PME no município de Mesquita, dando ênfase à formação dos profissionais da educação/educadores que atuam no Programa e apontando as contribuições e desafios da formação desses profissionais.

Nas considerações finais do trabalho, destacamos as conclusões desta pesquisa e evidenciamos os avanços e desafios apreendidos ao longo da mesma, bem como algumas reflexões sobre a formação dos profissionais da educação e demais educadores no âmbito do Programa Mais Educação.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Este capítulo tem por objetivo subsidiar a reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da educação no contexto atual. Nesse sentido, num primeiro momento, apresentamos um estudo sobre a importância da formação continuada desses profissionais, levando em consideração os avanços que vêm ocorrendo em áreas como a da ciência e tecnologia nos processos de mudanças da sociedade, da escola e conseqüentemente, do educador. Na sequência, o estudo discute diferentes conceitos que perpassam a temática e a importância de refletirmos sobre eles, dada a sua complexidade. Logo após, apresentamos o ordenamento normativo que prevê a importância da oferta de formação continuada para o desenvolvimento profissional.

1.1 A importância da formação continuada para os profissionais da educação

O avanço das ciências e das novas tecnologias vem mudando a sociedade e a escola, não sendo possível que o educador¹¹ o ignore e continue a ter por base somente sua formação inicial. Diante destas mudanças surgem novas exigências e desafios na área educacional, tais como a utilização de novos recursos pedagógicos, a citar, a informática. Em meio a esta nova realidade, é necessário que os educadores repensem suas práticas educativas. Para responder aos novos desafios impostos, faz-se necessário a oferta de uma formação contínua. Neste sentido, Garrido, Pimenta e Moura (2004) observam que a sobrevivência de certos profissionais e de suas profissões está vinculada a oferta da formação contínua, pois necessitam que, diante das novas informações e dos desafios impostos, lhes seja possibilitado o aprimoramento de suas práticas. Para os autores, pensar na formação de profissionais que nunca estarão formados tem sido um grande desafio para quem discute a formação. De acordo com Tardif (2012), muitas vezes pesquisadores da área educacional vem inserindo os professores em uma categoria autônoma, não levando em consideração que estão imersos em realidades sociais, organizacionais e humanas. Sob esta perspectiva, é necessário pensar as formações, considerando as necessidades destes profissionais e é claro dos alunos, com quem serão trabalhados os saberes adquiridos, bem como as atualizações desses saberes, que vem

¹¹ Ao utilizar a palavra educador ao longo do texto, estaremos citando não só o professor, mas os demais profissionais que coordenam e/ou desenvolvem oficinas no Programa Mais Educação, sendo eles os Professores Coordenadores Pedagógicos, os Professores Coordenadores Pedagógicos da Educação Integral e os monitores.

ocorrendo ao longo do tempo. Entendemos como Tardif (2012, p. 35) que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

O autor afirma ainda que “formações com base nos saberes e produção de saberes constituem dois polos complementares e inseparáveis” (TARDIF, 2012, p. 35). Em outras palavras, é essencial que as formações sejam pensadas aliando a teoria à prática dos educadores, de forma que estes profissionais possam refletir acerca das questões discutidas relacionando-as com suas práticas pedagógicas.

As discussões levantadas até aqui, evidenciam a importância da formação continuada e dos aspectos que a ela se relacionam para favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores. Apesar de historicamente não ser nova a discussão sobre formação - sobretudo a partir da década de 1990 e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 - faz-se necessário levar em consideração as questões atuais associadas à formação desses educadores. Nóvoa, citado por Porto (2004), mostra que as mudanças educacionais estão relacionadas à formação do professor, à inovação de suas práticas pedagógicas e aos projetos educativos da escola. Atualmente, os processos formativos, para além de contribuírem para a formação profissional, precisam contribuir para o avanço dos contextos em que este profissional intervém. Sendo assim, é preciso pensar na formação tendo a escola como local privilegiado para o desenvolvimento profissional do educador, de forma que a universidade deve procurar estruturar seus programas de formação em torno de questões relativas à escola, aos contextos escolares e não somente em torno de conteúdos acadêmicos, conforme destacam autores como Candau (1996), Garrido, Pimenta e Moura (2004) e Tardif (2012). Gatti (2009) observa, ainda, que as instituições formadoras devem considerar a construção de saberes e teorias sobre a prática docente.

Tendo em vista que, algumas vezes, ao longo do texto, citamos a questão do desenvolvimento profissional, entendemos ser necessário abordar brevemente sua definição para posteriormente aprofundarmos a discussão sobre a universidade como instituição formadora e a escola como lócus da formação continuada, haja vista entendermos que estas questões se encontram imbricadas.

No “Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente”, apreendemos a seguinte afirmação “no marco dos docentes visto como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de Desenvolvimento Profissional Docente.” (MARTINEZ, 2010). Segundo o autor:

O aprendizado da docência é um desafio que os professores, as escolas e os sistemas educativos enfrentaram ao longo da história. O modo como tem sido feito marcou e influenciou no papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes. (s/pág.).

A compreensão de Martinez mostra que, mesmo tendo avançado ao longo da história, ainda é necessário ir além. A questão da formação, que influencia no desenvolvimento profissional do educador, necessita de maiores pesquisas e discussões, com vistas a subsidiar reflexões sobre seus problemas e possibilitar mudanças gradativas. Gatti (2009) mostra que, nos tempos atuais, o desenvolvimento profissional parece apresentar-se como condição que vai além das competências operativas e técnicas, “passando a configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola.” (p. 98). Tendo por base o entendimento da autora, o processo de formação precisa levar em consideração “o confronto de ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.” (GATTI, 2009, p. 98).

Mas, será que o processo de formação continuada tem dado conta dessas demandas? Segundo Gatti (2009, p. 96), ainda há certa dificuldade para a implementação de “estruturas múltiplas e flexíveis de formação de professores quando se trata dos cursos presenciais.” A autora afirma ainda que, em alguns cursos oferecidos pelo Ministério da Educação ou Secretarias de Educação em parceria com as universidades, observam-se avanços, mas que essas práticas ocorrem paralelamente à oferta de cursos que continuam utilizando antigos sistemas de formação. De forma que, apesar de verificar os avanços obtidos ao longo dos anos por meio da formação continuada e sua importância para o desenvolvimento profissional do educador é necessário vencer o desafio da oferta de cursos que não modificam suas propostas ao longo dos anos. Sendo assim, conforme Gatti (2009) evidencia, a questão da formação continuada de professores ainda é um grande desafio, de forma que as instituições formadoras governamentais precisam estar preparadas para viabilizá-la, contribuindo para uma maior qualificação dos educadores.

A questão da oferta de formação continuada adequada às necessidades atuais fica ainda mais complexa quando pensamos em discuti-la levando em consideração a oferta de educação integral e/ou tempo integral, visto que, conforme já ressaltamos anteriormente, no contexto atual, diferentes experiências de jornada escolar ampliada, entre elas o PME, vêm sendo desenvolvidas no país, sendo de fundamental importância a formação dos profissionais que nelas atuam. Diante destas questões, observamos a responsabilidade das universidades – que têm entre suas atribuições o compromisso com a formação profissional em diversas áreas de conhecimento e cujos acadêmicos serão os futuros profissionais a atuarem nestas escolas – de promoverem por meio de suas licenciaturas, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, aliando teoria e prática, alinhadas aos novos movimentos de políticas em educação. Segundo Mamede (2012, p. 238) “é indispensável que a universidade veja com um olhar múltiplo e aprofundado as ações formativas por ela promovidas.” A referida autora destaca o pensamento de Veiga e Viana que afirmam que:

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo [...].

Reiteramos aqui a importância da formação continuada, do compartilhamento de saberes entre os profissionais da educação e entre instituições formadoras, bem como da importância da reflexão acerca de sua responsabilidade para com o desenvolvimento de práticas que irão se constituir diferencial para os alunos, preparando-os para os desafios que lhes serão impostos ao longo da sua vida, visando sua formação integral cidadã.

Quando pensamos na formação integral do aluno e no processo de formação continuada a ele associado, o desafio se amplia ao refletirmos sobre a configuração do Programa Mais Educação, que possui outros educadores, além dos professores. Com relação a essa questão, Mamede (2012) observa que as universidades, sob alguns aspectos, estão preparadas para formar este profissional; por outro, apresentam questões que carecem de maiores estudos e pesquisas, com vistas ao seu maior desenvolvimento na área. Sob esta perspectiva, a autora considera que os currículos precisam ser revistos e atualizados; que os professores precisam ser sensibilizados em relação a essas ações, de modo que as necessárias mudanças sejam agilizadas. Observa ainda que, “em outras situações, somos despreparados

teórica ou metodologicamente, e não sabemos, por exemplo, viabilizar uma frutífera aproximação com a escola.” (p. 238), a qual na opinião de autores como Candau (1996) e Tardif (2012), deve ser considerada o principal lócus de formação.

Segundo Mamede (2012, p. 238), “não há uma homogeneidade quanto a esse quadro no que concerne ao perfil dos profissionais e a universidade tem entre suas principais missões, a de estreitar sua relação com a rede pública de ensino.” Sendo assim, ela arrisca a afirmar que a universidade está preparada para participar da formação dos educadores do PME, mesmo que para isso seja necessário criar novas estratégias. A autora complementa sua ideia dizendo que “não parece ser desprezível o fato de que temos muitos docentes altamente comprometidos, experientes e dispostos a ensinar e aprender, a contribuir e se renovar” (MAMEDE, 2012, p. 238).

Pelo exposto até aqui, é fato que a formação continuada deve ser ofertada para todos os educadores que atuam na escola, visto que estão contribuindo para a formação do aluno. No entanto, com relação ao Mais Educação, torna-se fundamental refletir sobre algumas questões: Como garantir que os educadores que atuam no PME continuem no Programa após receberem a formação continuada, levando em consideração que eles não são profissionais do quadro? Como garantir o desenvolvimento integral do aluno, sem ofertar formação inicial e continuada a estes educadores? Essas e outras questões são pontos de inquietação que perpassam este trabalho. Dando prosseguimento aos temas que foram levantados até aqui, abordamos a questão da escola como lócus principal da e para a formação continuada.

Atualmente vem mudando a concepção de que a formação continuada deve ser oferecida somente pelas universidades, secretarias de educação ou espaços de formação específicos. Os profissionais que estão inseridos nestas instituições são de extrema importância para o processo de formação. Todavia, conforme nos mostra Tardif (2012), é necessário unir os aspectos teóricos das instituições à experiência de trabalho adquirida pelos professores, pois, para eles, esta é condição para aquisição e produção de seus próprios saberes.

Por sua vez, Candau (1996) reage à concepção clássica de formação, que considera a universidade o local privilegiado para a formação de professores. A autora foca suas ideias em três teses que vem conquistando adeptos entre os profissionais da educação. Para ela a formação continuada deve ser repensada levando em consideração as seguintes questões: (1) o principal lócus de formação deve ser a própria escola; (2) todo processo de formação continuada deve ter o reconhecimento e a valorização do saber docente como referência fundamental; (3) para um adequado desenvolvimento da formação continuada é preciso:

Ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Considerando as demandas atuais e a abordagem dos autores referente a formação continuada, devemos observar as várias estratégias propostas para o desenvolvimento profissional do educador e conseqüentemente o sucesso do educando. Sendo assim, torna-se fundamental considerar a formação inicial do profissional, os saberes científicos oferecidos pelas instituições formadoras e os saberes adquiridos na escola por meio da prática cotidiana, pois somente tendo por base esses aspectos é que caminharemos para uma formação continuada realmente efetiva.

1.2 Concepções e reflexões sobre a formação dos profissionais da educação

Considerando os debates em torno da questão da formação dos profissionais da educação, é possível observar que, mesmo a formação continuada sendo considerada um dos caminhos para uma educação de qualidade, devido a complexidade da temática, existe divergência de ideias com relação às suas concepções e finalidades. Sendo assim, é fundamental refletirmos sobre as diferentes concepções existentes pois, conforme Marin (1995, p. 13) nos mostra, “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas.” Por sua vez, Garrido e Brzezinski (2006) ratificaram a necessidade de refletirmos sobre as denominações e as variações de significados utilizadas, seja pelo enfoque teórico, seja pela intencionalidade política.

Estas reflexões nos remetem à importância de discutirmos as diversas terminologias utilizadas. Assim, destacamos os conceitos mais utilizados por autores da área educacional, bem como por instâncias administrativas e entidades organizacionais que abordam a questão da formação continuada. Sob esta perspectiva, abarcamos questões inerentes a reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

Cabe ressaltar que os termos reciclagem e treinamento estão sendo trazidos devido ao seu caráter histórico, visto que, em determinada época, tiveram sua importância. No entanto, atualmente, são carregados de simbologia, o que faz com que sejam discriminados pela área educacional. Nessa perspectiva, observamos que o termo reciclagem foi bastante utilizado na década de 1980 para abordar a questão da formação e que o termo treinamento, apesar de atualmente não ser tão utilizado, ainda é citado por alguns profissionais e instâncias, principalmente na área de recursos humanos.

Antes de iniciarmos a abordagem das diversas terminologias acerca da temática da formação continuada, gostaríamos de apresentar brevemente a questão da formação inicial, pois segundo Cury (2004, p. 188), “a formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola.” Cabe ressaltar que, ao tratarmos de formação inicial, estamos fazendo referência tanto à formação em nível superior quanto em nível médio e profissionalizante, quer seja para os docentes, quer seja para outros educadores, pois conforme vimos defendendo ao longo do texto, o papel de educar na escola não é somente do professor, é exercido pelo conjunto de trabalhadores que nela atuam. Podemos apreender essa afirmação nas palavras do autor citado, quando utiliza a expressão profissional da educação para abranger todos aqueles que atuam no âmbito da escola. Segundo o Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente, formação inicial é a “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional.” (AGUIAR, 2010). Por sua vez, de acordo com o Proformação¹² (2002, p. 81), formação inicial “é aquela que confere titulação ao final da conclusão de um determinado curso, visando oferecer ao futuro professor as condições para o seu ingresso na profissão, e desenvolver uma visão global das várias áreas de sua atuação como profissional.”

Observamos que o Proformação (2002) e Aguiar (2010) ao trazerem suas definições de formação inicial, citaram somente o professor; apesar disso, entendemos que elas abarcam outros profissionais. Assim, a formação inicial constitui-se início do processo de formação para o exercício da profissão. No entanto, segundo Monteiro citado por Marin (2004), a formação inicial, por si só, é incompleta, não sendo suficiente para a atuação competente dos educadores, podendo sedimentar práticas inadequadas que acabam dificultando um trabalho qualificado. Este, entre outros motivos, leva a autora a defender que a formação deve ser

¹² Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios.

contínua, ultrapassando a inicial. Mediante estas afirmações, discutimos as terminologias vinculadas ao processo de formação contínua, bem como seus conceitos, sendo que, para tal, levaremos em consideração as palavras de Collares e Moyses (1995, p. 1): “O campo de discussões sobre formação continuada, ou capacitação em serviço, é ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção, e por si só, já representa um grande desafio”.

Diante das palavras dos autores, entendemos que a complexidade da temática e as constantes mudanças no campo educacional exigem a continuidade de estudos que aprofundem questões relacionadas à formação continuada.

Com relação ao termo reciclagem, Marin (1995, p. 14) afirma que não deve ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, já que é usado “apenas para caracterizar processos de modificações de objetos ou materiais [...] o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização pedagógica”.

As palavras da autora conduzem a reflexão sobre a importância da necessidade de processos de formação sérios e ininterruptos, o que não parece ser o caso da formação citada, já que destaca que “a adoção desse termo e sua concepção levaram a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas no amplo universo que envolve o ensino.” (MARIN, 1995, p. 14).

Para Marin (1995), o termo treinamento, quando tem como significado tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, não deve ser rejeitado totalmente; pois, em alguns momentos, podemos pensar em educação continuada incorporada desses significados. Podemos citar como exemplo, a formação continuada de profissionais de Educação Física, que para aprender determinadas técnicas podem necessitar de treinamento. Segundo a autora, para os profissionais da educação, não devemos utilizar o termo apenas com finalidades mecânicas, associada à aquisição de comportamentos padronizados, pois sempre esperamos desses profissionais respostas pautadas na inteligência. Nesta perspectiva, o termo treinamento é encontrado na LDBEN, ao destacar que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (art. 87, § 4º).

Atualmente o termo treinamento ainda é muito utilizado na área administrativa, estando voltado para a necessidade de que os profissionais contratados aprendam técnicas que poderão ser utilizadas em sua rotina diária, tornando-os aptos a lidar com equipamentos e se adaptarem às exigências do desenvolvimento tecnológico (COSTA, 2003). Assim, apesar de não ser um termo adequado para utilizar na formação continuada da maioria dos profissionais

da educação, não deve ser totalmente excluído, pois conforme nos mostra Marin (1995), a formação supracitada é necessária para alguns profissionais. Também é preciso levar em consideração as determinações da LDB, um importante dispositivo legal da área educacional.

Quanto ao termo aperfeiçoamento, o dicionário Aurélio¹³ apresenta a seguinte definição “Ato de aperfeiçoar; resultado dessa ação”. A palavra nos remete a ideia de perfeição. Com relação a esta questão concordamos com Marin (1995), quando afirma que não é possível pensar no processo educativo como conjunto de ações capaz de tornar alguém perfeito. Para a autora, a questão dos limites para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação ocorre por vários fatores e, na maioria das vezes independe das próprias pessoas. Na área educacional, há sempre erros e acertos, trabalhamos com tentativas, não podendo afirmar a possibilidade de acerto, tornando-se difícil trabalhar com a perspectiva de perfeição.

Marin (1995, p. 17) acredita que a palavra capacitação é válida e tem relação com educação continuada quando possui o significado de tornar capaz, habilitar, pois “aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão.” No entanto, vale refletir que algumas vezes as capacitações não ofertam possibilidade do profissional refletir e dialogar sobre o que realmente desejam, tornando importante que se observe o tipo de capacitação oferecida, pois a autora nos mostra que há várias ações de capacitação “visando a venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria.” (MARIN, 1995, p. 17). Ressaltamos que a questão citada ainda ocorre no contexto atual.

Marin (1995) apresenta os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada como muito similares, podendo ser inseridos em um mesmo bloco, visto que o conhecimento é percebido como eixo central do processo de formação continuada, assim como ocorre com as pesquisas em educação. Entretanto, visando uma compreensão mais detalhada dos termos, a autora apresenta algumas especificidades, que considera complementares.

A formação permanente é entendida como processo oferecido por toda a vida, em desenvolvimento contínuo. Para complementar a ideia, a autora recorre a concepção de andragogia¹⁴, delineando assim, novos caminhos e funções para os que cuidam do processo:

¹³ Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 26 mai. 2013.

¹⁴ Articulação de processos diagnosticadores das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas e possibilidades de problematização das necessidades, sempre em busca da autoavaliação, da autoformação e da autogestão, desenvolvido por Pierre Furter.

Superar as relações de dependência e paternalismo, estabelecendo relações de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe, promovendo os ajustes entre paralelas dos sistemas educativos, assim como estabelecendo coordenações entre instituições. (MARIN, 1995, p. 18).

No Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), encontramos o termo formação permanente do pessoal do Magistério. O Plano nos mostra que a formação deve ser repensada devido aos desafios e novas exigências no campo educacional e que este campo exige “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a Educação Infantil até a Educação Superior” (p. 144).

Apreendemos nas afirmações de Marin e na redação do PNE 2001-2010, que o termo é utilizado para enfatizar a importância de uma formação que nunca deve parar, pois as mudanças na sociedade acontecem constantemente e temos que nos adaptar a elas, sendo a formação permanente um dos principais meios para que isso ocorra. Neste sentido, Vasconcellos (2009, p. 85) nos mostra que “uma vez que não nascemos prontos e nem programados, a aprendizagem é uma dimensão intrínseca do ser humano, que o acompanha, como sabemos hoje, desde o útero materno até o momento de sua morte”.

O termo formação continuada é bastante rico e um dos mais utilizados por destacados autores asaber, Gadotti (2003), Pimenta (2004), Cury (2004), Gatti (2008, 2009), Pereira (2010), Tardif (2012), Dourado (2013). Também apreendemos este termo em diferentes ordenamentos legais, tais como, a lei nº 9.394/96 e o PNE 2001-2010. Cabe ressaltar, que o termo já era utilizado há anos atrás por outros autores, conforme é possível evidenciar a partir da abordagem realizada por Marin (1995) acerca do conceito. A autora utiliza-se dos modelos¹⁵ apresentados por Chantraine-Demilly (1992), “que distingue dentre os modos de socialização, a formação com duas categorias de ações – formais e informais – cuja função consciente é a de transmissão de saberes e de saber-fazer” (p. 18), tendo em comum a existência de uma atividade “conscientemente proposta e direcionada para a mudança”.

O Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente, mostra que historicamente, só ganhou notoriedade no Brasil na segunda metade dos anos de 1980 e que, inicialmente, havia uma visão compartimentada de formação; sendo dividida em inicial ou pré-serviço de um lado

¹⁵ Os modelos apresentados por Chantraine-Demilly são: universitário, escolar, contratual e interativo reflexivo.

e continuada ou em serviço de outro¹⁶ (PEREIRA, 2010). Com relação a essa visão, surgiram críticas por parte de vários estudiosos que começaram a pensar na formação como um processo contínuo entre formação inicial e continuada. O autor alerta que é preciso ter uma visão ampla acerca desta formação, visto que ainda hoje, algumas são oferecidas como continuadas, mas são descontínuas, devido a sua curta duração, aos conteúdos tratados que “não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes”.

Assim, segundo Pereira (2010), com o intuito de mudar esta visão, vem se buscando uma formação continuada unindo as condições adequadas para o trabalho dos profissionais da educação, tendo a escola como lócus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos educadores, garantidas as condições adequadas de trabalho, bem como momentos para estudos sobre a fundamentação teórica de suas práticas, com remuneração integral. Entendemos que a instituição ideal para o desenvolvimento destes estudos é a universidade, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de outras formações continuadas oferecidas em parceria com secretarias de educação e/ou outros órgãos como o Ministério da Educação.

Para Marin (1995), o termo educação continuada abrange a ideia de outros modos de socialização, indo além dos apresentados por Chantraine-Demailly. Os aspectos apresentados junto aos institucionais e profissionais compõem:

Visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais. (MARIN, 1995, p. 18).

Segundo Marin (1995), a terminologia educação continuada apresenta-se de forma mais rica e ampla, pois pode incorporar outros termos aqui já apresentados, como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, isso é claro, “dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora.” (p. 19).

¹⁶ Estes termos foram traduzidos e adotados sem criticidade a partir de duas expressões em inglês *preservice teacher education*” e *in-service teacher education*, sendo bastante inapropriados para utilização em várias regiões do Brasil, pois nosso país ainda possui um grande número de profissionais que, só ingressam em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, quando já atuam no magistério há vários anos (PEREIRA, 2010). Disponível no “Dicionário Trabalho, Condição e Profissão Docente”.

A autora defende a utilização do termo educação continuada devido aos aspectos já apontados e a significação fundamental do conceito “de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.” (MARIN, 1995, p. 19). Considerando os conceitos e reflexões apreendidos a partir da abordagem de Marin (1995) e demais autores citados sobre a formação – de que a atividade profissional dos educadores está em constante mudança, sendo necessária a oferta de uma formação contínua para sua adaptação –, compartilhamos com essas ideias, bem como trazemos reflexões apresentadas por eles, acerca de aspectos primordiais e exigências mínimas para que o direito contido em legislação possa ocorrer. Antes de prosseguirmos, ressaltamos que a educação permanente, a formação continuada e a educação continuada se encontram interligadas.

Gadotti (2003) reitera a importância da formação continuada e observa que a mesma deve iniciar pela reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, esta não deve ensinar técnicas novas, mas contribuir para o desenvolvimento do educador, levando-o a um processo de pesquisa, “reflexão, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica.” (p. 31).

Gadotti cita algumas exigências mínimas para que a formação continuada em serviço possa ocorrer. Neste sentido, deverão ser possibilitados aos profissionais da educação:

- o direito a pelo menos 4 horas semanais de estudos, envolvendo também especialistas de fora, possibilitando a reflexão sobre a sua própria prática, bem como o compartilhamento de dúvidas e resultados obtidos;
- a frequência a cursos sequenciais fortalecidos em estudos regulares, sobretudo sobre as áreas de conhecimento do professor; o acesso à bibliografia atualizada;
- a sistematização sua experiência e escrever sobre ela;
- a participação e exposição de suas experiências em congressos educacionais;
- a publicação da experiência sistematizada;
- a oportunidade de colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada escola está fazendo.

Na lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, encontramos preocupação com relação a questões como as formações inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e jornada de trabalho do professor. Com relação a jornada de trabalho, também citada por Gadotti, encontramos a seguinte determinação: “Na composição da jornada de

trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (art. 2,§ 4º). A referida lei passou a vigorar no mês de julho de 2008, entretanto, em dezembro do mesmo ano, diante do pedido de inconstitucionalidade solicitado por alguns governadores e prefeitos, uma liminar do Supremo Tribunal Federal (STF) determinou a suspensão do artigo. Contudo, no mês de agosto de 2011 o STF finalizou e julgou a constitucionalidade da lei. No entanto, cabe ressaltar que houve um empate nessa votação por parte dos ministros, ou seja, dos 10 ministros que obtiveram permissão para votar, 5 votaram contra e 5 a favor da aprovação deste artigo, de forma que, segundo a Campanha Nacional pelo Direito a Educação (2011, p. 30):

[...] a lei é considerada constitucional, mas a decisão não possui efeito vinculante em relação aos demais órgãos do Judiciário. Isso quer dizer que a Lei está valendo, devendo ser aplicada, mas sua constitucionalidade poderá ser novamente questionada caso a caso no Judiciário (exceto para os cinco governadores que propuseram a Ação Direta de Inconstitucionalidade).

Assim, atualmente ainda encontramos diversos prefeitos e governadores que não cumprem a oferta de 1/3 (um terço) para o exercício de outras atividades, visando o aprimoramento profissional e o planejamento da educação. Isso se deve a abertura que se deixou para que a constitucionalidade da lei possa ser questionada.

É possível observar que, atualmente, algumas das exigências citadas encontram-se garantidas em legislação, porém, ainda não estão sendo totalmente cumpridas por apresentarem brechas, permitindo a não observância do que está sendo determinado, ou, ainda, a morosidade na sua aplicação. Todavia, questões referentes à legislação serão aprofundadas na próxima seção.

Gatti (2009) defende a concepção de formação continuada ao longo da vida, a partir da qual haverá o desenvolvimento profissional. Afirma que nos últimos anos do século XX tornou-se muito forte a demanda por formação continuada, exigindo o desenvolvimento “de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.” (GATTI, 2008, p. 2).

A autora alerta que é necessário ter cuidado para não transformar a formação continuada em uma formação precária, pré-serviço, devido às lacunas dos cursos de formação de professores em nível de graduação. Gatti (2008) ratifica que os problemas das redes (principalmente pública), inspiraram iniciativas associadas a este tipo de formação, fato que vem sendo constatado por meio de pesquisas, concursos públicos e avaliações.

Dourado (2013, p. 7) amplia o pensamento de Gatti, ao apresentar que na área educacional “é preciso repensar a formação para estabelecer políticas mais orgânicas, sobretudo no cenário de disputas em relação ao papel do professor e da dinâmica formativa que se pretende garantir ao profissional.” O autor afirma que apesar dos problemas, é importante afirmar que “a formação dos profissionais da educação passou a ocupar papel de destaque no campo das políticas educacionais, embora muitas vezes, como exercício retórico.” (p. 8).

Ao situar as mudanças na trajetória, concepções e demandas dos professores, o autor apresenta o pensamento de Freitas, destaca os princípios que devem nortear a formação desses professores, remetendo à compreensão da base comum nacional, conforme apreendemos a seguir:

No âmbito do movimento da formação, os **educadores** produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do **educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitia interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir de transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de **profissional de educação** que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (DOURADO, 2013, p. 8).

Levando em consideração a abordagem de Gatti (2008, 2009) e Dourado (2013), bem como de outros autores e ordenamentos legais sobre a formação continuada, percebemos que, apesar da importância desta formação para apoiar o desenvolvimento de um bom trabalho em todas as áreas, ainda há muitos problemas que precisam ser sanados, principalmente na área educacional, onde infelizmente muitas vezes são ofertados cursos que não condizem com a realidade dos futuros profissionais. Enfatizamos também o que nos é apresentado pela base comum nacional, por meio da fala de Freitas citado por Dourado, que nos revela uma concepção emancipadora de formação. É possível perceber essa questão ao verificarmos que na citação não é utilizada a palavra professor e sim educador e profissional de educação, remetendo a inferência que essa formação não deve ser oferecida somente ao professor, mas a todos os profissionais que atuam na escola. A seguir, discutiremos a questão da formação continuada prevista em ordenamentos legais e documentos.

1.3 A formação continuada prevista no ordenamento normativo

Muito tem se discutido sobre a formação nos últimos anos, principalmente porque acredita-se que um dos principais fatores para que ocorra a melhoria do ensino seja por meio da qualificação dos professores e demais profissionais da educação. Esta ideia contribuiu para que ocorresse um incremento nas políticas de formação continuada, principalmente a partir da década de 1990, pois, conforme Dourado (2013) apresenta, as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de estado, principalmente as políticas educacionais. Nóvoa (2009, p. 8) nos mostra que dentre elas, as de formação “voltam a ocupar um lugar central nas políticas que buscam reforçar a educação de todos como uma dimensão fundamental de sociedades que valorizam a diferença, o conhecimento e a liberdade.”

A partir deste período, o Ministério da Educação, em parceria com redes municipais e estaduais, vem implementando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação¹⁷ seja na modalidade presencial ou a distância. Cabe frisar que nos últimos anos, o MEC tem intensificado a parceria com as universidades, contribuindo para o avanço da formação destes profissionais. Assim, torna-se importante conhecer as legislações que abarcam a formação continuada e desenvolver reflexões acerca das mesmas, pois conforme Gatti (2008, p. 68), “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem”.

Partindo deste entendimento, apresentamos o Quadro 2, que contém algumas normatizações que abordam a questão da formação continuada, para na sequência, refletirmos acerca de cada uma delas.

¹⁷ Os termos profissionais da educação e educador estarão sendo utilizado ao longo do texto, pois ao abordamos a questão da formação não estaremos abarcando somente os professores, mas outros profissionais que atuam na escola.

Quadro 2 – Documentos oficiais referentes à formação utilizados na pesquisa

Documentos oficiais	Ementa/Resumo
Constituição Federal de 1988.	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010.
Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003.	Instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores
Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE)	Lançado em 24 de abril de 2007, pelo MEC, tendo como principal objetivo a melhoria da educação no país. O PDE tem como um de seus principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007.	Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.
Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010.	Apresenta nova redação na Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo como finalidade, organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.
Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.	Altera o art. 61 da LDBEN (9394/96), discriminando as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010.	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço destes profissionais (Profuncionário).
Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.	Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011.	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Ressaltamos que a implementação do Sistema Nacional de Formação Continuada (SINAFOR) obedece às diretrizes emanadas por esta resolução.
Projeto de Lei 8.035, de 2010.	Instituirá o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio (2011-2020), estando em tramitação.

A Constituição Federal de 1988 (CF) propôs importantes mudanças no âmbito educacional. A análise dos artigos 205 e 206 permite depreender esta afirmação. Se, por um lado o art. 205 permite a compreensão da determinação do direito a uma educação integral de

qualidade, ao apresentar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” por outro, o artigo 206 ao tratar dos princípios para o ensino, abarca a valorização dos profissionais da educação.

No que tange especificamente ao artigo 206, é importante destacar o avanço possibilitado pela emenda constitucional nº 53/2006, conforme disposto no Quadro 3, no que tange à formação daqueles envolvidos com a educação.

Quadro 3 – Informações obtidas por meio da Constituição Federal

Constituição Federal de 1988	
Texto original	Emenda Constitucional 53/2006
Art. 206 – V- Valorização dos profissionais do ensino , garantido na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.	V- valorização dos profissionais da educação escolar , garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, ao modificar o termo profissionais do ensino por profissionais da educação escolar, passa a abarcar outros profissionais, além dos professores, no contexto da valorização profissional.

Apesar de não encontramos diretamente na redação da Constituição a palavra “formação”, visto que foi após a sua promulgação que foram regulamentados alguns direitos básicos, tais como o ingresso no magistério por meio de concurso público, entendemos que ao inserir no art. 205 a questão da qualificação para o trabalho e no art. 206, inciso V, a valorização dos profissionais de ensino, incluía-se aí a questão da formação, associada à ideia de padrões mínimos de qualidade educacional.

Com relação à busca por uma educação de qualidade, cabe ressaltar que na década de 1990 ocorreu em Jomtien-Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, marco para a elaboração de políticas destinadas à educação básica e à formação docente, pois tinha como meta alcançar a eficácia para o sistema educacional mundial.

Foi especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a formação continuada passou a ser amplamente discutida. Gatti (2008) reforça que os debates realizados em torno das disposições da LDBEN; os esforços dirigidos pelos níveis federal, estadual e municipal para com sua implementação e a clarificação dos entes federados em relação a educação escolar “houve, por iniciativas de gestões estaduais ou

municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação” (p. 64) um aumento considerável em processos chamados de educação continuada.

A LDBEN trata da questão dos profissionais da educação e da formação destes educadores em vários de seus artigos, porém, só traz a expressão formação continuada ou contínua cerca de quatro vezes, conforme observamos a seguir.

Ao trazer a questão dos institutos superiores de educação no artigo 63, em seu §3º inciso III, por meio da afirmação de que estes “manterão programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.” No artigo 67, ao apresentar em seu inciso II o **aperfeiçoamento continuado** como um direito, inclusive dando oportunidade ao profissional de obter licença remunerada para este fim. Ainda no mesmo artigo, porém no inciso V, a LDBEN traz a questão do “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.” Apesar de não encontrarmos a expressão formação continuada neste inciso, se levarmos em consideração as abordagens de diversos autores citados ao longo deste trabalho, podemos apreendê-lo. Mais adiante, no artigo 80 encontramos a determinação de que o Poder Público deverá incentivar programas de ensino a distância em todos os níveis, bem como de **educação continuada**. Ao citar a educação profissional de modo geral em seu art. 40, também ratifica a importância da formação continuada. Já no artigo 61, inciso I encontramos o termo **capacitação em serviço**, que é repetido no artigo 87, incluindo então a educação a distância para fins de formação. Esta expressão também se faz associar à formação continuada, conforme foi possível observar na discussão sobre as terminologias associadas a esta formação, na seção anterior.

As determinações da LDBEN associadas à formação continuada remetem à importância da profissionalização e da responsabilidade para com a formação dos profissionais da educação no país, contribuindo para o avanço das discussões associada à necessidade dessa oferta. Por sua vez, a LDBEN também nos faz refletir sobre como essa formação vem ocorrendo, haja vista a utilização de termos como capacitação e aperfeiçoamento, que conforme já vimos, podem se fazer associar à apreensão de significados diversos. Para Santos (2011, p. 2), “esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.”¹⁸ Daí, a importância de conhecermos as terminologias

¹⁸ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0141.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

associadas à formação, a fim de entendermos o significado destas em cada contexto, indo além das confusões semânticas.

Cabe ressaltar que o termo capacitação, encontrado na lei, apesar de hoje não ser o mais utilizado e de ser muito questionado por diversos autores, devido a sua concepção técnica é válido, desde que não seja utilizado de forma mecanicista. Sua validade reside na possibilidade de oportunizar que o profissional reflita sobre as ações que estão sendo realizadas constantemente em âmbito escolar e sobre as discussões levantadas durante o processo de formação. Para Gatti (2009, p. 202), as formações inspiradas no conceito de capacitação vêm cedendo lugar a um “paradigma centrado no autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções.” A autora apresenta que não se deve ofertar ao profissional da educação, principalmente ao docente uma formação dissociada de sua prática.

A LDBEN também foi de fundamental importância para o incentivo e incremento de formação inicial e continuada a distância, conforme é possível observar em seus artigos 80 e 87. Gatti (2009) observa que após a aprovação da lei, abriu-se a possibilidade da oferta de cursos para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, professores leigos, através do Proformação e para os que só possuíam o nível médio foi ofertada a formação em nível superior. Cabe ressaltar que estas formações se faziam associar aos profissionais que estavam em exercício na escola. Para a autora, abriram-se possibilidades de que o profissional recebesse formação sem ter que custeá-las, pois os programas foram promovidos e subsidiados pelas instâncias federal, estadual e municipal. Para Gatti, na década de 1990, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ao fixar um percentual de seus recursos para o aperfeiçoamento do magistério, contribuiu muito para que as formações ocorressem.

Nos últimos anos vem ocorrendo um significativo aumento do número de cursos de formações a distância, sendo necessário analisar o tipo de formação que está sendo oferecida, qual a instituição responsável e se há uma proposta pedagógica que as alicerce. Lanes (2009) evidencia que em muitos casos, estas formações têm como objetivo reduzir os custos da formação presencial e ampliar o número de profissionais atendidos, deixando em alguns momentos, de ponderar a questão da qualidade.

Por outro lado, segundo Gatti (2009), a educação a distância tem sido vista de forma positiva por muitos profissionais que não tem a oportunidade de cursar uma formação presencial, conforme podemos apreender a seguir:

A educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. (GATTI, 2008, p. 65).

Assim, observamos a importância desta formação, dada a quantidade de profissionais da educação que possuem mais de uma jornada de trabalho. Neste caso, vale destacar especialmente os cursos que têm como locus de formação o espaço de ação dos próprios profissionais.

Gostaríamos ainda de apresentar e discutir a redação incluída na Lei nº 12.796/13 no parágrafo único do artigo 62 da LDBEN (9.394/96) que aborda como formação continuada os cursos de pós-graduação.

Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

O sistema de pós-graduação brasileiro está organizado em dois níveis: (1) aperfeiçoamento e (2) especialização; mestrado e doutorado. Também há o pós-doutorado, que é uma forma livre de estágios para desenvolvimento de projeto específico de pesquisa, que não requer regulamentação (GAZZOLA, 2003).

Com relação ao sistema descrito, apesar de constar em legislação, ainda é pequeno o quantitativo de profissionais da educação que tem acesso a este tipo de formação, principalmente à pós-graduação *stricto sensu*. Para entendermos melhor o porquê desta situação, faz-se necessário conhecer um pouco destes programas. De acordo com o site do Ministério da Educação¹⁹ as pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização que devem ter duração mínima de 360 horas. Ao final do curso, os participantes recebem certificação e não diploma. Esses são oferecidos a egressos de cursos superiores. Oferecidos por instituições de ensino superior credenciadas ou por entidades especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, a oferta do *lato sensu* independe de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devendo atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1. Já o *stricto sensu* compreende programas de

¹⁹ -Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1043&id=14384&option=com_content&view=article#pos_graduacao_lato_sensu_e_stricto_sensu>. Acesso em: 15 jun. 2013.

mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em nível superior e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos, conforme consta no art.44, inciso III, da LDBEN. Estes cursos estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previsto na legislação, sendo que a carga horária e integralização ficam a critério das Instituições de Educação Superior (IES), as quais devem sujeitar-se às recomendações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante do exposto, fica claro que são menores as dificuldades para os profissionais da educação ingressarem em cursos *lato sensu* comparativamente ao *stricto sensu*, haja vista as exigências do segundo. Com relação ao *lato sensu*, Gatti (2008) observa que muitas das iniciativas da formação continuada surgiram como especialização, abordando nos setores de trabalho a questão da diferença entre cursos de especialização genéricos e os cursos de especialização para especialidades profissionais. A autora nos alerta para o fato de que “tudo relativo à formação profissional ou definido para áreas profissionais é ignorado pelos educadores e gestores em educação, como se a educação não fosse uma área profissional ou não comportasse subáreas especializadas.” (p. 64). Sendo assim, grande parte dos cursos de especialização acabam não habilitando para funções mais especializadas, deixando especialmente para a graduação a formação para este exercício, sem maiores aprofundamentos. Gatti complementa esta reflexão, afirmando que cursos de especialização na área educacional não especializam como em outras áreas e, “embora contribuam para aprofundamentos formativos, do ponto de vista do exercício profissional apenas entram como ‘pontuação’ em carreiras ligadas ao ensino” (GATTI, 2008, p. 64). A afirmação da autora nos faz ratificar a ideia de que é maior o número de profissionais da educação que realiza cursos *lato sensu*, visto que as próprias redes estaduais e municipais, em parceria com as universidades, têm ofertado este tipo de formação, embora muitos destes cursos não ofereçam a qualidade e o aprofundamento necessários para a profissionalização destes profissionais.

Outro importante dispositivo legal que, tendo por objetivo a melhoria da qualidade de ensino, apresenta metas e diretrizes voltadas para a formação permanente (em serviço) para os profissionais da educação, é o Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172/2001. O PNE 2001-2010 apresenta que a formação, qualificação e valorização do magistério, tendo como alicerces salário digno e carreira, devem ser questões associadas, bem como “a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional.” (p. 151).

De acordo com o PNE 2001-2010, esta formação deverá ser garantida aos profissionais da educação pública pelas secretarias municipais e estaduais de educação, que ficarão responsáveis pela coordenação, financiamento e manutenção dos programas de formação permanente, buscando as universidades e instituições de ensino superior como parceiras. Nesse sentido, é possível verificar que o PNE estava em consonância com a LDBEN. Também podemos aferir esta questão ao observar que ambas as legislações enfatizam a oferta da educação à distância na realização dos programas de formação continuada e a questão da profissionalização e valorização dos profissionais.

Também encontramos no PNE uma afirmação que vai ao encontro das compreensões defendidas ao longo do capítulo, quais sejam: (1) a valorização de todos os profissionais que atuam na escola (e não apenas daqueles que atuam diretamente no magistério), e (2) a valorização de outros espaços entendidos como educativos. Partindo deste entendimento, o documento afirma que “a educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola.” (s/pág.).

O PNE 2001-2010 também apresenta a qualificação dos docentes como um de seus maiores desafios, de forma que, fica claro, que é preciso repensar os programas de formação continuada em busca da melhoria da qualidade educacional.

Seguindo as orientações do PNE e visando oferecer uma formação continuada de qualidade – que considere as necessidades dos docentes, bem como o desenvolvimento das ciências e tecnologias aplicadas à educação e a promoção de critérios de carreira docente que valorizem o professor – o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pela Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

Com o intuito de apresentar as Matrizes de Referência do Sistema de Formação Continuada para os anos iniciais do ensino fundamental, foi elaborado pelo MEC um documento intitulado Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo (BRASIL, 2003a). O documento apresenta várias ações, objetivando a valorização e a qualificação profissional dos docentes, por meio da oferta de formação continuada.

A referida Portaria apresenta que este sistema “compreenderá o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros da formação e méritos profissionais” (art. 1º). A Portaria remete à questão da formação que, associada a exames de avaliação, afere a competência do profissional, “premiando” com maiores salários por meio da progressão de carreira. Decorre da análise da Portaria o entendimento de que os

professores certificados, ou seja, aprovados no exame, receberiam uma Bolsa Federal de Incentivo à Formação Docente e o Certificado Nacional de Proficiência Docente. Estas determinações geraram significativo descontentamento por parte dos professores que não aceitavam que sua “competência” fosse medida por meio de um exame associado a medidas meritocráticas. Scheibe (2004) evidencia que, naquela época, os professores realizaram um movimento contrário a algumas ações contidas na Portaria, principalmente a aplicação do Exame Nacional de Certificação de Professores, considerado um procedimento de avaliação individualizado. A autora cita que “essa Portaria está sendo sustada, segundo declarações do atual ministro da Educação, Tarso Genro, após forte pressão do movimento dos educadores” (p. 179). Gatti (2008) reitera a citação da autora, ao afirmar que, com a mudança de ministros à época, não se deu prosseguimento às ações propostas pela Portaria. Tais discussões foram transferidas para a Secretaria de Educação a Distância, que passou a discutir diversos tipos de formação, dentre elas, a continuada, pensando numa possível rede nacional de formação a distância, visando, inclusive, articular iniciativas já existentes.

Observamos então que, apesar do objetivo de ofertar formação continuada aos professores, o governo apresentou uma proposta excludente, a partir da perspectiva de premiação do desempenho dos profissionais por meio da aplicação do Exame Nacional de Certificação, não considerando assim, a realidade de cada rede de ensino e, especialmente, de cada professor, criando um sentimento de classificação e competição. Desta forma, apesar de inicialmente o documento tentar ir ao encontro da LDB e do PNE primando à formação continuada, se distanciou ao não oportunizá-la como direito de todos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 24 de abril de 2007, na gestão do ministro da educação Fernando Haddad, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como principal objetivo a melhoria da educação no país. O Plano visa reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. Inicialmente o Plano foi composto por mais de 40 programas e faz forte referência a formação dos professores, conforme evidenciamos a seguir:

Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. Nesse sentido, o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID). (BRASIL, 2007 b, p. 16).

A partir do exposto, evidenciamos a importância do Plano para o movimento de formação continuada no Brasil, pois no que tange a essa questão, o documento explicita que pretende oferecer com urgência cursos de formação inicial e continuada aos profissionais da educação, esperando atingir o maior quantitativo de educadores possível obtendo assim, melhorias expressivas na área educacional. Acreditamos que estas só acontecerão, caso ocorram, dentre outras mudanças, a oferta das formações citadas com qualidade e a valorização destes educadores.

Com relação à oferta de formação continuada, salientamos que esta já vem ocorrendo em larga escala, a partir das parcerias firmadas entre o governo federal, as redes estaduais e municipais para a oferta de importantes programas de formação, como o Pró-letramento, oferecido aos professores dos anos iniciais em exercício, e o Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar), oferecido a professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental. Ambos os programas tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos através da formação e profissionalização do professor.

O PDE pretende ser mais do que a tradução do Plano Nacional de Educação pois, apesar de entender que ele apresenta importante diagnóstico dos problemas educacionais, observa que o documento deixa em aberto as ações a serem encaminhadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b). Além disso, como teve vetadas todas as suas metas associadas ao financiamento da educação, tornou-se inócuo nas suas proposições. Assim, entendemos que para a formulação do documento considerou-se as legislações citadas anteriormente, mas que houve aprimoramento e avanço nas estratégias e ações elencadas.

Outra questão de fundamental importância é que a partir da criação do PDE, contrariamente ao que ocorreu no PNE 2001-2010, houve revisão da postura da União, que passou a assumir maiores compromissos financeiros e disponibilizou aos estados, Distrito Federal e municípios, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria educacionais, sobretudo para a educação básica (BRASIL, 2007b).

Concomitantemente à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi aprovado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Com relação ao Plano de Metas, Saviani (2007) afirma que apesar da composição do PDE se configurar como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, este é considerado o principal. Por isso, julgamos importante citá-lo e ratificarmos sua importância, visto que se apresenta como a “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios,

atuando em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (art. 1º). O Plano propõe a articulação destes esforços, oferecendo para a melhoria da qualidade educacional o IDEB como indicador.

Aprendemos no livreto “Compromisso Todos pela Educação passo-a-passo”²⁰ que seu principal objetivo é subsidiar a melhoria da qualidade educacional até 2022, por meio de apoio técnico e financeiro do MEC e da mobilização de recursos e de parcerias da sociedade em apoio ao trabalho proposto.

A partir do livreto também obtivemos as seguintes informações: (1) o Plano apresenta um conjunto de 28 diretrizes a serem adotadas pelos estados, Distrito Federal e municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas; (2) entre as diretrizes, há a orientação da constituição do Comitê do Compromisso, com o intuito de que a sociedade possa colaborar e acompanhar os resultados; (3) as diretrizes encontradas no Decreto resultam de pesquisas desenvolvidas em escolas e sistemas municipais que têm alcançado bons resultados de aprendizagem, de forma que podem apontar os caminhos para a superação dos desafios educacionais.

Cabe ressaltar que os municípios, estados e Distrito Federal deverão assinar um termo de adesão voluntário para fazer parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e que somente após esta adesão, haverá apoio financeiro e técnico quando couber, por parte da União, que ocorrerá mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) (art. 8º § 5º).

Com relação ao PAR, encontramos no Decreto nº 6.094/2007 a seção II, que aborda somente questões referentes ao plano, dada a sua importância. O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes (art. 9º). Gatti ratifica a importância do plano, ao afirmar que o MEC o considera de fundamental importância para a melhoria da educação básica e que ele:

[...] acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do governo federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes. (2011, p. 35).

²⁰ Disponível em: <<http://sceweb.mec.gov.br/termo/action/livreto.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

Para sua elaboração, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso de sua realidade, envolvendo assim técnicos das respectivas secretarias de educação e representantes das escolas. A partir dessa elaboração, devem desenvolver um conjunto de ações que resulta no plano proposto para que somente após uma análise técnica deste por parte da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação e do FNDE, seja subsidiada assistência técnica e financeira, por apenas um ano, ou durante sua vigência, que é de 4 anos.

No PAR, os municípios devem apresentar, entre outras, suas demandas por formação, visto que das quatro dimensões que o orientam, uma delas é a de Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar²¹, de forma que, mediante a situação nesta área, o município poderá receber assistência técnica e financeira para a formação inicial e continuada desses profissionais, o que poderá impactar na profissionalização destes e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, melhorando assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ainda com relação à formação dos profissionais da educação, verificamos que podemos apreendê-la em vários momentos ao longo do Decreto nº 6.094/2007, conforme observamos nos seguintes incisos do art. 2º:

XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola.

Salientamos que o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas encontram-se imbricados e ambos reafirmam o compromisso da União, estados e municípios com a formação e valorização dos profissionais da educação.

Cabe destacar também outro importante ato normativo, a Portaria Normativa Nº 38 de dezembro de 2007, que cria, no âmbito da CAPES/MEC, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, que tem entre suas finalidades a melhoria da

²¹ Nomenclatura modificada para profissionais da educação a partir da determinação da Lei Ordinária nº 12.695/2012.

qualidade da educação básica e o aprimoramento da formação de professores, tendo por base a parceria entre universidade e a escola.

Encontramos no *site* da CAPES²² que as Instituições de Ensino Superior que tenham interesse em participar do PIBID devem apresentar seus projetos de iniciação à docência, sendo necessário seguir as orientações dos editais de seleção publicados. A partir daí, as instituições que tem seus projetos aprovados recebem bolsas para os professores da escola pública de educação básica que supervisionam os alunos, professores da universidade e para os alunos de licenciaturas das áreas abrangidas pelo subprojeto, além de recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades.

Assim, observamos que este Programa é fundamental para estreitar a relação entre a universidade e a escola básica, aproximando e fixando os alunos de cursos de licenciaturas no seu *locus* profissional, já durante o seu processo de formação inicial. O Programa aproxima as teorias dos cursos de licenciatura com as práticas em salas de aula realizadas na rede pública de ensino, integrando estudantes de licenciaturas, professores da educação básica e professores universitários.

Segundo Scheibe (2010), o PIBID é uma das ações desenvolvidas no bojo do PDE, tendo sido criado em consonância com a política de valorização dos profissionais da educação básica. Para RIBEIRO (2013, p. 28), “trata-se de uma tentativa de qualificar, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério matriculados em licenciaturas das instituições públicas, privadas, comunitárias e filantrópicas de Educação Superior”.

Especificamente em relação à formação docente apreendemos que se constitui na:

[...] articulação entre formação inicial e continuada e o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76).

O PIBID vai ao encontro das ideias do autor, a partir do momento em que observamos em seu § 1º que o Programa objetiva:

- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências

²² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, Portaria n. 72/2010).

Vale frisar que apreendemos no art. 10 da Portaria n. 72/2010 que o PIBID atende a escolas com baixo IDEB, ou seja, escolas abaixo da média nacional, tendo como intuito a melhoria dos índices nas escolas contempladas com o Programa e a escolas que apresentam experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino aprendizagem, visando apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica. Acreditamos que esta seja uma importante estratégia, visto que as práticas exitosas desenvolvidas nestas escolas podem ser levadas para aquelas com baixo IDEB, contribuindo assim, com sua inovação pedagógica e, a partir daí, com avanços na aprendizagem dos alunos.

Verificamos que o MEC tem procurado articular seus programas, a citar, o PIBID e o PME. Neste sentido, é importante destacar que o Manual de Educação Integral 2013, ao apresentar a atividade Orientação de Estudos e Leitura²³, que se insere no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, determina que a mesma seja ministrada preferencialmente por um licenciando vinculado ao PIBID. Partindo desta mesma perspectiva, destacamos também que as escolas com o Mais Educação devem ser priorizadas como campo de desenvolvimento do Programa PIBID, desde o ano de 2012.

Entendemos que essa parceria é relevante para ambos os Programas, haja vista que é oportunizado ao licenciando interagir com alunos da educação básica antes mesmo de integralizar seu curso de graduação, possibilitando-lhe colocar em prática experiências inovadoras orientadas em conjunto por professores universitários e por professores da própria escola inseridos no PIBID, entre eles o coordenador do Mais Educação, além de poder receber bolsa auxílio de ambos os Programas. Já para os alunos do PME, torna-se prioritário o uso de materiais diferenciados e novas experiências, dada a orientação do Programa em inserir alunos com defasagem idade/ano, pois, conforme Dante citado por Alves e Almeida (2013), a abstração de ideias se origina na manipulação e atividades mentais a ela associadas, sendo uma das orientações do PIBID a utilização de práticas docentes inovadoras, incluindo dentre

²³ Contempla as diferentes áreas de conhecimento e envolve todas as atividades disponíveis anteriormente no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, tendo como objetivo a articulação curricular e o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do PME (BRASIL, 2013).

elas, a manipulação de materiais concretos, que podem contribuir na aquisição de conhecimentos.

Mais recentemente o PIBID passou a integrar as ações associadas à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755/2009, e tem como objetivo organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas que atuam na educação básica, devendo ocorrer em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. De acordo com esta normatização, a formação dos educadores deve estar integrada à escola e considerar a experiência docente.

Para Menezes e Rizo (2013, p. 4), a criação desta política partiu, entre outros, “da existência de um grande número de professores sem a formação adequada para a etapa de ensino em que atuam, bem como da apreensão de indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas,” constatação esta que nos preocupa, visto que diante do exposto até aqui, concluímos que a formação inicial e continuada, bem como a profissionalização do educador é fator primordial para a melhoria educacional do país, tornando-se fundamental que o objetivo desta política seja alcançado.

De acordo com o Decreto, os cursos de atualização e especialização oferecidos aos profissionais do magistério são de responsabilidade da CAPES, devendo ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Estes devem ocorrer preferencialmente na modalidade presencial, mas o documento explicita que também podem acontecer a distância, reconhecendo a importância desta modalidade.

Aprendemos ao longo do documento a importância da oferta de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério e entendemos que todos os pontos apresentados são de suma importância para a melhoria educacional. No entanto, gostaríamos de destacar alguns dos principais, sendo eles:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Observamos que o decreto vai ao encontro do PDE na questão relacionada à formação e valorização dos profissionais da educação, a partir da preocupação central do documento de identificar as necessidades destes profissionais com relação à formação inicial e continuada em âmbito nacional, de forma a ofertá-la a todos, visando a qualidade e valorização de todos.

Diante do exposto, entendemos que esta pode ser uma das formas de sanar o problema da não permanência do profissional nas redes, e que caso as instâncias federativas entendam a importância do documento e cumpram com os objetivos propostos, podemos diminuir consideravelmente o quantitativo de profissionais da educação sem formação, o que poderá contribuir com o alcance das metas educacionais almejadas.

Julgamos importante destacar que, caso as propostas do decreto sejam devidamente aplicadas na educação básica de redes públicas, os professores comunitários que atuam no Mais Educação serão beneficiados ao receberem **formação em consonância com a sua prática (art. 1º, inciso V)**, podendo assim, orientar com maior apropriação os educadores voluntários que atuam neste programa. Ressaltamos a questão da formação para esses atores, visto que, conforme apresentado anteriormente, não há exigências mínimas relacionadas ao perfil do profissional que pode atuar no PME. Ao longo do texto, apreendemos diversas vezes a importância da formação mínima e continuada para que consigamos alcançar a melhoria educacional.

Verificamos também que o decreto aborda a ampliação de oportunidades de formação, considerando, entre outras, o atendimento das políticas de alfabetização e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (art.3º, inciso VII). Tais questões são também levantadas nos documentos do PME, que visam atender preferencialmente as crianças com distorção série/idade, não alfabetizadas e em situação de risco social.

Com relação aos objetivos propostos, o decreto informa que estes devem ser cumpridos por meio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, tendo por base o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como a partir de ações e programa específicos do Ministério da

Educação (art. 4º).

O mesmo artigo comunica que o fórum deve ser presidido pelo secretário de Estado da Educação, reunindo representantes do MEC, das secretarias municipais e estaduais de educação – estas por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); do dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal; dos profissionais do magistério indicados pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e, quando houver, representantes do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública.

O fórum reúne os representantes das secretarias municipais e estaduais de educação, entre outros, juntamente com representantes das instituições formadoras (universidades); ou seja, propicia o contato entre aqueles precisam de formação e os que a oferecem. Sendo assim, acreditamos que este seja de fundamental importância para o cumprimento das ações propostas, visto que, de forma colaborativa, seus representantes possuem as seguintes atribuições:

Elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no Estado. (GATTI, 2011, p. 54).

Tais atribuições poderão aferir de forma real as necessidades de formação de cada região, visto que a partir do mapeamento realizado pelos fóruns, as universidades poderão se organizar para ofertar a formação necessária.

Menezes e Rizo (2013, p. 5) alertam que no Rio de Janeiro, o estado constituiu seu Fórum em 2010; no entanto, ainda “não foi elaborado um plano estratégico de formação para todo o estado, que abarque as redes estadual e municipais”, o que vem contribuindo para que as Instituições Públicas de Ensino Superior ofertem formações considerando suas características próprias e não as necessidades levantadas no âmbito do Estado. Observamos então que apesar do documento conter estratégias e objetivos bem delineados e de frisar a importância do regime de colaboração, ainda assim encontramos problemas no que tange ao pleno funcionamento da estrutura, sendo necessário, que os Fóruns criados realmente atuem, de forma que os objetivos propostos no Decreto nº 6.755/2009 sejam cumpridos.

Segundo Scheibe (2010), na esteira da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) instituído pela Portaria

Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, “tendo como objetivo estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.” (p. 986).

A formação do PARFOR é oferecida a docentes que se encontram em exercício na rede pública de educação básica, sendo de três tipos: (1) 1ª licenciatura para docentes que não possuem graduação; (2) licenciatura para docentes licenciados que atuam fora da área de formação; e (3) “cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura.” (GATTI, 2011, p. 55). Vale frisar, que a formação é operacionalizada pela Plataforma Freire²⁴ e que o plano integra o PAR, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados.

Diante do exposto, destacamos a importância deste plano, visto que se preocupa em oferecer a formação necessária para docentes que já estão atuando na rede pública, mas não possuem a formação inicial para exercer sua função.

Assim como no Decreto citado anteriormente, este também propõe que suas ações sejam efetivadas por meio do regime de colaboração, só que neste caso, a partir de uma ação conjunta do MEC, por intermédio da CAPES, contando com a colaboração das Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES).

No estado do Rio de Janeiro, temos encontrado alguns problemas para a efetivação do principal objetivo do Parfor, visto que, conforme nos mostram Menezes e Rizo (2013), falta divulgação e informações claras acerca do programa “no que tange as secretarias de educação, aos candidatos e as próprias IPES, o que vem conduzindo a um refreamento da oferta de vagas que tanto poderiam contribuir para com o avanço da formação dos profissionais da educação no estado.” (p. 12).

Verificamos a expressão profissionais da educação em diversos ordenamentos legais e, por isso, julgamos importante explicitar quem são estes profissionais. Cabe ressaltar que, apesar de no contexto atual ser bastante utilizada, principalmente a partir de 2006, quando o art. 206 da Constituição Federal de 1988 passou a ter a redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, até aquela data carecia de maior explicitações/definições sobre quais profissionais constituíam esta categoria. Foi somente a partir da aprovação da Lei nº 12.014/2009 que altera o art. 61 da LDBEN que foi possível discriminar essa categoria de

²⁴ Ambiente virtual criado pelo MEC/CAPES para cadastro de professor e realização das pré-inscrições nos cursos do PARFOR (Formação Inicial e Formação Continuada), destinados aos professores sem formação adequada à LDB e em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/plataforma-freire>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

trabalhadores. De acordo com esta normatização, são considerados profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (art. 1º).

É importante salientar que o Decreto 7.415/2010, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Profuncionário), apresenta que o objetivo principal desta formação, é “promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse (art.6º)” e enumera habilitações como, secretaria escolar, alimentação escolar e, biblioteconomia. Esta legislação possibilita a compreensão de que os demais trabalhadores concursados que atuam na unidade escolar, tais como secretária escolar, inspetores e merendeiras, entre outros funcionários de apoio e da área administrativa, também são considerados profissionais da educação, compartilhando com o professor a tarefa de educar. A este respeito é importante destacar o pensamento de Tardif (2012), que nos mostra que, apesar do saber ser social, ainda assim, depende dos professores, mas não somente deles, enquanto atores individuais empenhados numa prática. Em outras palavras, é necessário que todos se empenhem em prol da aprendizagem dos educandos, já que vivemos em um constante movimento de ensinar e aprender.

Partindo desta ideia, apesar de os monitores do PME não serem considerados profissionais da educação, por não serem servidores das redes municipais e estaduais, mas atuarem no regime de voluntariado, entendemos que estes compartilham a tarefa de educar com os profissionais da educação da escola. Sendo assim, defendemos que fazem jus a receber formações inicial e continuada para exercer as diversas atividades propostas pelos macrocampos do Programa, bem como para aprimoramento constante de sua prática.

Entretanto, gostaríamos de salientar nossa preocupação com o tempo de atuação destes educadores no âmbito do PME, de modo a possibilitar que sua formação beneficie os alunos por eles atendidos, haja vista que não há nenhuma garantia que continuarão atuando no

Programa, já que não possuem nenhum dos benefícios associados à carreira conquistados pelos profissionais da educação. Sob esta perspectiva, ressaltamos a importância de as redes estadual e municipal, ao planejarem sua proposta de construção de uma política pública de educação integral, buscarem estratégias voltadas para estes educadores, de modo a beneficiá-los e, especialmente, beneficiar a educação do município/estado. Com relação à construção da política pública de educação integral, cabe ressaltar que o governo federal já vem incentivando esta prática, entre outros aspectos, ao reorientar a distribuição de recursos públicos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para este fim.

Visando ir ao encontro da necessidade de formação dos profissionais do magistério da educação básica, o Ministério da Educação criou em 2012 o Sistema Nacional de Formação (SINAFOR)²⁵, que permite que as escolas planejem suas formações continuadas, tendo como proposta que estas possuam revisões anuais e ocorram até 2016.

O *site* oficial explica que o processo de formação continuada ofertado pelo SINAFOR deve começar na escola, através do preenchimento de informações no PDE interativo para posteriormente ser encaminhado às secretarias municipais e estaduais e Fóruns de Apoio à Formação Docente, chegando ao MEC. O objetivo é oportunizar que mais profissionais possam aperfeiçoar sua prática em serviço, considerando para isso, suas vivências e necessidades, visto que eles também participarão do processo de construção deste plano junto à escola. O curso contemplará os profissionais do magistério da educação básica, sendo eles, os professores em sala de aula, monitores e auxiliares da educação infantil, coordenadores pedagógicos e diretores. Estes poderão ser indicados para cursos de acordo com sua formação, com a disciplina ministrada, com a etapa de ensino em que leciona, conforme os dados do Censo da Educação.

Cabe ressaltar que a implementação do SINAFOR obedece às diretrizes pensadas pelo Comitê Gestor Nacional de Formação Inicial e Continuada, instituído pela Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, que informa o seguinte, em seu artigo 1º:

As Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que receberem apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado a ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, deverão instituir no âmbito de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação ou equivalente, um Comitê Gestor Institucional de Formação

²⁵ Disponível em: <http://sinafor.mec.gov.br/saiba_mais.html>. Acesso em: 18 jun. 2013.

Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2011b).

A resolução informa, ainda, que o Comitê Gestor será o responsável no âmbito da instituição em “assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, bem como pela gestão e execução de recursos recebidos por meio do apoio financeiro previsto no caput.” (Inciso § 1º).

Assim, observamos que, a partir da formação deste comitê será possível cobrar e acompanhar as ações que deverão ser desenvolvidas em prol da efetividade da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que este realmente atue.

A formação dos profissionais do magistério e sua valorização, como estratégia para a melhoria da educação brasileira, também se fazem presentes nas metas 15 a 18 do Projeto de Lei 8.035/2010, que tem como objetivo instituir o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio (2011-2020). Diferente do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que possuía quase 295 metas, a proposta atual possui 20 metas e, embora menor, inclui todos os níveis de ensino, indo da educação infantil à pós-graduação e abarca as diferentes modalidades de ensino, bem como diferentes extensões da jornada escolar, o que deverá facilitar o acompanhamento de sua implementação.

Com relação a questão da importância da formação inicial e continuada, encontramos na meta 15 do Plano, a redação a seguir.

15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta possui dez importantes diretrizes que abarcam desde a questão da formação inicial em nível superior para todos os professores até a formação continuada, de forma que esta nos remete a questões já levantadas na LDBEN, acerca da importância da formação, sendo esta uma das formas de valorização dos profissionais da educação, conforme já apreendemos neste trabalho. Assim, frisamos a importância de todas as diretrizes, mas gostaríamos de destacar a seguir, algumas das principais.

15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.

15.4. Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.

15.5. Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE – 2011/2020, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.

15.9. Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.

15.10) Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Verificamos que as diretrizes, além de evidenciarem a questão da formação inicial e continuada, de forma a valorizar os profissionais da educação que já estão atuando nas redes de ensino, também estimulam a formação de novos profissionais para atender atuais e futuras demandas, visto que – conforme já citamos anteriormente – ainda há um grande número de profissionais sem a formação apropriada e, mais grave que isso, a estimativa em 2009, era que havia em nosso país um déficit de cerca de 350 mil professores (MENEZES e RIZO, 2013).

Cabe destacar que a proposta de garantir a formação inicial em nível superior a todos os professores até 2020 é um grande desafio e que o plano é ainda mais audacioso ao determinar, na meta 16, que 50% dos professores da educação básica tenham pós-graduação até o final de sua vigência, sem contar que esta meta também propõe a garantia da formação continuada na área de atuação do profissional, demonstrando a preocupação com sua profissionalização. Uma das diretrizes desta meta prevê que os planos de carreira dos professores concedam licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim, uma importante estratégia para o cumprimento desta meta.

A meta 17 do PNE complementa as anteriores, quando apresenta a proposta de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, ou seja, valoriza sua formação, oportunizando um salário inicial atraente. Tal fato pode contribuir com a diminuição da carência de professores, visto que a oferta de melhores salários geralmente atrai um quantitativo maior de profissionais para área.

A meta 18 também abarca a questão da formação e valorização dos profissionais do magistério, pois visa assegurar que no prazo de 2 anos haja planos de carreira em todos os sistemas de ensino.

Vale frisar que embora o PNE apresente em suas metas importantes pontos buscando a valorização e a oferta de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, sendo eles os docentes, deixa de abarcar os demais profissionais da educação. Essa questão é preocupante, pois a LDBEN e outros ordenamentos legais citados ao longo deste trabalho demonstram que todas as ações vêm sendo pensadas em prol de todos os funcionários e técnicos que atuam na escola e não somente do professor, visto que conforme já apresentado anteriormente, autores como Tardif (2012) acreditam que a tarefa de educar/ensinar é conjunta e para que isso ocorra são necessárias a formação e a valorização de todos os profissionais.

Acreditamos que o plano não tenha abarcado os demais profissionais da educação, pois para atender a todos os profissionais e ainda conseguir atingir as metas já propostas seriam necessários mais recursos. Assim, o aporte financeiro deveria ser muito maior do que o proposto na meta 20. De acordo com Roitman e Ramos (2011, p. 127):

Nas contas iniciais do Ministério da Educação seriam necessários cerca de 61 bilhões de reais a mais do que atualmente vem sendo aplicado na educação brasileira para que o PNE saia do papel. Destes, 27 bilhões de reais devem ser aplicados à formação docente.

O documento coloca a questão da formação dos docentes como uma das mais importantes do plano, ao verificarmos que praticamente metade dos recursos citados pelos autores deverá ser aplicado nisso.

Roitman e Ramos (2011) também expõem que alguns dos pontos do plano precisam ser melhorados e ampliados, pois este apresenta as metas e estratégias necessárias para a valorização dos professores, sendo necessário receber prioridade de apreciação por parte do Congresso Nacional, de forma a possibilitar que seja aprovado o mais rápido possível, visto que já deveria estar sendo implementado.

Assim, apesar de compreendermos que os recursos do PNE 2011-2020 não seriam suficientes para atender a todos os profissionais da educação, entendemos ser importante que as formações possam ser ofertadas não somente aos professores, mas aos demais profissionais, por meio do regime de colaboração entre a União, estados e municípios. Também julgamos importante que o próximo plano tenha como meta a inserção da formação destes profissionais e o aporte financeiro suficiente para o atendimento da demanda.

Com relação ao financiamento, vale frisar que o atual projeto de lei aprovado na Câmara dos Deputados, em sua meta 20, prevê a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto

(PIB), nos primeiros 5 anos de vigência do plano, chegando progressivamente a 10% no final do decênio. A aprovação deste percentual é de fundamental importância para o cumprimento das metas, conforme podemos aferir a partir da abordagem de Cury (2010), ao apresentar que um dos principais motivos para o não cumprimento de algumas metas do PNE 2001-2010 foi o fato de as metas associadas ao financiamento da educação terem sido todas vetadas pelo presidente da República, impossibilitando a sustentação das ações previstas. Para o autor, este também é um desafio para o novo PNE.

Considerando o que encontramos nos ordenamentos legais sobre a formação continuada, podemos aferir o destaque adquirido por esta nos últimos anos, visto que acredita-se que este é um dos principais caminhos para a garantia da qualidade educacional, pois os profissionais da educação que dela participam têm a oportunidade de dar prosseguimento a seu processo de aprendizagem e profissionalização, podendo refletir sobre o trabalho desenvolvido de forma a ressignificar sua prática, buscando soluções para sanar os problemas encontrados em seu cotidiano. Porém, para que isso ocorra, é necessário garantir o nível qualitativo destas formações, a partir de seu efetivo acompanhamento que deverá ser realizado pelos comitês que vêm sendo criados e da cobrança na efetividade das ações desenvolvidas por esses comitês pois o que observamos é que as formações vêm sendo oferecidas, mas ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas em prol da efetividade de suas ações e do atendimento a todos os profissionais da educação.

No capítulo a seguir, apresentaremos o Programa Mais Educação, enfatizando questões relacionadas ao processo de formação que promove em seu âmbito.

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para dar sequência ao estudo, julgamos necessário apresentar brevemente (1) a educação integral em tempo integral no contexto brasileiro; (2) o Programa Mais Educação; (3) o processo de formação dos profissionais da educação/educadores no contexto do Programa Mais Educação.

2.1 Educação integral em tempo integral: momentos e movimentos no Brasil

A partir da trajetória da educação integral em tempo integral no Brasil, observamos que apesar da discussão acerca da temática vir se intensificando há poucos anos, principalmente com a chegada do Programa Mais Educação em 2007, esta não é uma proposta nova. Desde o final da década de 1920 e início da década de 1930, a busca por uma educação de qualidade tem apontado para a educação integral. Já naquela época, um grupo de 26 intelectuais, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, formularam o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” que tinha como objetivo traçar diretrizes para uma educação igualitária e uma política nacional de educação.

Diante das finalidades e princípios da educação, os educadores responsáveis pelo movimento passaram a ver o Estado como o mantenedor da educação pública no país, conforme podemos apreender no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, citado por Ghiraldelli (2001, p. 61):

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

O manifesto prega uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos, contando com o Estado e a família, agindo de forma integrada à sociedade em prol da formação do desenvolvimento integral do educando. Com relação à educação integral, Cavaliere (2010), cita que já nas primeiras décadas do século XX os liberais abordavam essa questão, e destaca o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa contribuição teórica e técnica, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Em 1950, Anísio Teixeira construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, lugar para educação em tempo integral. Teixeira retomou, então, sua defesa pela educação voltada para a formação integral do aluno em uma escola laica e obrigatória para todos, já pensada durante sua trajetória educacional inicial. Anísio visava uma escola que fosse além da ampliação de tempo, ou seja, uma escola de educação integral em tempo integral²⁶.

Cabe ressaltar, que a preocupação com a formação continuada também já ocorria naquela época, conforme nos mostra Nunes (2009), ao afirmar que havia um profissional habilitado para trabalhar com cada 20 alunos atendidos no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Os professores eram recrutados na capital baiana e no interior e passavam por cursos de aperfeiçoamento. Alguns receberam bolsas para estudar nos Estados Unidos e na América do Norte. É possível observar que havia uma preocupação com a qualidade do atendimento aos alunos e com a formação contínua dos profissionais que os atenderiam, de forma que se pensava não somente na ampliação da jornada escolar, mas na qualidade do tempo que era ofertado para as crianças.

Após o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apresentamos a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) de Leonel Brizola nos anos de 1980 e 1990, que tinha como objetivo implementar uma escola de educação integral em tempo integral, visando o desenvolvimento de um currículo diversificado, que possibilitasse aos alunos aprendizagens significativas em diversas situações e tempos, contando com diferentes profissionais (MAURÍCIO, 2005). Vale destacar que este projeto foi idealizado por Darcy Ribeiro e teve influência das ideias de Anísio Teixeira.

Ainda na década de 1980, é possível apreender a importância da educação integral em ordenamentos legais, a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988. A partir de então, a temática começa a ganhar força em torno da construção de políticas públicas, visto que já começa a ser inserida como um direito em legislações. Este ordenamento legal em seu artigo 6º²⁷ institui a educação como o primeiro dos dez direitos sociais expressos no texto. Já no artigo 205, encontramos que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Apesar de não encontrarmos a expressão “educação integral”, podemos inferir que os artigos citados nos

²⁶ Julgamos importante destacar esta questão, pois, uma proposta de tempo integral nem sempre está associada à educação integral.

²⁷ Eis o que diz o artigo: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

remetem ao direito de todos a essa educação.

Na LDBEN encontramos a determinação da ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral a critério dos sistemas de ensino (art. 34, § 2º e 87, § 5º). Essa lei insere questões não existentes na Constituição, como o termo tempo integral e a questão da oferta de ampliação da jornada aos alunos do ensino fundamental. No entanto, cabe ressaltar que, embora a legislação contemple aspectos inerentes ao tempo integral, não deixa claro que esta ampliação venha acompanhada da ideia de educação integral, associada à formação integral do ser humano, sendo esta a concepção que acreditamos e queremos destacar como referência, conforme propõe Guará (2006, p. 16):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Retornando a LDBEN, Menezes (2009) nos leva a refletir que a ampliação do tempo pode estar associada a outros fatores, como a proteção social de crianças e adolescentes, afirmando que, como a legislação não aborda de forma clara essa questão, “em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua enunciação.” (p. 71).

A LDBEN também valoriza as experiências extraescolares – conforme apreendemos no artigo 3º, inciso X –, podendo ser desenvolvidas em instituições parceiras à escola e de forma conjunta. Convém ressaltar que observamos na legislação a valorização do conceito do território educativo, pois o educando tem a oportunidade de desenvolver atividades e construir conhecimentos dentro e fora da escola, articulando os saberes sociais e escolares.

Assim, salientamos que a LDBEN complementa a Constituição Brasileira, indo além desta, ao abarcar importantes questões como as levantadas anteriormente, acerca da temática abordada.

Encontramos também na lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a retomada e valorização da educação integral. O plano tem como proposta a ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias para o ensino fundamental e cita o atendimento progressivo em tempo integral para a educação infantil, ampliando assim, a oferta para crianças com idade de 0 a 6 anos, tendo como uma de suas diretrizes implementar o turno integral, visando “solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência”

(BRASIL, 2001). O PNE enfatiza que o atendimento prioritário em tempo integral deve ser oferecido às crianças das camadas sociais mais baixas, visto que, “além do atendimento pedagógico, a escola tem responsabilidades sociais que extrapolam o simples ensinar, principalmente para crianças carentes.”.

Convém destacar que, apesar do PNE trazer a questão da implementação da escola de tempo integral, esta não foi cumprida à época, visto que – conforme já havíamos inferido no capítulo anterior – grande parte de suas metas não foram cumpridas devido ao veto presidencial em relação ao percentual do PIB nacional para a educação, entre outros motivos.

Prosseguindo com os ordenamentos legais que evidenciam a educação integral como importante estratégia para a melhoria educacional, apresentaremos a abordagem do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) com relação à temática. Com a chegada deste Plano, a educação integral ganhou força, a partir do Programa Mais Educação que, fazendo parte do PDE, tem como objetivo principal a ampliação da jornada escolar e dos espaços educativos para os alunos que fazem parte da rede pública de ensino de todo o país.

Segundo Saviani (2007), o PDE promove 17 ações no eixo da educação básica, sendo cinco específicas aos níveis de ensino. Entre essas ações, situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação que tem como objetivo o financiamento da educação básica. Considerando a implementação da educação em tempo integral, o Fundeb disponibiliza um aporte financeiro maior por aluno que permanece na escola por pelo menos 7 horas diárias, visto que para a destinação de recurso, o decreto nº 6.253/2007²⁸ considera educação em tempo integral “como sendo a 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.” (MENEZES, 2012, p. 141).

Já o projeto de lei nº 8.035/10, que tem como objetivo instituir o PNE para o próximo decênio (2011-2020) e se encontra na Câmara dos Deputados, traz uma meta específica para a educação em tempo integral, mostrando assim a importância que esta adquiriu ao longo dos anos, conforme podemos apreender a seguir:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

²⁸ Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.

Vale frisar que, de todos os ordenamentos apresentados até aqui, este é o que possui propostas mais abrangentes com relação à implementação da educação em tempo integral. No entanto, convém destacar que algumas dessas metas já vêm ocorrendo no âmbito do Programa Mais Educação, como a ampliação da jornada escolar; a proposta de reestruturação da escola; a articulação com diferentes espaços educativos e a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares. Sob essa perspectiva, estudos acerca do PME podem se constituir importantes referenciais para a implementação de políticas públicas de educação integral.

Atualmente, em âmbito nacional, já é possível verificar algumas importantes estratégias de educação integral que foram iniciativas do Poder Público. Em casos como o de Apucarana, no Paraná, o programa que funciona desde 2001 foi regulamentado pela lei municipal nº 90/01 e tem como objetivo a melhoria da qualidade educacional em âmbito municipal, a partir da ampliação dos conhecimentos do educando (CENPEC, 2011). Já o programa de Educação Integral de Palmas - TO, iniciado em 2005, tem sua proposta

pedagógica apoiada em uma estrutura curricular integrada, incluindo atividades do núcleo comum e diversificado, oportunizando que os alunos atendidos participem de todas as disciplinas e oficinas que são oferecidas no contraturno escolar. Vale frisar que o docente busca sensibilizar os educandos para a interdependência entre as áreas de conhecimento (CENPEC, 2011). Destacamos, ainda, a Escola Integrada, em Belo Horizonte - MG. Implantada em 2006, a Escola Integrada visa, entre outros aspectos, melhorar a aprendizagem e promover uma estreita relação entre escola e comunidade.

Apresentamos brevemente também a Escola de Tempo Integral de Governador Valadares/MG, que foi implementada no ano de 2010 em toda a rede municipal de ensino, visando à oferta de educação integral em tempo integral. Segundo Almeida (2013), sua idealização se deu após a realização de um diagnóstico dos desafios associados ao projeto educacional do município, o qual buscou a partir daí, propor melhorias, tendo como meta um ensino de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A autora nos mostra ainda que houve uma preocupação por parte do município com a formação dos professores e monitores do PME que atuavam na Escola de Tempo Integral, visto que foi contratada uma consultoria para auxiliar a Secretaria Municipal de Educação no processo de formação. Além disso, o município também se articulou com o governo federal, que possibilitou a oferta de um curso de aperfeiçoamento, bem como a realização de uma pesquisa de avaliação e monitoramento. Vale ressaltar, que são os monitores do PME que realizam grande parte das atividades complementares da Escola de Tempo Integral.

No Estado do Rio de Janeiro, podemos citar o Programa Bairro Educador, no município do Rio de Janeiro, que teve início em 2009 e objetiva mobilizar os potenciais da comunidade, integrando o processo ensino-aprendizagem à vida cotidiana. Esse programa oferece mais de 50 atividades esportivas e culturais no contraturno, em parceria com o Programa Mais Educação, com as Secretarias de Esporte e Lazer e Cultura, entre outros (MESQUITA, 2012).

Em meio às experiências de educação integral e/ou tempo integral, criadas e mantidas pelas instâncias subnacionais no Rio de Janeiro, convém destacar que o governo estadual e muitas redes municipais aderiram ao PME, desenvolvendo por vezes mais de um programa simultaneamente.

Diante dos ordenamentos legais apresentados e das estratégias de educação integral implantadas em todo o país, observamos que muito tem se pensado em prol da educação integral. No entanto, precisamos avançar, pois ainda não alcançamos a melhoria educacional tão almejada, e no Brasil, ainda são poucas as experiências de educação integral idealizadas

pelas instâncias subnacionais. Assim, estaremos apresentando a partir de agora, o PME, pois o programa, que é uma política oficial do governo, tem se configurado um importante indutor de experiências de educação e(m) tempo integral (MOLL, 2011), a partir do momento que possibilita como alicerce, assistência técnica e financeira às instâncias subnacionais.

2.2 Programa Mais Educação

A partir do exposto, podemos aferir que o debate acerca da educação integral em tempo integral vem ganhando força nos últimos tempos, conforme é possível observar por meio das várias legislações que registram sua importância e interesse das agendas das políticas educacionais. Em âmbito federal, tais mudanças conquistaram destaque especialmente por meio do Programa Mais Educação e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), ambos lançados no ano de 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação.

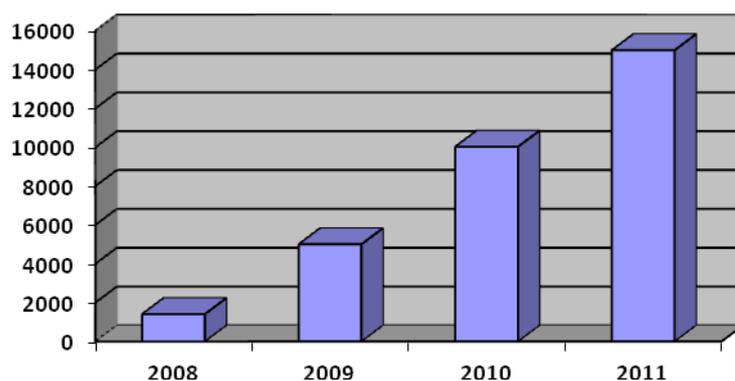
O programa possui vários níveis de organização, sendo operacionalizado em nível nacional pela Secretaria de Educação Básica (SEB); em nível estadual, municipal e do Distrito Federal pelas respectivas secretarias de educação que designam para tanto o coordenador interlocutor do programa; na escola, a representação é feita pelo gestor da unidade escolar em parceria com o professor comunitário.

Na esfera federal, o PME articula-se com o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, bem como com a Secretaria Nacional de Juventude e com a Presidência da República.

Quanto ao atendimento do Programa, inicialmente priorizavam-se as escolas com baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades, em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social; bem como cidades polos para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros que foram estabelecidos anualmente - sendo eles 200 mil habitantes em 2008, 163 mil em 2009, 90 mil em 2010 e 18.800 habitantes em 2011 (MOLL, 2012). No ano de 2012, passam a serem priorizadas, também, escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; aquelas com no mínimo 50% de estudantes do Programa Bolsa Família; escolas do campo e que participem do Programa Escola Aberta (BRASIL, 2012).

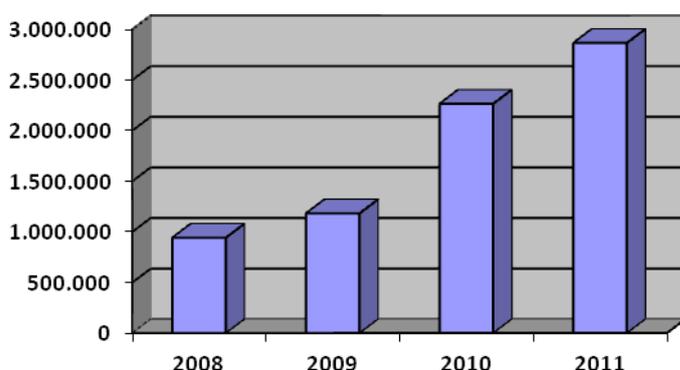
A ampliação dos critérios para atendimento das escolas, possibilita apreender que o Ministério da Educação tem por objetivo ofertar o PME em todo o Brasil. Este fato pode ser constatado pelo aumento do quantitativo de escolas e alunos atendidos pelo PME, no período 2008-2011, conforme podemos observar nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Evolução do quantitativo de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação



Fonte: Elaborado a partir das informações de Moll (2012, p. 129-146).

Gráfico 2 – Evolução do quantitativo de alunos atendidos pelo Programa Mais Educação



Fonte: Moll (2012, p. 143).

Para Moll (2012, p. 143), os dados apresentados “configuram a construção da agenda de educação em tempo integral”.

Segundo dados fornecidos pela DICEI²⁹ /SEB/MEC, em 2013 o Programa Mais Educação já havia sido implementado em 49.530 escolas e a meta é que, em 2016, este quantitativo atinja cerca de 60.000 unidades escolares. Vale frisar que, em 2013, o PME já havia sido implementado em 87% dos municípios brasileiros³⁰.

²⁹ Diretoria de Currículos e Educação Integral.

³⁰ Dados apresentados no II Seminário Internacional de Educação Integral em Jornada Ampliada, realizado em Brasília, em novembro de 2013.

De acordo com o decreto nº 7.083/2010, os objetivos do Programa Mais Educação são:

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

Os objetivos propostos direcionam o Programa e nos mostram uma preocupação com a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens que fazem parte do PME, enfatizando a importância da integração entre os programas que se integram a ele, os educadores que nele atuam e a comunidade, buscando assim, fortalecer ações intersetoriais que possam contribuir com sua efetividade.

O decreto cita como objetivo a formulação de política de educação básica em tempo integral; no entanto, enfatiza a importância da educação integral, ao orientar que as escolas desenvolvam seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com vistas a esta educação, questão que já havia sido levantada na Portaria Interministerial, ao visar a formação integral das crianças, adolescentes e jovens. Ressaltamos que este ordenamento legal vai além da portaria nº 17, ao apresentar princípios, objetivos e finalidades do PME de forma mais clara.

O PME amplia a jornada escolar dos estudantes, oferecendo atividades que devem estar articuladas ao PPP desenvolvido pela escola, com vistas a torná-las significativas, estando estas agrupadas atualmente em dez macrocampos, já apresentados no início deste trabalho.

As atividades do PME não ocorrem exclusivamente dentro da unidade escolar, mas em espaços públicos localizados em seu entorno, como clubes, igrejas, associação de moradores, entre outros. A orientação do programa é que haja a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

Encontramos na portaria nº 17/2007, a seguinte redação com relação aos espaços: “articular as ações de programas do governo federal, em curso em seus territórios e populações com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas.” (art.8º, inciso I). Já no decreto nº 7.083/2010, encontramos o seguinte: “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças [...]” (art.2º, inciso II).

Os documentos citados mostram que o PME tem como princípio, ampliar a oferta de espaços educativos – indo além da escola – buscando estabelecer um sentimento de pertencimento em crianças, adolescentes e jovens em relação à cidade e contribuir para que eles adquiram aprendizagens significativas, por meio de um currículo integrado. Rabelo (2012, p. 125) vai ao encontro da portaria e do decreto, ao afirmar que:

O território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento de expansão humana, de intencionalidade, de partilha de vida.

A partir das palavras do autor, é possível perceber que não deve haver muros entre a escola e a comunidade, que tal barreira deve ser ultrapassada, de forma que todos contribuam com o processo de melhoria educacional.

Compartilhamos em parte com a ideia apresentada pelas normatizações do PME e por Rabelo (2012), pois apesar de concordarmos com o potencial educativo do Programa, entendemos que é um grande desafio induzir uma maior responsabilização em prol da qualidade educacional, sem contar que nem sempre há espaços disponíveis no entorno da escola para a realização das atividades propostas e quando há, a locomoção dos estudantes em dias de sol intenso e chuva é um grande problema. Dessa forma, torna-se necessário a reflexão sobre essas questões, visando encontrar soluções para os problemas.

Para o desenvolvimento das atividades, são repassados recursos para as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Educação Integral, considerando os critérios do Programa. Assim, os recursos devem ser utilizados de acordo com as orientações do “Manual Operacional de Educação Integral”, encaminhado pela SEB/MEC, e mais importante do que isso, com a participação da comunidade escolar, com vistas que a escolha das atividades e a utilização do recurso estejam em consonância com a realidade da unidade escolar.

O valor repassado à escola viabiliza o ressarcimento de monitores, compra de kits pedagógicos para a execução das atividades e contratação de pequenos serviços, podendo sua natureza ser de capital ou custeio, seguindo as orientações do manual do Programa.

Além dos recursos já citados, há também um aporte maior para a alimentação dos estudantes que participam do PME, que é garantido às redes municipais e estaduais pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e representa o triplo do valor disponibilizado para os estudantes que permanecem na escola por apenas 4 horas diárias, sendo viabilizado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme apreendemos no decreto nº 7.083/10:

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. (art. 7º).

Cabe ressaltar que, para fins de repasse, cada escola receberá um valor diferenciado, que irá considerar o quantitativo de alunos inseridos no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)³¹ e os kits pedagógicos escolhidos que viabilizará o funcionamento do PME por 10 meses. Já com relação ao aporte financeiro subsidiado via Fundeb às instâncias subnacionais, considera-se o quantitativo de matrículas em tempo integral inseridas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Vale frisar que foi a partir do decreto nº 7.083 (art. 1º, § 1º) que se definiu educação básica em tempo integral no contexto do PME, a qual corresponde à “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

Ao apresentar uma definição de tempo integral tal qual a presente no decreto que regulamenta a distribuição de recursos do Fundeb (decreto nº 6.253/2007) para as matrículas de tempo integral, a legislação citada passou a possibilitar que os alunos do Mais Educação fizessem jus aos recursos deste fundo. Menezes (2012) ratifica a importância do decreto nº 7.083, ao mostrar que ao oportunizar o recebimento de um aporte maior, este passa a contribuir para que estados e municípios reflitam acerca da importância do estabelecimento de estratégias de financiamento, visando construir, manter e fortalecer uma política pública de

³¹ A partir do momento em que a escola decide aderir ao PME, ela precisa se cadastrar no SIMEC.

educação integral em tempo integral.

Seguindo as orientações do Manual de Educação Integral, o PME deverá ser implementado com a participação de, no mínimo, 100 alunos, excetuando as escolas que não possuíam o quantitativo citado no Censo Escolar no ano anterior. Cada turma deverá ser composta por 30 alunos que poderão ser organizados de acordo com as características de cada atividade, não considerando, assim, idade e séries/anos. No caso da atividade Orientação de Estudos e Leitura³², a indicação é que as turmas sejam formadas por 15 alunos, devendo ocorrer diariamente durante 1h30min, a qual deve buscar uma articulação entre o currículo da escola e as atividades do PME. Conforme já apresentado em momento anterior deste trabalho, a orientação é que preferencialmente um estudante do PIBID realize sua mediação.

Com relação à escolha dos estudantes, não há um critério fechado acerca de quais poderão participar do programa, porém existe a orientação para que sejam selecionados preferencialmente (1) alunos com distorção série/idade (2) alunos das turmas de 4º e 5º anos de escolaridade do ensino fundamental onde há maior saída na transição para o 2º segmento; (3) alunos dos 8º e 9º anos em que existe um alto índice de abandono após a conclusão; (4) alunos dos anos de escolaridade nos quais são verificados altos índices de evasão e repetência; e, atualmente, (5) alunos que recebem o benefício do Programa Bolsa Família.

Encontramos também a orientação de que para a definição de quantos e quais alunos poderão participar do Programa Mais Educação, faz-se necessário levar em consideração a escolha de cada unidade escolar, que deverá ser contextualizada com seu projeto político-pedagógico e em diálogo com a comunidade (BRASIL, 2009a).

Assim, concluímos que os critérios adotados têm como objetivo ofertar condições favoráveis para a aprendizagem dos educandos que fazem parte das camadas sociais mais pobres, visando diminuir as desigualdades educacionais. Aferimos também que a escola em parceria com a comunidade, considerando as orientações contidas nos documentos do PME e do seu PPP, possui autonomia para desenvolver o Programa. Vale destacar que também acreditamos ser de fundamental importância que as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal orientem, contribuam e acompanhem as escolas na implementação do programa, visando seu pleno funcionamento.

O programa tem a intersetorialidade como eixo estruturador. Cavaliere (2010, p. 4)

³² Esta atividade, bem como suas orientações, só foram inseridas no Manual de Educação Integral referente ao ano de 2013.

define intersetorialidade como “a co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.” Segundo a “Série Mais Educação: gestão intersetorial no território” (BRASIL, 2009b), a materialização do Programa ocorre no cotidiano da gestão, à medida que todos passam a acreditar em uma mesma meta, de forma a comprometer-se em alguma proporção.

Assim, observamos, a partir da leitura dos documentos do Programa, que a intersetorialidade é de extrema importância para o PME, visto que as ações a serem desenvolvidas são pensadas e orientadas em regime de articulação/colaboração. Entre elas, citamos a criação do Fórum Interministerial e dos comitês em diferentes níveis, a articulação dos estados e municípios com o governo federal, a partir do momento que estas redes aceitam fazer parte do Mais Educação e, por fim, o contato das escolas com os parceiros do entorno e a comunidade escolar. Cabe ressaltar que a integração entre os ministérios vem sendo de fundamental importância no que tange à oferta de mais recursos humanos, físicos e financeiros.

Ressaltamos também a importância da intersetorialidade como meio de gestão do Programa Mais Educação, pois “cada município poderá participar da definição de seus critérios de implementação de acordo com a relevância que eles têm em cada regime municipal.” (BRASIL, 2009b, p. 32). Assim, apesar de encontrarmos nos documentos do PME orientações de como organizá-lo, verificamos que as instâncias subnacionais o implementam de forma autônoma, considerando suas especificidades locais.

Aprendemos ao longo deste capítulo que o PME é um programa de tempo integral com algumas diretrizes ancoradas na proposta de educação integral. Assim, julgamos importante discorrer brevemente sobre ambos os conceitos, visto que estes não são sinônimos.

Anteriormente, observamos que a educação em tempo integral está associada diretamente à ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas. Já a educação integral, apesar de ter seu conceito em constante movimento, “no contexto atual, entre outros aspectos, é considerada ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens.” (MENEZES, 2012, p. 140).

Considerando a abordagem de Menezes (2012) e o que já foi levantado até aqui nos documentos do Programa Mais Educação, aferimos que o PME pode ser considerado um programa de educação integral em tempo integral. Com relação a essa questão, Gabriel e Cavaliere (2012, p. 284) deixam claro que isso dependerá de cada localidade, ao abordarem que os “significados de educação integral apresentados no conjunto dos textos analisados, a

dependem da plasticidade do conceito poderão ou não ser incorporados à noção de educação integral no processo de sua recontextualização nos níveis locais”.

Retomando a questão do financiamento, ressaltamos que o governo federal subsidia grande parte das despesas do PME. No entanto, as secretarias municipais estaduais e do Distrito Federal também precisam disponibilizar sua contrapartida para o pleno funcionamento do programa, e a principal é a designação do professor comunitário, cujo perfil já apresentamos no início deste trabalho.

Todavia, gostaríamos de destacar que encontramos brechas no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012), com relação à carga horária do professor comunitário. Dada a sua importância na escola, entendemos que para coordenar um programa que funciona em tempo integral, é necessário um profissional que atue em período integral, ou seja, com dedicação de 40 horas semanais, visto que uma de suas atribuições é criar vínculos com a escola e com a comunidade, articulando os turnos, visando um currículo integrado. Ao encontrarmos no referido documento a informação de que este professor deve ter dedicação de no mínimo 20 horas e preferencialmente 40, compreendemos que acaba ficando a cargo de cada secretaria a escolha de sua carga horária.

Para exercer a função de professor comunitário, julgamos ser necessário delinear um perfil de formação para este profissional, tendo como referência mínima a conclusão da graduação, dada a responsabilidade que lhe é atribuída, sem contar que acreditamos que este educador deva receber formação continuada, a fim de entender o programa, passando a contribuir efetivamente com suas propostas.

Também é atribuição das secretarias de educação viabilizar que um de seus técnicos se responsabilize em orientar e coordenar as atividades que serão desenvolvidas nas escolas, bem como acompanhar documentações relacionadas ao programa e manter contato com os técnicos da Secretaria de Educação Básica, sempre que necessário.

O diretor é outro importante profissional que atua na escola em prol do PME, tendo como função gerir os recursos do programa em parceria com os profissionais da educação e com o Conselho Escolar, visto que uma das orientações do programa é a participação democrática. Apreendemos no “Manual passo a passo” (2009) que o diretor também é responsável em tomar decisões, prever estratégias, visando a mediação de conflitos e solução de problemas, estimulando o debate da educação integral nas diversas reuniões que ocorrem na escola, bem como nos conselhos de classe. Quando a escola encontra um diretor disposto a desenvolver um trabalho voltado para o bom funcionamento do PME, torna-se muito mais fácil a aceitação e participação da comunidade escolar.

Verificamos em vários documentos que o Programa Mais Educação tem como proposta a atuação conjunta de diversos educadores, além dos professores buscando, a partir da oferta de um currículo com atividades diversificadas, atingir a efetiva aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Assim, abre-se espaço para novos atores, incluindo os monitores responsáveis por ministrar as oficinas do PME, que devem ser “preferencialmente estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento destas atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas.” (BRASIL, 2012, p. 10).

Os monitores atuam sob a égide da lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário:

Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. (art.1º).

A seguir, o documento em seu parágrafo único deixa claro que a natureza deste serviço não gera vínculo empregatício, nem obrigação previdenciária. Dessa forma, os monitores não recebem salário, mas uma ajuda de custo para transporte e alimentação.

Ainda no art. 2º desta lei, encontramos que o serviço será exercido mediante a assinatura de termo de adesão no qual deverão constar as atividades desenvolvidas no âmbito do programa.

Para fins de ressarcimento, o monitor recebe o valor de R\$ 80,00 por turma/mês no caso de escolas urbanas e R\$ 120,00 por turma/mês em escolas de campo, visto que o MEC verificou que a maioria das escolas de campo³³ ficam em locais de difícil acesso, sendo necessário um auxílio maior para estes monitores.

Ressaltamos que apesar de o monitor ter a função de contribuir para a formação integral do estudante, função esta também do professor, não recebe os mesmos benefícios já adquiridos por esta categoria; tais como férias, 13º salário, formação, entre outros. De forma que, conforme já apresentamos, acreditamos ser de fundamental importância o perfil e a formação deste educador, bem como a discussão acerca da sua valorização, que apesar de não ser considerado profissional da educação, vem contribuindo com a tarefa de educar. Tal questão deve estar clara nos documentos do PME e aos poucos precisa ser incorporada pelas instâncias subnacionais, visto que o Programa tem como proposta ser indutor de educação

³³ Verificamos que além da questão do recurso há outros diferenciais entre as escolas urbanas e de campo, explicitadas no Manual operacional de educação integral do Programa Mais Educação (2012).

integral. Com relação a esta questão, Cavaliere (2010, p. 9) nos mostra 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.

A autora complementa sua ideia, afirmando que entre as principais dificuldades da educação no Brasil, podemos citar os problemas relacionados à valorização e estabilidade dos profissionais da educação na escola e diz que tais questões ultrapassam a esfera de ação do PME, visto que o programa é uma política inovadora de educação, sendo que seus possíveis avanços dependem do aperfeiçoamento da infraestrutura do sistema.

Cabe frisar que municípios como Apucarana-PR, Palmas-TO e Belo Horizonte-MG já estão conseguindo organizar sua política própria de educação integral em tempo integral, contando com o auxílio dos entes federados para a efetivação de suas propostas, mostrando que as proposições apresentadas até aqui são possíveis.

Relembramos, também, que faz parte da valorização do profissional a oferta de formação e que não acreditamos que a melhoria educacional tão almejada possa ocorrer sem essa oferta. Assim, apresentamos na seção a seguir o que vem sendo pensado acerca da formação dos profissionais no âmbito do Programa Mais Educação.

2.3 A formação dos profissionais da educação/educadores no Programa Mais Educação

A partir das considerações já apresentadas, acreditamos que para se construir uma proposta de educação integral torna-se necessária, dentre outras questões, a oferta de formação inicial e continuada a todos os profissionais envolvidos; principalmente quando se trata de programas como o Mais Educação, que com metodologia educacional inovadora, agrega à escola outros educadores, além dos profissionais da educação.

Verificamos que a preocupação do MEC em ofertar formação aos educadores que atuam no PME é anterior à sua implementação – que ocorreu em 2008 –, conforme apreendemos na Portaria Interministerial nº 17/2007, a qual propõe prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados que fazem parte do programa e capacitar gestores, docentes e demais educadores, atuando em regime de colaboração, ou seja, visando que a responsabilidade por estas ações seja conjunta entre os Ministérios que dele fazem parte e as instâncias subnacionais.

Cabe ressaltar que o termo “capacitação”, utilizado na portaria, nos remete à formação continuada, conforme pudemos apreender no capítulo 1 deste trabalho. Assim, observamos que a intenção do programa é a de oferecer este tipo de formação. Entretanto, é preciso refletir que este conta com educadores que não possuem formação inicial, visto que, conforme já apreendemos anteriormente, tais profissionais compartilham com os professores e demais profissionais da escola a tarefa de educar os estudantes.

Encontramos também no decreto nº 7.083/2010 a questão da formação como princípio da educação integral no âmbito do PME:

[...] o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (art. 2º, inciso V).

A partir do exposto, verificamos que o MEC objetiva construir essa proposta da forma mais alicerçada possível, incentivando a criação de outros espaços educadores, a readequação de prédios escolares, a oferta de materiais didáticos, a inserção de novas temáticas no currículo e, principalmente, a formação de professores. Tudo isso contribuirá para que os profissionais das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal possam viabilizar experiências significativas aos estudantes, colaborando com seu processo de ensino-aprendizagem, bem como compreender a importância da educação integral, de forma a contribuir para seu debate e apoiar a construção da proposta almejada por cada rede.

No entanto, conforme foi possível observar anteriormente, na evolução de escolas atendidas, o PME amplia seu atendimento a cada ano, aumentando também o quantitativo de educadores envolvidos em suas atividades, de forma que não há condições de o MEC ofertar formação a todos os envolvidos no programa, tornando-se necessário que o regime de colaboração realmente ocorra, oportunizando que essas formações possam acontecer.

Com relação a essa questão, apreendemos na “Série Mais Educação: texto de referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b, p. 6), que:

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que foi criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades [...].

Titton e Pacheco (2012, p. 155) observam que para se comprometer com um projeto maior de educação integral é preciso passar “por processos de gestão na busca de melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e de formação continuada no interior das escolas e das redes de ensino em parceria com agências formadoras”.

Assim, visando minimizar os desafios impostos por uma proposta de educação integral, apresentar a importância do engajamento de todos os envolvidos nesta, bem como de sua consolidação enquanto política pública, o MEC tem procurado viabilizar cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu* aos profissionais que atuam no Programa Mais Educação e, para tanto, firmou parceria com universidades públicas de todo o Brasil que oferecem cursos de formação continuada por meio da modalidade presencial e da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁴.

Vale apontar que, apesar do esforço do MEC, esta formação não vem ocorrendo em todos os lugares, visto que há municípios que não possuem universidades públicas, e os educadores desses locais não são contemplados. Além disso, observamos a dificuldade de ofertarem vagas a todos os profissionais que atuam em prol do Programa, visto que esse quantitativo vem crescendo continuamente. Outra questão a ser lembrada é que os educadores sem formação inicial não podem realizar cursos de formação continuada, sendo necessário viabilizar todo esse processo.

Além da oferta de formação em parceria com as universidades, o MEC também tem ofertado, desde 2008, aos interlocutores do PME no âmbito das redes de ensino, seminários de educação integral e reuniões técnicas, com o intuito de orientar e discutir a implementação do programa em todo o Brasil, bem como apresentar práticas exitosas relacionadas não só ao PME, mas às políticas públicas de educação integral e tempo integral em todo o Brasil. Atualmente, estas discussões vêm ocorrendo com a participação de interlocutores das capitais de cada Estado, das secretarias estaduais, e com representação dos membros que compõem os Comitês de Educação Integral de todo o Brasil.

³⁴ A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Mais informações em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=6eItemid=18>. Acesso em: 24 jul. 2013.

O Manual operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012) orienta que os coordenadores dos programas Mais Educação e Escola Aberta³⁵ instituem Comitês Territoriais de Educação Integral, a fim de viabilizar, entre outras questões, (1) o acompanhamento e execução dos referidos programas que, tendo por base a participação social, deve visar qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva da intersetorialidade, (2) a produção de registros sobre sua implantação e execução, bem como resultados dos trabalhos instituídos pelos comitês para implementação da educação integral, visando sua socialização de forma a contribuir com a qualificação da educação integral.

Além das formações presenciais e a distância viabilizadas, o MEC também ofertou material instrucional para as redes educacionais e as escolas, tendo produzido vários documentos de referência, entre os quais destacamos os três cadernos da “Série Mais Educação”: (1) o “Texto de referência para o debate nacional de educação integral” (BRASIL, 2009b); (2) “Gestão intersetorial no território” (BRASIL, 2009c); e (3) “Rede de saberes Mais Educação” (BRASIL, 2009g).

Retomando a questão da formação em parceria com as universidades, reiteramos o pensamento de Gatti (2009), já apresentado anteriormente, quando afirma que a formação de professores ainda é um grande desafio para estas instituições. Sob essa perspectiva, destacamos que a formação dos novos educadores é um desafio maior ainda, visto que a proposta do PME, assim como a de outros programas que propõem a educação integral em tempo integral, modifica a rotina da escola, interferindo, inclusive, em seu currículo, sendo necessário que as universidades adequem os projetos pedagógicos de seus cursos.

Mamede (2012) nos explica que a universidade, sob alguns aspectos, está preparada para formar estes novos educadores, porém, sob outros, precisa de maiores estudos e pesquisas, sendo necessário que essas instituições avancem nesses dois aspectos.

Por outro lado, voltamos a frisar a importância de as instâncias subnacionais refletirem acerca de formas de inserir os monitores com a devida formação ao quadro de suas redes de ensino, visto que não há garantias que após a oferta de formação, esses profissionais continuem atuando em prol do programa, pois não possuem os mesmos benefícios adquiridos

³⁵ O Programa Escola Aberta foi embasado a partir da experiência avaliada como bem-sucedida, da Unesco com o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz que iniciou em 2000 nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco e, posteriormente, foi ampliado para outras regiões do país. O programa objetiva contribuir com a melhoria da qualidade educacional, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, buscando fortalecer a integração entre escola e comunidade, visando a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e a contribuição para a redução da violência em escolas localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2012).

pelos profissionais da educação; podemos aferir esta questão no trecho a seguir:

Estes novos profissionais demonstram entusiasmo no desempenho de suas atividades, apontam como positiva a grande adesão dos alunos e o prazer que o trabalho lhes proporciona, elogiam a variedade e a qualidade de oportunidades de aprendizagem que estão sendo ofertadas às crianças e jovens e o grande apoio dos pais. Entretanto, ressaltam a necessidade de mais incentivo e valorização, pois a remuneração é muito baixa, o que acarreta grande rotatividade entre eles. (CENPEC, 2011, p. 40).

Verificamos, então, que apesar da importante contribuição destes novos educadores para o desenvolvimento das atividades, seja no âmbito do PME ou de outros programas viabilizados com formatos similares pelas instâncias subnacionais, estes não são devidamente valorizados, principalmente no aspecto relacionado à remuneração, fato que vem contribuindo para sua rotatividade, resultando, não raras vezes, na falta de continuidade das atividades desenvolvidas.

Com relação à questão da valorização, é importante observar que o “Texto referência para o debate nacional de educação integral” apresenta que “uma política de educação integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação.” (BRASIL, 2009c, p. 39). Ainda na mesma publicação, encontramos que é preciso ofertar aos profissionais períodos de estudo e acompanhamento pedagógico, de planejamento, além da formação continuada aos profissionais de todas as áreas, a fim de compor a integralidade pressuposta no debate acerca da educação integral.

Assim, concluímos que o Mais Educação é um programa que surge com o intuito de retomar as discussões sobre a educação integral em âmbito nacional, contribuindo para que as redes de ensino possam, a partir de cada realidade, construir sua política pública de educação integral.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/ EDUCADORES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MESQUITA-RJ

Este capítulo objetiva apresentar as informações levantadas junto aos entrevistados que atuam na Secretaria Municipal de Educação do Município de Mesquita ou no CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi, acerca do processo de formação continuada dos profissionais da educação/educadores no âmbito do Programa Mais Educação em Mesquita.

Assim, inicialmente apresentamos o município de Mesquita e sua política educacional, buscando destacar características próprias do mais novo município da Baixada Fluminense. A seguir, apresentamos o CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e o processo de implantação do Programa Mais Educação neste estabelecimento de ensino. Na seção seguinte, buscamos aprofundar a apresentação do Programa Mais Educação em Mesquita, considerando primordialmente o processo de formação continuada dos profissionais da educação/educadores em seu âmbito. Evidenciamos ainda que, durante a escrita do texto, apresentamos as contribuições e desafios associados ao processo de formação dos profissionais da educação/educadores no PME em Mesquita.

Os dados foram levantados por meio de entrevistas e documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre doze de setembro e trinta de outubro de 2013, sendo que o primeiro entrevistado foi o Coordenador do Programa na SEMED. O Quadro 4 rerepresenta o quantitativo de entrevistas realizadas junto à SEMED e ao CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi, bem como a sigla utilizada para representar os entrevistados na análise dos resultados, haja vista a intenção de facilitar sua compreensão.

Quadro 4 – Quantitativo de entrevistas

Entrevistados	Nº	Sigla
Coordenador do Programa na Secretaria Municipal de Educação	01	CSM
Diretora (CIEP)	01	DIR
Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral (CIEP)	01	PCPEI
Monitor de Acompanhamento Pedagógico (CIEP)	01	MAP
Monitor de Esporte e Lazer (CIEP)	01	MEL
Monitor de Cultura, Artes e Educação Patrimonial (CIEP)	01	MC
Professora Coordenadora Pedagógica (CIEP)	01	PCP
Professor Regente (CIEP)	01	PR
Total	08	

Ressaltamos que, ao iniciar o processo de entrevistas no início do mês de setembro de 2013, verificamos que, com a mudança de gestão municipal, os profissionais da educação que atuavam no PME no CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi passaram a ocupar outras funções ou foram remanejados para outras escolas. Observamos também que os monitores não faziam mais parte do Programa, pois alguns foram aprovados em concursos públicos e/ou encontraram empregos compatíveis com seu nível de formação, fato que nos levou a realizar um recorte temporal do período de 2009 a 2012. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com os profissionais da educação/educadores que atuaram no Programa neste período. Diante do exposto, foi necessário buscar informações acerca dos locais onde estes profissionais da educação/educadores estavam desenvolvendo suas novas funções, o que dificultou a realização das entrevistas no período inicialmente planejado.

3.1 O município de Mesquita e sua política educacional

De acordo com Silva (2007), nas primeiras quatro décadas do século XX, o município de Mesquita – que até então não havia se emancipado, estando ainda integrado ao município de Nova Iguaçu – era marcado pela presença de ricas florestas e laranjais, tendo apenas um pequeno comércio e poucas residências. Já por volta de 1940 deu lugar a um intenso processo de urbanização, que ocorreu devido ao deslocamento da população trabalhadora pobre para a Baixada Fluminense em busca de loteamentos de menor custo e com baixíssima infraestrutura.

Na década de 1950 contou com o surgimento de grandes fábricas e indústrias, como a BRASFERRÓ, metalurgia de grande porte, e a PUMAR, indústria de sombrinhas. Estas alavancaram a economia de Nova Iguaçu e contribuíram para o desenvolvimento econômico da Baixada Fluminense. No entanto, “o surgimento de loteamentos, o não investimento dos governos em infraestrutura e saneamento, a decadências das fábricas e a transformação da localidade em um local dormitório” (SILVA, 2007, p. 78) deu lugar a mudanças, sendo que, atualmente, grande parte da população de Mesquita precisa se deslocar, a citar para o município do Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades de emprego.

Segundo a autora, foi ainda na década de 1950 que se iniciou o movimento pela emancipação do município, uma vez que os moradores do local acreditavam que este processo traria consigo melhorias no desenvolvimento da cidade. Todavia, este processo não foi adiante, tendo sido retomado em 1980, por meio da realização de plebiscitos. A primeira

tentativa ocorreu em 1987, sendo que, logo após, houve duas outras tentativas, em 1993 e 1995, as quais não obtiveram êxito devido à falta de quórum.

Somente no dia 25 de setembro de 1999, Mesquita foi elevada a categoria de cidade, por meio da Lei Estadual nº 3.253, constituindo-se atualmente no mais novo município da Baixada Fluminense. Possui uma área geográfica de 39 km² e uma população estimada em 168.376 habitantes, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Atualmente é o sexto município mais populoso da Baixada Fluminense³⁶, sendo composto por três distritos e dezessete bairros, conforme podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Distritos e bairros do município de Mesquita

Distritos	Bairros
Centro	Alto Uruguai, Centro, Chatuba, Coréia e Santa Terezinha
Vila Emil	Cosmorama, Cruzeiro do Sul, Edson Passos, Presidente Juscelino e Vila Emil
Banco de Areia	Bairro Industrial, Banco de Areia, BNH, Jacutinga, Rocha Sobrinho, Santo Elias e Vila Norma

Fonte: Informações extraídas do *site* disponível em:

<http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Complementar_Municipal_de_Mesquita_9_de_2009>. Acesso em: 15 out. 2013.

Em relação à educação, encontramos na Lei Orgânica a redação a seguir:

Art. 176. [...] direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, terá por base os princípios da democracia e da justiça social, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, pautar-se-á no trabalho como fundamento da existência social, dignidade e bem-estar universal, e visará aos seguintes fins:

I – o exercício de uma cidadania comprometida com a transformação social livre de qualquer preconceito e discriminação, contrária a todas as formas de exploração, opressão e desrespeito aos outros homens, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;

II – o preparo do cidadão para a reflexão, a compreensão e a crítica da realidade social, tendo o trabalho como princípio educativo, mediante o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos historicamente acumulados.

A Lei Orgânica apoia-se na Constituição Federal, ao apresentar a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, impulsionando a democracia e justiça social. Nesse sentido, o ensino do município é pautado nos seguintes princípios:

³⁶ Silva (2007), mostra que há diversas classificações utilizadas para delimitar a região conhecida como Baixada Fluminense, mas na maioria das vezes a denominação se restringe à porção do território da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que abrange treze municípios, sendo eles: Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados, São João de Meriti, Paracambi, Guapimirim, Magé, Itaguaí e Seropédica (p. 64).

- I – igualdade de condições para o acesso à escola e a permanência nela;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber humanos, sem qualquer discriminação à pessoa;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – gratuidade nos estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino;
- VI – gestão democrática;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – respeito ao conhecimento e à experiência extra-escolar do aluno. (art. 177).

Verificamos que alguns dos princípios descritos corroboram com os do Programa Mais Educação, a citar, o respeito aos diferentes saberes presentes na escola e à diversidade, considerando que a educação deve atender a todos, além do respeito ao conhecimento desenvolvido em outros espaços educativos além da escola. No que tange ao inciso V, da Lei Orgânica do município, vale destacar que abarca somente os profissionais do ensino, enquanto a LDBEN avança, ao destacar a valorização de profissionais da educação escolar (art. 3º, inciso VII), abrangendo outros profissionais da educação, além dos professores.

Em relação à ampliação do tempo escolar, a referida Lei Orgânica determina que “As escolas municipais funcionarão com jornada diária mínima de quatro horas ou turno integral, consideradas a demanda de vagas no Município, a realidade dos alunos e as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo” (art. 178, § 2º), a qual vai ao encontro do art. 34 da LDBEN ao considerar que para ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola é necessária a oferta de condições mínimas associadas ao avanço da aprendizagem.

Encontramos ainda no Regimento Escolar Comum das escolas da rede municipal de ensino, datado de 11 de março de 2011, uma seção específica sobre educação integral:

Art. 79. As ações de educação integral desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Mesquita são regidas pelos princípios e fundamentos do programa de educação integral do Ministério da Educação (MEC).

§ 1º A realização do horário integral, nos termos estabelecidos no presente regimento, é parte fundamental do processo de implantação de um programa municipal de educação integral a partir das experiências do programa do MEC.

§ 2º Cabe à SEMED a coordenação geral das ações de educação integral, observados os princípios, as finalidades, os objetivos e a estrutura de desenvolvimento do programa do MEC.

Art. 80 – As unidades escolares, na perspectiva de realização da educação integral, fornecerão alimentação saudável e de qualidade, em pelo menos 04 refeições diárias, de forma adequada, colaborando com o desenvolvimento físico e mental do estudante.

Podemos aferir a partir do exposto, que o município segue os princípios e fundamentos do Mais Educação para a consecução do referido Programa. Assim, considera a ampliação de carga horária para o mínimo de sete horas diárias por meio da oferta de atividades diferenciadas, a importância desta ampliação para a melhoria da aprendizagem dos alunos e de uma alimentação saudável como contribuição para o desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, evidencia que, a partir da experiência adquirida por meio do Programa Mais Educação, o município tem como proposta a implantação de um programa próprio de educação integral em tempo integral.

Ainda em relação à educação integral, encontramos no Regimento Escolar Municipal as finalidades da educação integral, estando entre elas “a formação integral e a participação no bem comum” (art. 9º).

Julgamos importante destacar que, durante as entrevistas realizadas, foi relatado que no início de 2014 o município estará implementando sua primeira escola de educação integral, conforme é possível verificar por meio da entrevista da PCP do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi.

Eu acho importante também colocar essa questão da política pública do município, associada a essa experiência de 40 horas no CIEP... Foi por conta desse programa, do programa Mais Educação, que conseguimos ter esse trabalho tão bacana, pois senão teríamos que ficar oito horas com essa criança dentro da sala de maneira chata, tediosa para todo mundo: para a criança e para o professor... Hoje nós estamos com uma proposta para o ano que vem de uma escola de educação integral para o município. Vai haver um processo de seleção aqui na secretaria de educação que eu vou me inscrever, pois acredito de verdade nesse processo de educação; acho que é a partir daí que podemos começar a achar um caminho para uma educação pública de qualidade e acredito que ele seja possível sim! (p. 5).

No trecho anterior, a PCP ratifica que foi após a implantação do PME que o município idealizou sua proposta de política pública de educação integral e enfatiza o quanto acredita que a proposta irá contribuir para a melhoria do desenvolvimento dos alunos.

Ressaltamos a preocupação do município com o perfil do profissional que irá atuar na escola piloto de educação integral, a partir do momento que está planejando um processo de seleção para os mesmos, fato de fundamental importância, pois, segundo Demo (2007), a escola de tempo integral precisa de outro perfil de professor: um professor de tempo integral, que passe por processos de formação continuada, que inove. Para o autor “a alma de uma escola de tempo integral é um naipe de professores de qualidade inequívoca” (p. 7).

Sendo assim, buscando apresentar o nível de escolaridade dos professores da rede municipal de Mesquita no ensino fundamental, apresentamos a Tabela 1.

Tabela 1 – Mesquita/RJ: professores que atuam no ensino fundamental da rede municipal, segundo o nível de escolaridade

Ensino Fundamental	Número de Professores			Total
	Nível médio, modalidade Normal	Graduação	Pós-Graduação	
1º Segmento	218	164	184	566
2º Segmento	-	62	346	408
Total	218	226	530	974

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

É possível observar na tabela anterior que 226 docentes do quadro permanente de professores da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita possuem nível superior, o que corresponde a 23,2% dos docentes da rede e que 530 (54,4%) possuem pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. A este respeito, destacamos que a maioria destes profissionais ultrapassou a formação mínima que lhes é exigida pela legislação para exercer sua função. Assim, observamos que há uma oferta bastante exitosa de profissionais que estão buscando melhorar sua qualificação por meio da formação continuada.

Retomando os dados educacionais do município, verificamos que a rede possui 14.930 alunos divididos em 33 unidades escolares, distribuídos em diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme é possível observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Atendimento nas Unidades Escolares no ano de 2012

Nível/modalidade de ensino	nº escolas	nº alunos	Outras informações
Educação Infantil	10	2.156	Seis Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS) que atendem a crianças com idade entre 04 meses e 03 anos (berçário e creche) em tempo integral e quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) para crianças de 4 a 5 anos
Ensino Fundamental regular - Anos Iniciais e Finais	22	9.658	Seis escolas atendem também a Educação Infantil
Ensino Fundamental - EJA	10	2.856	Duas escolas atendem somente aos alunos do PROJOVEM URBANO ³⁷
Ensino Fundamental - Educação Especial	01	260	E. M. Professor Marcos Gil – Realiza atendimento especial aos alunos portadores de necessidades especiais

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

Os dados do Quadro 7 buscam apresentar a infraestrutura da rede municipal de ensino de Mesquita, a qual vem se preocupando em ampliar as atividades disponibilizadas em sua matriz curricular, ofertando outros espaços para os alunos.

Quadro 7 – Espaços disponíveis nas Unidades Escolares

Espaços	Quantidade
Cozinhas	30
Bibliotecas	23
Laboratórios de Informática	22
Sala de recursos multifuncionais	20
Auditórios	07
Laboratório de Ciências	04
Sala de Artes	03
Sala de Jogos	03
Sala de Artes Marciais	01

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

É importante salientar que o CSM relatou que alguns dos espaços ofertados foram construídos e/ou adequados após a chegada do PME no município, a citar os laboratórios de ciências, as salas de artes, as salas de jogos e de artes marciais. Vale destacar que a dificuldade de encontrar parcerias no entorno de algumas unidades escolares contribuiu para

³⁷ É um programa do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação em parceria com as redes estaduais e municipais de educação, que faz parte do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e tem como objetivo “melhorar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=17462Itemid=817>. Acesso em: 27 jan. 2014.

que a oferta desses espaços ocorra dentro das próprias escolas, haja vista a necessidade de se implantar uma proposta de educação integral da rede municipal de ensino.

Em relação ao panorama político municipal, após oito anos sob a gestão do prefeito Arthur Messias da Silveira do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Secretaria Municipal de Educação Maria Fatima de Souza Silva, outra gestão política assumiu os trabalhos no ano de 2013, sendo o atual prefeito Rogelson Santos Fontoura do Partido Social Cristão (PSC) e o Secretário de Educação Ricardo Loyola de Souza.

Cabe destacar, que, no ano de 2005, a rede possuía 16 unidades escolares e, em 2012, mais do que dobrou o quantitativo de escolas (33), conforme evidenciado anteriormente.

Em relação à nova gestão, segundo o CSM, o secretário de educação tem dado prosseguimento a grande parte das ações desenvolvidas pela ex-secretária, bem como vem buscando financiamento e parcerias para o desenvolvimento de outros projetos com vistas ao avanço da educação municipal. Neste contexto, o Programa Mais Educação constitui-se exemplo de uma ação que já vinha sendo desenvolvida em Mesquita e que vem sendo ampliada na nova gestão municipal.

Segundo informações obtidas junto à Coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, o Programa foi iniciado em 2009, passando a oferecer no turno inverso atividades esportivas, culturais, de educomunicação, educação ambiental e acompanhamento pedagógico a cerca de 40% dos alunos do Ensino Fundamental matriculados em onze escolas. No decorrer do ano de 2010, o Programa foi ampliado para mais seis escolas, passando para dezessete escolas. No ano de 2012 houve a adesão de mais três escolas, perfazendo assim um total de 20 unidades escolares que se encontram em pleno funcionamento, conforme é possível comprovar pela Tabela 2. Em 2013, houve a adesão de mais uma escola³⁸.

³⁸ E.M.Marcos Gil.

Tabela 2 – Mesquita/RJ: escolas da rede municipal contempladas com o Programa Mais Educação 2009-2012

Identificador	Unidade Escolar	Número de inscritos no Mais Educação			
		2009	2010	2011	2012
01	E. M. Lourdes Ferreira de Campo	210	209	218	176
02	E. M. Presidente Castelo Branco	500	300	300	300
03	E. M. Vereador Américo dos Santos	425	425	425	300
04	E.M. Maria Dolores de Melo Porto	210	210	210	180
05	E.M. Governador Roberto Silveira	500	300	300	300
06	E.M. Machado de Assis	210	210	150	150
07	CIEP Mun. Padre Nino Miraldi	276	276	231	240
08	E.M. Doutor Manoel Reis	300	300	300	300
09	E.M. Irena Sendler	210	210	210	240
10	E.M. Rotariano Arthur Silva	350	350	350	350
11	E.M. Dr. Deoclécio Dias M. Filho	420	420	420	420
12	E.M. Ondina Couto	-	120	101	100
13	E.M. Hélio Mendes do Amaral	-	150	150	150
14	E.M. Genair Ramos Gabriel	-	120	120	150
15	E.M. Ely Baiense Vailante	-	120	120	120
16	E. M. Maria Isabel	-	150	150	150
17	E.M. Expedito Miguel	-	210	150	150
18	E.M. Ernesto Che Guevara	-	-	-	150
19	E.M. Santos Dumont	-	-	-	150
20	E.M. Samuel de Souza Maciel	-	-	-	150
Total		3.611	4.080	3.905	4.226

Fonte: SIMEC, 2013.

Os dados da Tabela 2 permitem observar que, em 2012, vinte das vinte e três escolas de ensino fundamental de Mesquita contavam com o Programa Mais Educação, o que equivale a 86,9% da rede de ensino.

Verificamos também que, apesar de haver acréscimo do quantitativo de escolas, há uma diminuição do número de alunos inscritos em algumas delas, a qual se fez associar a questões diversas. Segundo dados obtidos junto à Coordenação da Secretaria Municipal de Educação é possível citar como possíveis causas desta diminuição a falta de espaços físicos; a oferta de cursos gratuitos em algumas regiões, fazendo com que os alunos deixem de frequentar o turno inverso, a fim de participar dos mesmos; estatísticas de violência no entorno da unidade escolar e a dificuldade de mobilidade até os espaços parceiros, devido, entre outros, a questões climáticas. Por sua vez, a partir do relato de alguns pais³⁹, observou-se que a ampliação do quantitativo de alunos no CIEP, na E. M. Irena Sendler e na E. M. Genair Ramos Gabriel, deveram-se, entre outros, à necessidade de os responsáveis trabalhadores deixarem seus filhos em um local seguro, à alimentação oferecida e às

³⁹ Informações obtidas por meio da análise do termo de desistência assinado pelos pais, por ocasião da retirada do aluno do turno integral.

atividades diversificadas ofertadas, que vinham contribuindo para uma melhoria da aprendizagem e autoestima dos alunos.

Combinando as informações do Quadro 6 com os dados da Tabela 2, é possível constatar que o total de alunos inscritos no Programa Mais Educação, em 2012, correspondia a 43,7% do total de alunos matriculados no ensino fundamental da rede municipal.

Na próxima seção, buscamos apresentar o CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e sua relação com o Programa Mais Educação.

3.2 O CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e o Programa Mais Educação

O CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi foi inaugurado em 1993⁴⁰, com o nome de CIEP Brizolão 431 Nino Miraldi, nesta época ele integrava o sistema estadual de educação. O nome da escola se deu em homenagem ao padre Nino Miraldi, que abandonou o curso de medicina e a família rica na Itália para exercer o sacerdócio.

Em 1967, o padre Nino chegou ao Brasil para ser pároco de uma igreja em Vila Kenedy, tendo, no período de 1980 a 1990, atuado ativamente em paróquias da baixada fluminense, mais especificamente no município de Nova Iguaçu. O padre realizou diversos trabalhos sociais no bairro onde fica localizada a escola, Jacutinga, além de ter incentivado os jovens da região a retomarem seus estudos e a cursarem nível superior⁴¹.

Municipalizado no dia 05 de maio de 2008, o CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi fica localizado na Rua Guarani, nº 200, no Bairro Jacutinga, em Mesquita. No entorno da unidade escolar, não há comércio próximo, nem mesmo padaria e supermercado. Há dificuldade de acesso a ônibus, sendo a Kombi o principal transporte utilizado. De acordo com a PCPEI entrevistada, a escola está inserida em uma comunidade carente, composta por famílias de baixa renda.

Segundo pudemos observar, no que tange a sua estrutura física, a escola possui quinze salas de aula amplas e arejadas; uma sala de informática climatizada equipada com 12 computadores; uma sala de vídeo equipada com TV, DVD, mesas e cadeiras; um laboratório de Ciências Biológicas; uma quadra esportiva com cobertura e demarcações; um auditório com capacidade para 50 pessoas; uma biblioteca; uma sala para guardar os materiais do PME;

⁴⁰ Buscamos informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, a Coordenadoria Regional de Ensino do Estado (Metros I e IV) e a escola acerca do ato de criação do CIEP, porém não logramos êxito.

⁴¹ Informações extraídas do *blog* disponível em: <<http://ninomiraldi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

um almoxarifado; uma sala de professores; uma cozinha; um refeitório; uma despensa; um amplo pátio interno; um vestiário com 20 chuveiros e banheiros espalhados pelos três andares da escola. Além disso, encontramos quatro salas administrativas (sala da coordenação pedagógica, sala da orientação educacional, sala da direção e secretaria). Verificamos que a escola conta com uma boa estrutura física, é ampla, arejada e apresenta muitos recursos didáticos e pedagógicos. No entanto, as paredes externas da escola necessitam de pintura e a parte interna de mais iluminação.

Figura 1 – Montagem de imagens do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo dados obtidos junto a PCPEI da escola, o CIEP atende a crianças da creche ao 5º ano do ensino fundamental no período diurno, tendo em sua estrutura organizacional, o diretor geral e o adjunto, vinte e sete professores, três funcionários administrativos, doze

auxiliares de creche, um PCPEI, dois Orientadores Educacionais, quatro PCPs, dois professores de informática educativa, dois professores do clube de leitura, além de nove inspetores, duas merendeiras, dois auxiliares de merenda e cinco porteiros que atuam em regime de escala. Cabe ressaltar, que dez profissionais atuam em período integral na escola, com duas matrículas ou regime suplementar de trabalho.

Tendo em vista que esta seção tem como objetivo apresentar o CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi e o processo de implantação do PME neste estabelecimento de ensino a Tabela 3 mostra a evolução do número de alunos inscritos no Programa Mais Educação no CIEP, no período compreendido de 2009 a 2012.

Tabela 3 – CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi: matrículas no ensino fundamental e inscrições no Programa Mais Educação – 2009-2012

	2009	2010	2011	2012
Matriculas no ensino fundamental (Nº)	292	353	340	295
Inscrições no PME (Nº)	276	276	231	240
Inscrições no PME (%)	94,5%	78,1%	67,9%	81,3%

Fonte: Secretaria do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi (2013).

Dos 292 alunos matriculados no ensino fundamental no ano de 2009, 276 (94,5%) foram inscritos no Programa Mais Educação. É importante observar que, segundo a Coordenadora Pedagógica da Educação Integral, a oscilação no número de matrículas no ensino fundamental da escola, deve-se especialmente à dificuldade de infraestrutura do bairro, que contribui para que as famílias mudem para outra localidade sempre que melhores condições lhes são possibilitadas, provocando impactos no número de matriculados na escola e, por conseguinte, no número de inscritos no Mais Educação.

Os macrocampos escolhidos pelo CIEP no período de 2009 a 2012 foram (1) Acompanhamento Pedagógico, (2) Cultura, Artes e Educação Patrimonial, (3) Esporte e Lazer e (4) Prevenção e Promoção da Saúde.

Segundo a PCPEI, as escolas são orientadas pela SEMED a escolherem os macrocampos e as atividades que melhor se adéquam à sua realidade. É necessário destacar que essa orientação vai ao encontro do caderno Passo a Passo do Mais Educação, que propõe que “as atividades para crianças e jovens da Educação Integral devem estar relacionadas as atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só” (BRASIL, 2009a, p. 18). Isso conduz ao entendimento de que há uma intencionalidade que por meio dessa escolha haja uma integração entre os profissionais da educação da escola e os monitores, bem como uma articulação entre as atividades desenvolvidas no turno regular e no turno inverso.

Ainda segundo o relato do PCPEI, a escola realiza uma enquete com o diretor, professores coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores e alunos, sendo que a definição das atividades acontece por meio de votos diretos por parte de todos os envolvidos. Para tal, o professor coordenador pedagógico da educação integral disponibiliza um material explicativo acerca dos macrocampos e suas respectivas atividades para cada um dos profissionais e reflete junto aos alunos sobre a importância das atividades escolhidas, levando em consideração os espaços disponíveis dentro e fora da escola para a realização das atividades selecionadas.

Os alunos inscritos no Programa obrigatoriamente devem participar de todas as atividades ofertadas durante os cinco dias da semana. São oferecidas duas atividades diárias com duração de 1h30 min cada. A partir do exposto, é possível constatar que a escola segue as orientações contidas no Decreto 6.253/2007 e no Decreto 7083/2010, acerca do período de permanência do aluno na escola - por no mínimo 7 horas diárias - associado à definição de tempo integral, para fins de recebimento de recursos. Cabe ressaltar que, além das atividades citadas, também há a de Promoção e Prevenção a Saúde que é ofertada todos os dias pelos educadores responsáveis, por cerca de 1h, conforme é possível observar no Quadro 8.

Quadro 8 – CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi: atividades oferecidas pelo PME-2012

Dias	Horário	Turma A1	Turma A2	Turma A3	Turma B1
2ª feira	H1	Ac. Pedagógico	Capoeira	Recreação	Inglês
	H2	Capoeira	Ac. Pedagógico	Inglês	Recreação
	H3	Prevenção e Promoção da Saúde			
3ª feira	H1	Recreação	Dança	Capoeira	Recreação
	H2	Dança	Recreação	Recreação	Dança
	H3	Prevenção e Promoção da Saúde			
4ª feira	H1	Recreação	Inglês	Ac. Pedagógico	Dança
	H2	Inglês	Recreação	Dança	Ac. Pedagógico
	H3	Prevenção e Promoção da Saúde			
5ª feira	H1	Ac. Pedagógico	Inglês	Capoeira	Capoeira
	H2	Inglês	Capoeira	Dança	Ac. Pedagógico
	H3	Prevenção e Promoção da Saúde			
6ª feira	H1	Capoeira	Dança	Ac. Pedagógico	Inglês
	H2	Dança	Ac. Pedagógico	Inglês	Capoeira
	H3	Prevenção e Promoção da Saúde			

Fonte: CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi.

A Tabela 4, que apresenta os valores do IDEB do CIEP e suas metas projetadas para o período 2007-2021, revela que o valor observado (4,2) ultrapassou a meta projetada (3,7), para 2011.

Tabela 4 – IDEB do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi

IDEB observado				Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.9	3.1	3.4	4.2	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2

Fonte: INEP, 2012.

Constatamos que em 2011 a escola não só cumpriu a meta proposta para o ano em questão, como quase atingiu a projetada para 2015, tendo apresentado um dos maiores índices de crescimento da Rede Municipal de Ensino. Neste contexto, é importante destacar que, de 2005 a 2007, a escola estava sob a gestão da rede estadual de ensino e que nos anos de 2008 e 2009, já sob a responsabilidade do município, a escola continuou a funcionar em tempo integral.

Mesmo estando a par das controvérsias que envolvem o IDEB enquanto instrumento de avaliação educacional, a Professora Coordenadora Pedagógica da Educação Integral e a monitora de Acompanhamento Pedagógico relataram em suas entrevistas que o funcionamento em tempo integral e a chegada do PME contribuíram para a elevação deste índice na escola, conforme podemos observar a seguir:

A nossa escola, em 2009, atendia a 400 alunos [em tempo integral], todos os alunos da escola. O PME trouxe um diferencial para a vida das crianças, em todos os aspectos, não só no cognitivo. Não é só o conteúdo programático da sala de aula que faz com que haja um aumento do IDEB. Sei que o IDEB da escola era muito baixo e aumentou bastante e acredito que esse trabalho, que o oferecer o concreto, que o trabalho diferenciado desenvolvido no PME foi um diferencial para apoiar o trabalho do professor para a elevação do IDEB. Quando saímos com um aluno e ele olha um prédio e aí perguntamos a ele quantos andares aquele prédio tem, ou quando ele diz que está demorando e você pede para ele calcular quanto falta para chegar... você está desenvolvendo as mesmas habilidades de sala de aula de maneira lúdica (PCPEI, 2013, p. 3).

Quando a gente começava a trabalhar com materiais concretos, com coisas do dia-a-dia, que tinham importância para eles, eles começavam a desenvolver. Nós tínhamos um IDEB bem baixo e eu acho que esse trabalho, contribuiu para a melhoria do IDEB. Nós demos um grande salto e eu acredito que isso também se deva ao PME (MAP, 2013, p. 2).

A partir dos relatos anteriores, observamos que nos anos de 2008 e 2009 não houve processo de adesão para que os alunos pudessem permanecer em período integral, de forma que, o tempo integral era obrigatório para todos os alunos. A PCPEI também mostra que a escola tinha a perspectiva de possibilitar uma formação mais completa e dinâmica aos alunos, a partir da oferta de várias atividades integradas, valorizando outros aspectos que não só o

cognitivo, remetendo a questão da educação integral. A este respeito, Coelho (2009, p. 93) observa que “falar sobre educação integral pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades”, além das escolares, com o intuito de construir uma cidadania partícipe e responsável.

Em relação ao primeiro ano de funcionamento do CIEP, após seu processo de municipalização, obtivemos as seguintes informações por parte da diretora:

Em 2008, o funcionamento do CIEP continuou ocorrendo no período de 8 às 16 horas, funcionava em tempo integral. Ao longo desse ano, somente eu e a diretora adjunta éramos do município, todos os outros funcionários eram do Estado e atuavam em regime de 40 horas. Nós tínhamos os professores, um animador cultural e mais nada! Era difícil trabalhar em tempo integral com o professor tendo que dar conta de todas as atividades. Eles trabalhavam muito com recreação, artes e vídeo, além dos conteúdos propostos para cada ano de escolaridade. Foi então, que eu decidi pedir a Secretária de Educação do município um profissional para trabalhar com Educação Física. Assim, até o final do ano nós ficamos com todos os profissionais e, em 2009, grande parte dos professores foram realocados em escolas do Estado e foram chegando os professores concursados do município e, no segundo semestre, os monitores do PME. Como atividades extras, em 2009, nós tínhamos a informática e o Clube de Leitura, além das oferecidas pelo PME. Quando nós chegamos ao CIEP ele contava com 119 alunos, três meses depois ele passou a atender 527 alunos, incluindo a EJA (2013, p. 1).

Segundo a diretora, ainda sob a responsabilidade da rede estadual de ensino o CIEP funcionava em tempo integral atendendo a estudantes do 1º e 2º segmento do ensino fundamental. Em 2008, ao ser municipalizado, os estudantes do 2º segmento foram realocados para outro CIEP. Assim, este continuou funcionando em tempo integral somente com alunos do 1º segmento.

Observamos por meio do excerto anterior, que ao longo do ano de 2008 a escola ainda funcionou com os funcionários da rede estadual. Entretanto, neste período, já não atendia aos padrões propostos para os CIEPs na época de sua criação, que era o de abrigar cerca de 1.000 alunos no período de 8 às 17 horas, ofertando atividades esportivas e a participação alunos em eventos culturais que objetivassem elevar o seu rendimento por meio da ação integrada das diversas atividades (RIBEIRO, 1986). A diretora relata que neste período, já não havia o profissional de Educação Física e o quantitativo de alunos era muito baixo, apesar de todo o espaço físico oferecido para o desenvolvimento de atividades diversificadas. Ressaltamos também que, em visita ao CIEP, observamos que o Centro médico, criado com a proposta de “prestar assistência primária em saúde, não só para as

crianças que estudam durante o dia ou os adolescentes do Programa de Educação Juvenil que é desenvolvido a noite, mas também para os familiares dos alunos e os moradores da comunidade” (RIBEIRO, 1986, p. 115), encontrava-se desativado. De forma que, a proposta de ofertar assistência médica-odontológica, como parte do projeto educativo dos CIEP’s, também já não ocorria.

Aprendemos ainda que, a pedido da diretora, o município encaminhou profissional extraclasse para desenvolver atividades com os alunos que continuavam na escola ao longo de todo o dia, o que mostra que houve uma preocupação em manter a escola funcionando em período integral, com a oferta de atividades diferenciadas.

Em 2009, grande parte dos professores e demais profissionais da rede estadual foram realocados e o CIEP continuou funcionando em período integral, só que a maioria dos profissionais era da rede municipal de ensino.

Constatamos através dos relatos da PCPEI e da PCP que, no ano de 2009, não houve processo de adesão para os alunos do PME, visto que a escola já funcionava em período integral e este formato foi mantido. Assim, os profissionais do Programa passaram a trabalhar em parceria com os professores.

Observamos ainda que, o CIEP funcionou com uma proposta de educação integral em tempo integral ao longo deste ano, ofertando de início as atividades de sala de leitura, informática, bem como aquelas que compõem a estrutura curricular, além das atividades recreativas e de vídeo oferecidas pelo professor regente que atuava em tempo integral. Com a chegada do PME o número de atividades foi ampliado, passando a ser oferecidas também atividades esportivas, bem como oficinas escolhidas no âmbito daquelas disponibilizadas pelo PME, conforme relatos a seguir:

Quando entrou o PME e as professoras da rede estadual já haviam saído, todos os professores que estavam lá eram do município, com matrícula em um horário e dobra de carga horária para atuar em tempo integral em sala de aula. Eram poucas as atividades diferenciadas, pois o professor era o responsável por trabalhar tudo. As únicas atividades extra eram as aulas de informática e sala de leitura. Esses eram os únicos horários em que as professoras não ficavam com os alunos. Os professores tinham 1h e 30min por dia para planejamento. O horário em que o aluno estava na aula extra, era o tempo que tínhamos para planejar e isso era ótimo! [...] A partir do momento em que os monitores do PME chegaram à escola e os professores começaram a ter mais tempo vago, a coisa foi degringolando. Os professores tinham até 3 horas para planejar, só que nem sempre eles estavam planejando, nem sempre estavam criando projetos. Do meu ponto de vista, no finalzinho do ano foi uma grande perda de dinheiro do município, pois os professores não entendiam que aquele tempo era importante para planejar, para criar. O município ainda não pensava na

educação integral e não oferecia formação para eles. Então, nós fazíamos educação integral, mas sem entender muito bem o que estávamos fazendo. Somente com a chegada do PME é que os profissionais que nele atuavam começaram a receber formação e depois isso foi expandindo para o restante da rede e foi depois disso que houve o entendimento. (PCPEI, 2013, p. 2).

Nesse mesmo momento, com o troca-troca de professores, foi implementado o Mais Educação. O que eu conhecia de Mais Educação era uma escola regular com aluno fazendo atividade no contraturno para que ele ficasse em um período integral na escola. Eu acho maravilhoso, é um projeto muito bacana, é um projeto muito bonito! Porém, no CIEP o aluno já ficava na escola o dia todo. Então, ele não tinha processo de adesão, ele não tinha nada disso, o aluno já estava ali e pronto. E aí começou a chegar aquele monte de monitor e aquela coordenação e os alunos já estavam ali. O que nós precisávamos era organizar o horário e integrar esse monitor na escola. E, então, a gente conseguiu fazer com que o monitor de recreação participasse do momento de recreação oferecido pelo professor [da turma]. A recreação passou a ser uma educação física, passou a ter jogos dirigidos. As crianças demonstraram uma felicidade muito grande com a chegada do Mais Educação. A escola foi toda integrada. Podemos ver o resultado acontecendo na aprendizagem das crianças, foi possível ver avanços significativos. Esse processo não era interrompido, ele não era um monitor que atendia um aluno que estudava de manhã e ele não sabia nem quem era o professor daquela criança, eles eram integrados, eles trabalhavam juntos. E isso era muito, muito valioso! (PCP, 2013, p. 3).

Nos excertos anteriores, observamos que as falas dos entrevistados se complementam no que tange ao trabalho inicial desenvolvido no CIEP: ao mesmo tempo em que a PCP observa que a implantação do PME em um CIEP não teve que enfrentar as dificuldades associadas à ampliação da jornada escolar para os alunos, bem como os desafios associados à ampliação dos espaços, a PCPEI destacou como outro fator favorável o fato de os professores do CIEP municipalizado já apresentarem jornada profissional de 40h. Todavia, a PCPEI revelou que, inicialmente, a disponibilização de um maior tempo para planejamento e formação de professores, associado ao processo de municipalização, não foi adequadamente utilizado. Faltaram orientação e formação acerca do trabalho que deveria ser desenvolvido em uma escola de educação integral em tempo integral. Segundo a PCPEI esse trabalho só começou a ser desenvolvido com a chegada do Programa Mais Educação ao município. Entretanto, cabe observar que este deveria ter sido um trabalho anterior, já que um dos primeiros desafios para a implementação de uma proposta de educação integral na escola é a formação do professor, uma vez que se pode ampliar a jornada do aluno sem se oferecer educação integral, bem como pode haver um grande esforço de educação integral sem ampliação de tempo (MOLL, 2010).

Observamos que o PME foi de fundamental importância no que tange a oferta de formação para os professores do CIEP, pois, foi somente após o seu início que estes passaram a participar de processos de formação acerca da temática. A PCP, por sua vez, aborda a questão do desenvolvimento do trabalho em conjunto entre professores e monitores e da integração curricular, imprescindível para a construção de uma proposta de educação integral, conforme destacado no Manual Passo a Passo do Programa Mais Educação que levanta a preocupação com a continuidade do trabalho no tempo escolar ampliado e de uma organização curricular que considere situações formais e informais, bem como de conteúdos e as diversas relações estabelecidas na condução do processo (BRASIL, 2009a).

Assim, torna-se de fundamental importância que o professor da escola de tempo integral também atue em período integral, sendo que esta ampliação da jornada profissional deverá ser associada a um projeto de formação continuada com vistas a contribuir para o avanço da qualidade do trabalho educativo da escola, na perspectiva de uma educação integral. Neste sentido, vale reiterar que, conforme evidenciado anteriormente, com a escola de educação integral em tempo integral novas tarefas vêm sendo conferidas ao professor, de forma que esse profissional só poderá acompanhar as mudanças e reavaliar sua postura, caso participe de processos formativos permanentes (BRASIL, 2009c).

Ainda com relação à organização das atividades do CIEP após o início do PME, destacamos os seguintes relatos:

De início, as atividades eram mescladas, os monitores pegavam os alunos e ofertavam atividades diferenciadas e os professores trabalhavam o pedagógico, não havia turno e contraturno. Tinha uma hora e meia com a professora, depois uma hora e meia com o monitor, aí os alunos desciam para almoçar e tinham mais 1h e meia com outro profissional, o que se repetia até às 16h. Então em 2010, o município inseriu o PME com seu formato normal, as crianças estudavam em um turno e no outro desenvolviam atividades diferenciadas. Eu preferia que tivesse continuado do jeito que estava antes, apesar do Mais Educação funcionar bem. Eu acho que o município deveria ter ocupado esses professores com alguma outra atividade, ter explicado antes, em 2008 ou no início de 2009, o que eles deveriam fazer no tempo livre que teriam, assim como aconteceu com os Coordenadores do PME. Poderiam ter sido criadas outras oficinas para os professores também trabalharem, uma oficina de inglês, de leitura. Em relação à questão dos professores, gostaria de deixar claro, que gostaria que eles estivessem trabalhando nesse tempo vago, mas que eles estivessem atuando junto com os monitores; que professores e monitores pudessem atuar juntos, em um mesmo patamar, que um ajudasse o outro a crescer. Então, eu acho que seria uma grande troca de saberes. Na verdade, eu acredito que somos todos educadores, professores e monitores, queremos ajudar as crianças. E os nossos monitores tem exigência de formação, isso é um diferencial. (PCPEI, 2013, p. 2).

Na verdade, minha única crítica mesmo, foi que no ano seguinte a escola passou a funcionar como previsto pelo Programa, com os monitores no contraturno, funcionava bem, mas desmotivou muito os professores, pois apesar dele ter sido colocado da maneira como deveria, desconfigurou o CIEP, a estrutura do CIEP que estava tão bem amarradinha, que a gente achava que não precisaria mexer. (PCP, 2013, p. 4).

Foi possível observar pelos relatos, que, em 2010 os professores passaram a trabalhar em tempo parcial, pois a escola passou a funcionar somente com o PME, da forma como ele havia sido inicialmente idealizado, com os professores desenvolvendo as atividades da estrutura curricular em um turno e os monitores desenvolvendo as atividades do Programa no turno inverso, sendo que, a partir daí, os responsáveis optaram pela estadia dos filhos na escola em tempo integral ou parcial. Ressaltamos que apesar da estrutura citada, o PME, segundo a PCPEI entrevistada, sempre incentivou que houvesse integração entre os profissionais da educação e educadores.

Ao questionar a diretora sobre o motivo pelo qual a escola deixou de se ater aos princípios do CIEP para trabalhar exclusivamente com o Programa Mais Educação, obtivemos a resposta a seguir:

No final do mês de junho de 2009, o Estado solicitou que os oito professores que ainda estavam conosco atuando em regime de 40 horas retornassem a rede. A secretária de educação à época tentou de todas as formas que eles continuassem no CIEP, mas não conseguiu! A perda destes professores somada à falta de experiência de alguns profissionais da rede municipal de ensino de Mesquita, em relação a como atuar em uma escola de educação integral fez com que o município optasse em ficar somente com o PME. No decorrer dos anos de 2009 e 2010, após o processo de formação dos profissionais e o início do PME em várias escolas da rede começou a se verificar a importância de se ter uma política pública de educação integral (2013,p. 1).

É possível deduzir pela entrevista, que a ausência de uma política de educação integral vinculada ao sistema municipal de educação, por ocasião do processo de municipalização da escola, contribuiu para que o município fosse de encontro às proposições do próprio CIEP, proposta esta revisitada por meio da contribuição do Programa Mais Educação.

Diante da fala da entrevistada, é possível inferir que se os profissionais da rede tivessem passado por um processo de formação, já durante à municipalização da escola, o município, com as devidas adequações da proposta do CIEP à sua proposta pedagógica, poderia ter dado início, já naquela ocasião, à sua proposta de política pública de educação integral em tempo integral, inclusive otimizando os recursos viabilizados via Programa

Dinheiro Direto na Escola para o funcionamento do PME, bem como os oriundos do FUNDEB.

Retomando a fala da PCPEI e da PCP, observamos que, apesar dos problemas anteriormente apontados em relação ao funcionamento do CIEP, ambas concordam que a escola deveria continuar com professores de tempo integral atuando em parceria com os monitores, que um pudesse continuar complementando o trabalho do outro.

A PCPEI acredita que monitores e professores devam estar em um “mesmo patamar” e enfatiza a importância de exigência de formação mínima para a atuação daqueles educadores na escola. É possível aferir a importância do trabalho integrado entre professores e monitores, considerando as reflexões oriundas da pesquisa de Dayrell, Carvalho e Geber (2012), a qual apresenta que a maioria dos jovens que realiza o trabalho educativo proposto pelo PME e tantas outras propostas de educação integral ou tempo integral no Brasil conhece o território, as relações do bairro, da comunidade, “esses jovens por meio de suas expressões culturais e simbólicas, instituem muitas vezes um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente professores de outros universos socioculturais constituiria” (p. 159). Sob esta perspectiva é possível inferir que o aluno adquire uma identificação maior com o monitor, contribuindo para a aceitação das atividades propostas por este educador, auxiliando o professor da turma a avançar na proposta de uma formação mais completa para o estudante, considerando outros aspectos que não só o cognitivo.

Cabe ressaltar que, tanto a PCP quanto a PCPEI afirmaram que o PME funciona bem, dentro dos padrões propostos pelo governo federal, porém levando em consideração os interesses e à diversidade local.

Dando continuidade ao estudo acerca da organização do PME no âmbito do CIEP municipalizado Padre Nino Miraldi, na seção seguinte, apresentamos o processo de formação continuada dos profissionais da educação/educadores no município de Mesquita na visão dos entrevistados.

3.3 O Programa Mais Educação em Mesquita: em foco a formação continuada dos profissionais da educação/educadores

Dedicamos essa seção a analisar as informações oriundas das oito entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo com os educadores do CIEP Municipalizado Padre Nino Miraldi. Conforme evidenciado anteriormente, os dados serão analisados por meio da

análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977).

Antes de iniciar a análise das entrevistas, consideramos importante apresentar o perfil dos entrevistados, pois entendemos que um trabalho que tem por foco a formação continuada de educadores não pode deixar de discutir a formação daqueles cujos relatos e reflexões constituirão a base de dados, que dará origem aos resultados da pesquisa. Além disso, acreditamos que a apreensão destes educadores acerca do processo de formação continuada no âmbito do PME é também influenciada por sua formação.

Quadro 9 – Formação dos entrevistados

Entrevistado	Sigla	Formação	Observações
Coordenador do Programa na Secretaria Municipal	CSM	Licenc. em Pedagogia. Licenc. em Matemática. Espec. em Alfabetização e Educação Matemática	Possui doze anos de experiência na área educacional. Exerce a função desde o início do ano de 2013, mas já atuou como PCPEI, no período de 2009 a 2012.
Profª. Coordenadora Pedagógica da Educação Integral	PCPEI	Licenciatura em Pedagogia	Quando iniciou no PME, em 2009 apresentava formação em nível superior. Relatou que foi cursar a graduação para atuar na função, que ocupa há cinco anos.
Profª. Coordenadora Pedagógica	PCP	Licenciatura em Letras. Espec. em alfabetização pós-constructivista	Apresenta quinze anos de experiência na área. Relatou que participou de diversos cursos oferecidos no município de Mesquita, a citar o Pró-Letramento e o PROFA, além do Curso do Programa de Correção de Fluxo – oferecido pelo GEEMPA ⁽¹⁾ .
Diretora	DIR	Licenciatura em Pedagogia	Possui 32 anos de experiência. Atuou como supervisora no município de Belford Roxo durante 4 anos e como gestora de uma escola do município de Mesquita 12 anos.
Profª. Regente	PR	Licenciatura em Pedagogia	Atuou como monitora do Programa de Tempo Integral Bairro Escola do município de Nova Iguaçu antes de ser professora da rede. Participou de todos os Seminários e Fóruns de Educação Integral oferecidos pela rede municipal de ensino. Em 2013, passou a atuar como PCPEI.
Monitora de Acompanhamento Pedagógico	MAP	Licenciatura em Pedagogia	Exerce a profissão há quinze anos. Foi contratada como professora regente de Mesquita no ano de 2010. Atuou como monitora no período de 2011 a 2012.
Monitor de Esporte e Lazer	MEL	Licenciatura em Educação Física	Participou do Curso de Ginástica Rítmica oferecido pela UFRJ. Atuou com monitor no período de 2009 a 2012
Monitor de Cultura	MC	Nível médio – Técnico em Contabilidade e Técnico em Informática	Mestre em capoeira. Atuou como monitor no período de 2009 a 2012.

(1) Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação/MEC.

Podemos observar que dos oito entrevistados, sete possuem formação em cursos de licenciatura, a saber, Pedagogia, Letras e Educação Física e somente um dos entrevistados possui nível médio com formação técnica, No que tange aos monitores, é importante reiterar que, no município de Mesquita, o nível médio se constitui exigência mínima para a seleção destes educadores, sendo que, no caso do monitor de cultura entrevistado, a formação de mestre em capoeira contribui para qualificá-lo para o exercício de suas funções.

Foi possível deduzir pelas entrevistas que todos os profissionais da educação entrevistados que compõem o quadro efetivo da rede municipal de ensino de Mesquita, mesmo com a alteração da gestão municipal, continuaram a atuar no PME ou até passaram a atuar, o que, em parte, se deve ao processo de formação continuada oferecido pelo município, conforme observar a seguir.

O CSM afirmou que a experiência que adquiriu como PCPEI no período de 2009 a 2012, constituiu-se um diferencial para o desenvolvimento de seu trabalho no âmbito da rede municipal de ensino. Além disso, devido a esta experiência, mesmo com a mudança de gestão municipal, houve continuidade do trabalho que já havia sido iniciado. Já a PCPEI ao iniciar no PME, em 2009, só tinha a formação em nível médio, tendo nos relatado que cursou a graduação para atuar na função, que já exerce há cinco anos.

Por sua vez, a PCP, que atuou na coordenação do CIEP no período de 2009 a 2010, afirmou que o exercício desta função na escola foi “a melhor experiência de educação pública que teve em sua vida profissional” (p 1), o que a estimulou a atuar como Professora Comunitária no outro município que trabalha. Vale frisar, que esta entrevistada participou de várias formações oferecidas pelo município de Mesquita. A PR participou de todos os Seminários e Fóruns de Educação Integral oferecidos pelo município, passando a se interessar pela temática e a exercer a função de PCPEI no ano de 2013.

Em relação especificamente aos monitores entrevistados, evidenciamos que, apesar de todos terem participado do processo de formação continuada oferecido por Mesquita, não exercem mais suas funções junto ao Programa. Este fato, entre outros, se deve a sua instabilidade profissional, pois, como já vimos anteriormente, estes profissionais atuam em regime de voluntariado, não tendo direito aos mesmos benefícios que fazem *jus* aqueles que integram a categoria dos profissionais da educação. Por sua vez, verificamos que depois de terem atuado no PME esses educadores, passaram a exercer funções com maior estabilidade profissional e melhor remuneradas, o que nos leva a refletir sobre a importância do processo de formação continuada não só para a atuação dos mesmos no Programa, mas também para sua vida profissional subsequente. Partindo destas considerações, julgamos importante

apresentar a função que cada um destes educadores exerce atualmente.

A Monitora de Acompanhamento Pedagógico atualmente é professora regente (estatutária) do município de Belford Roxo e atua na Coordenação do PME da escola onde está lotada. Essa educadora evidenciou em sua entrevista que o processo de formação continuada recebido contribuiu para sua aprovação no concurso público e para que a fosse convidada a atuar professora comunitária.

O Monitor de Esporte e Lazer após ter realizado o curso de ginástica rítmica oferecido pelo município em parceria com a UFRJ, atualmente ministra aulas de ginástica sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SEMEL. O Monitor de Cultura é o único profissional que exerce uma função técnica, que independe das formações recebidas no PME. Atualmente é técnico em informática e aos finais de semana ministra aulas de capoeira no Programa Relação Escola Comunidade. Cabe apontar, por fim, que o MEL e o MC atuaram no Programa no período de 2009 a 2012 e a MAP de 2011 a 2012 e que os mesmos citaram as formações recebidas como um dos motivos para se manterem no PME ao longo deste período.

A partir deste momento, iniciamos a análise das categorias que surgiram por meio da leitura e codificação das entrevistas, onde nos propomos explorar os dados e realizar inferências referentes à formação continuada no âmbito do PME considerando a visão dos entrevistados. Assim, organizamos as categorias de análise em cinco quadros constituídos por unidades de contexto, sendo eles, formação mínima, processo de seleção, parcerias, financiamento e formação continuada. Em cada uma delas, na medida do possível, inserimos os avanços e desafios destacados pelos entrevistados.

A este respeito observamos que (1) por motivos didáticos, decidimos apresentar separadamente as categorias, embora as mesmas se interrelacionem; (2) as categorias formação mínima e processo de seleção foram inseridas com o objetivo de perceber a percepção dos entrevistados acerca das mesmas, dada a sua importância.

A primeira categoria de análise, apresentada no Quadro 10, surgiu com o intuito de destacar o nível de formação mínima exigido para atuação dos profissionais da educação e monitores do PME em Mesquita e a importância desta exigência para exercer a função no âmbito do Programa ou para o seu bom funcionamento.

Quadro 10 – Formação mínima exigida para atuar no PME

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
Formação mínima	<i>[...] nível universitário, tanto a Gerência de Educação Integral, como o professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral precisavam ter essa formação. Os monitores de Esporte e de Acompanhamento Pedagógico eram graduados ou graduandos de suas áreas. Os de cultura precisavam ter nível médio e ser especialista na sua área (p. 1).</i>	PCPEI
	<i>Com relação à Gerência de Educação Integral, embora todos que atuaram tenham nível superior completo, não existe uma obrigatoriedade. Na legislação municipal consta que precisam ser professores, e tanto eu quanto a gerente anterior somos pós-graduados. Em relação aos monitores, nós temos alguns critérios de formação mínima: nas oficinas de Acompanhamento Pedagógico graduandos de Pedagogia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa. Os que atuam em atividades esportivas são todos graduandos de educação física. Os de cultura é que temos que flexibilizar mais, pois, nem todos tem a formação mínima, que é a graduação devido a pouca oferta que temos na região. Embora não gostemos, em alguns casos, acabamos flexibilizando, inserindo monitores que tenham somente o ensino médio, o magistério. Quando abrimos exceção, nós os incentivamos a estudar, a se matricular em um curso superior e os auxiliamos por meio da formação continuada que sempre realizamos (2013, p1).</i>	CSM
	<i>Os coordenadores são todos pelo menos graduados, mas eu não sei informar se existe exigência, pois entrei na coordenação esse ano. Os monitores precisam ser graduandos ou graduados, a não ser os que nós temos dificuldade de encontrar, como por exemplo, os monitores de cultura. Geralmente eles estão estudando, fazendo algum curso, capacitação, mas verificamos se já possuem alguma experiência na área que desejam atuar ou estão atuando. Como eles são do bairro, geralmente são indicados pela própria comunidade, já realizam algum curso ou atuam junto à comunidade, já possuem experiência (p1). Quanto ao gerente, eu também desconheço. O que eu sei é que o gerente atual possui pós-graduação e uma experiência nota mil! Ele já está incluído no PME a bastante tempo Os monitores precisam ser graduando ou graduados, a não ser o Como eles são</i>	PR
	<i>[...] Na época, deveriam estar fazendo graduação, mas quando eu entrei, eu só tinha o ensino médio e muita experiência e por isso, abriram uma exceção para mim. Além disso, me incentivaram a estudar, me capacitaram (p. 3).</i>	MAP

Observando os fragmentos anteriores, foi possível perceber que os entrevistados acreditam que o município possui preocupação com a formação dos educadores que irão desenvolver as atividades propostas pelo PME. Em relação aos coordenadores do Programa na secretaria e na escola, observamos que o exercício da função possui como exigência mínima o nível superior completo. Já no caso específico dos monitores, os entrevistados reconhecem a importância de apresentarem uma formação inicial compatível com a dos

professores, considerando as orientações contidas na LDBEN, a qual determina que a formação para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, deve se fazer associar a profissionais com nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade normal (art. 62).

Aprendemos também, em momento anterior a esta seção que a Professora Coordenadora Pedagógica da Educação Integral julga fundamental que os monitores possuam a exigência de formação mínima, a fim de interagir de forma igualitária com os demais educadores da escola.

Considerando o que foi discutido em capítulo anterior acerca dos monitores, verificamos que o Manual de Educação Integral do PME também enfatiza que o trabalho desenvolvido no âmbito do Programa seja desenvolvido preferencialmente por estudantes universitários ou por pessoas da comunidade habilitadas em sua área, o que segundo os relatos vem sendo seguido pelo município.

Além disso, é importante salientar, que o município vai além das orientações contidas no Manual ao exigir o ensino médio como formação mínima para os monitores de cultura, moradores da comunidade com experiência na área que pretendem atuar.

A Monitora de Acompanhamento Pedagógico e o Coordenador da Secretaria Municipal de Educação apresentam que a experiência profissional dos educadores também é um diferencial para ingressar no Programa em Mesquita, os quais são constantemente incentivados a avançar na sua formação, inclusive recebendo formação da própria SEMED.

Nos excertos a seguir, a PCPEI apresenta que a exigência de formação mínima por parte do município, fez com que a mesma ingressasse na universidade:

Nós tínhamos muitos monitores graduados ou cursando a graduação e como eu não tinha cursado nível superior, a Gerente de Educação Integral à época sugeriu que eu ingressasse na universidade para ser coordenadora. [...] [Durante o curso de graduação] eu pude aplicar as coisas que eu aprendia na universidade no meu dia-a-dia. [...] A contribuição foi grande, foi desafiador, pois eu estava completamente fora da academia, estava muito mais na prática. Entrei na academia em 2009, por causa do Programa (2013, p. 1, 4).

Verificamos que a exigência de formação mínima, resultou em **avanços** no que tange a carreira de alguns educadores que passaram a atuar no PME, visto que retomaram seus estudos, passaram a ter uma formação acadêmica, visando compor a equipe que atuaria no Programa. Segundo Nascimento e Cabral (2010), atualmente a formação inicial é

indispensável para a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, “visto que o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (p. 1). Entretanto, gostaríamos de reiterar que deve se dar prosseguimento ao processo de formação, o qual deve ser contínuo, a fim de que o professor possa refletir constantemente sobre sua prática, considerando para tal, a teoria adquirida.

Realizadas as inferências e interpretações, passamos para o quadro referente ao processo de seleção.

Quadro 11 – Processo de seleção

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
Processo de seleção	<i>Foi realizado pela SEMED de Mesquita, pela coordenação do Programa, um processo seletivo onde havia entrevista e nós tínhamos que entregar currículo e responder umas perguntas por escrito (p. 1).</i>	MEL
	<i>[...] fui entrevistada pela coordenadora municipal do Programa e durante a entrevista houve algumas exigências como: a carga horária de 40 horas e que tivéssemos um nível de formação ou igual ou maior do que os futuros monitores teriam (p. 1).</i>	PCPEI
	<i>Havia uma seleção sim! Os monitores passavam por uma entrevista na SEMED e chegavam à escola com um memorando (MAP, 2013, p. 3).</i>	MAP
	<i>Todo período havia uma seleção que era organizada pela SEMED e os monitores tinham que se inscrever e participar dos Seminários e cursos de formação. Eu não lembro bem de quanto em quanto tempo ocorria, mas eu sei que sempre acontecia (p. 1).</i>	MC

As respostas dadas acerca da categoria em questão demonstram que os entrevistados acreditam que o município se preocupou com o perfil dos profissionais da educação e educadores que iriam atuar no âmbito do PME e com a seleção dos mesmos, visando inserir no Programa educadores habilitados, considerando que a qualidade do professor é um dos mais importantes fatores para o bom desempenho do aluno, segundo Rivkin, Hanushek e Kam citados por Louzano Rocha, Mariconi e Oliveira (2010).

Silva (2008) apresenta que a preocupação com o processo de seleção dos professores acontece desde 1952 quando foi sancionada a primeira lei que regulamentava o ingresso deste profissional no magistério público por concurso. No entanto, segundo a autora, foi somente no início da década de 1990, após a aprovação da Constituição Federal que os concursos passaram a ocorrer com mais frequência visto que, esta lei instituiu sua obrigatoriedade para a ocupação de cargos públicos nas instâncias federal, estadual ou municipal.

Ainda em relação à seleção, Louzano *et al* (2010) citam que o relatório da pesquisadora McKinsey mostra que os países com melhor desempenho em educação possuem

professores eficazes, pois, “além de conseguirem atrair os mais capazes para a carreira docente, a entrada em cursos de formação de professores é altamente seletiva e os processos para selecionar os candidatos para a carreira docente são bastante eficazes” (p. 545). O exposto até aqui possibilita inferir que os educadores que irão atuar na escola, devem passar por um processo de seleção, com destaque para os que irão desenvolver suas atividades em uma escola de tempo integral com uma perspectiva de educação integral, visto que estes deverão ter a responsabilidade de ofertar atividades que desenvolvam diferentes dimensões do estudante, na perspectiva da sua formação integral. Para tal, torna-se importante, que a seleção venha acompanhada de um processo de formação inicial e continuada.

Evidenciamos que os entrevistados, ao responderem a pergunta acerca do processo de seleção, restringiram suas observações a como este ocorria, não emitindo nenhum tipo de opinião acerca da categoria levantada. Entretanto, seria de extrema importância que tivessem exposto sua opinião acerca da importância deste processo de seleção para uma escola de educação integral em tempo integral, permitindo desse modo a realização de outras inferências.

Dando continuidade à descrição e análise das entrevistas, no Quadro 12 apresentamos a terceira categoria, Parcerias.

Quadro 12 – Parcerias

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
	<p><i>[...] a própria SEMED, oferecia formações específicas com as coordenações de área: Educação física, artes, até porque nós não tínhamos essa afinidade.</i></p> <p><i>Nós tivemos um curso de formação que ocorreu em 2010, tendo sido ofertado aos coordenadores das escolas e aos membros da secretaria de educação. Foi um curso de extensão oferecido pela UNIRIO e subsidiado pelo MEC. Também houve uma pós-graduação que ocorreu da mesma maneira, só que foi oferecida pela UFRJ e duas de nossas coordenadoras realizaram (p. 3).</i></p> <p><i>Em relação ainda às parcerias, lembro-me de outra situação, que em uma das primeiras formações que nós tivemos aqui na rede, nós contamos com um professor de ciências que trabalhava na FIOCUZ. Nós procurávamos na medida do possível também trazer estes profissionais para estar ajudando no processo de formação, então, a gente sempre contou com as parcerias.</i></p> <p><i>Durante os Seminários tivemos vários professores das universidades. Atualmente temos uma proposta que foi enviada pela SEMED à UNIRIO para que a Universidade possa estar nos auxiliando em diversos pontos. Entre eles temos uma proposta de realizar um curso de especialização para profissionais da rede e monitores que tenham formação, no caso graduados (p. 4).</i></p>	CSM
Parcerias	<p><i>Nós conseguimos algumas formações fora para os monitores. Eu lembro e posso citar que teve uma formação do Programa Segundo Tempo que eles foram reverenciados, os monitores de Educação Física. Também havia as formações que a SEMED oferecia em parceria com universidades aos professores e estendia aos monitores. (p. 3).</i></p> <p><i>Houve um curso que foi oferecido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro junto com o MEC para alguns profissionais, pois nem todos puderam participar, havia poucas vagas (p. 4).</i></p>	PCPEI
	<p><i>Nos Seminários vinham pessoas de fora, doutores ou pós-doutores das universidades, especialistas em Educação Integral.</i></p> <p><i>[...] os monitores de Cultura encontravam-se com profissionais da Secretaria de Cultura, os de Esporte com o pessoal da Secretaria de Esporte e os da Educação com a Secretaria de Educação e ali eles desenvolviam o que pretendiam trabalhar (p. 2).</i></p>	PR
	<p><i>[...] o que eu sei é que em algumas Jornadas Pedagógicas eram convidados palestrantes para falar sobre educação integral e aí foi um momento da Jornada específico para educação integral. Então, não sei se posso dizer que eram parcerias, mas a secretaria de educação buscou outras pessoas que não eram da secretaria para dar esse suporte (p. 3).</i></p>	PCP
	<p><i>Eu participei de uma formação de ginástica rítmica oferecida pela Universidade em parceria com a SEMED. Eu aprendi bastante, apesar de não trabalhar especificamente com ginástica no Programa, mas como nosso trabalho era integrado. [...] os movimentos acrobáticos que eram exigidos na capoeira foram melhorados com a formação recebida (p. 2).</i></p>	MC

Tendo por referência as entrevistas apresentadas é possível apreender que a SEMED busca ir ao encontro das orientações do Programa Mais Educação que, conforme apresentado anteriormente, tem nas parcerias uma estratégia voltada para fortalecimento dos seus objetivos e ações. Além disso, os excertos apresentados conduzem aos pensamentos de autores já destacados neste trabalho, como Gatti (2009) e Tardif (2012), que mostram que a oferta de formação continuada deve acontecer em **parceria** escola/universidade, aliando-se a teoria à prática, ou seja, os conteúdos acadêmicos às práticas pedagógicas dos educadores.

É possível perceber por meio das entrevistas destacadas que muitas das formações ocorreram em **parceria** com universidades e que foram consideradas as necessidades dos educadores de cada área para ofertá-las, contribuindo para o desenvolvimento do seu trabalho no âmbito escolar.

Aprendemos a partir dos documentos do Programa Mais Educação, a saber, a Portaria Interministerial (art. 6º, incisos IV e VII) e o Manual de Educação Integral (2013), que o Programa também orienta que sejam instituídas **parcerias** com universidades, centros de estudos e pesquisas entre outros para apoiar projetos e ações e a promoção de capacitação de gestores locais que deverá acontecer em **parceria** com os Ministérios e Secretarias Federais.

Vale frisar, que todos os entrevistados enfatizaram que a SEMED, em parceria com profissionais da própria rede ou de outras instituições, foi a principal responsável pelo processo de formação continuada oferecido para os educadores do município. Para Guará (2006, p. 19) essas parcerias são importantes, pois, “a integração de professores, educadores, projetos e instituições tem a vantagem inegável de garantir maior sustentabilidade técnica e política e envolver todos num compromisso de participação mais ativa e próxima”.

Destacamos que o município demonstrou preocupação em estender a formação oferecida aos profissionais da educação, também aos demais educadores que ainda não possuíam vínculo empregatício com a rede de ensino, indo ao encontro do pensamento que defende a oferta de formação inicial e continuada a todos os educadores.

Reiteramos questões já apresentadas no capítulo anterior propostas por Titton e Pacheco (2012), acerca da importância das parcerias das universidades com as redes públicas para a oferta de uma proposta maior de educação integral, que vise à formação integral do sujeito.

Verificamos por meio da fala do CSM e da PCPEI que foram oferecidas pelas universidades em parceria com o MEC duas formações aos profissionais da educação ao longo de quatro anos do funcionamento do PME em Mesquita, o que a nosso ver não supre as

demandas do município. Ressaltamos ainda, que as formações foram ofertadas somente a alguns profissionais da educação, pois conforme a PCPEI relata, havia poucas vagas.

Assim, ratificamos a importância das parcerias para a oferta de formações, dada sua contribuição para o desenvolvimento profissional daqueles que atuam em escolas de tempo integral voltadas para a educação integral, mas destacamos que as mesmas ainda precisam avançar no que tange ao quantitativo de vagas ofertado.

Nesse sentido, julgamos importante destacar a fala do CSM que evidencia que a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita vem buscando estabelecer uma parceria mais efetiva com a universidade, por meio da contratação de assessoria voltada para as escolas de tempo integral da rede municipal de ensino, bem como da oferta de formação continuada (curso de extensão e pós-graduação) aos seus educadores.

A seguir, apresentamos a análise das entrevistas acerca da categoria Financiamento.

Quadro 13 – Financiamento

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
Financiamento	<i>O curso de extensão foi subsidiado pelo MEC e aconteceu em parceria com a UNIRIO. A Pós-graduação também foi subsidiada pelo MEC em parceria com a UFRJ. Os Seminários de Educação Integral foram financiados pelo município, que arcou com todos os custos: palestrantes, infraestrutura. As formações oferecidas aos monitores eram de responsabilidade da SEMED, mas nós não gastávamos dinheiro, só material; pois os PCPEIs, coordenadores de área da SEMED e profissionais das outras secretarias ministravam estas formações dentro de seu horário de trabalho. Quando nós convidávamos algum profissional de fora, eles também não cobravam nada, mas recebiam certificação. Já as formações mensais dos PCPEIs eram de responsabilidade da Gerência de Educação Integral à época (p. 5).</i>	CSM
	<i>Os Seminários eram financiados pela SEMED, já os cursos que aconteciam em parceria com Universidades eram financiados pelo MEC. As formações mensais que tínhamos eram oferecidas pela Gerente de Educação Integral e a dos monitores pelos coordenadores e pelo pessoal da SEMED ou de outras secretarias. Assim, não havia nenhum custo para a Secretaria (p. 4).</i>	PCPEI
	<i>Não sei informar muito bem sobre todas as formações, só sei que os Seminários de Educação Integral eram subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação (p. 2).</i>	PCP
	<i>Pelo que eu sei todas as formações eram oferecidas pela SEMED ou por indicação dela e o financiamento partia da própria secretaria. No caso da ginástica rítmica que aconteceu na UFRJ eu não sei explicar (p. 2).</i>	MEL

Coralles (1999), citado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), nos apresenta que dentre os exemplos de implementações exitosas de reformas orientadas para a qualidade da educação a partir dos anos de 1990 em vários países, podemos citar a questão da formação continuada dos professores e especialmente do financiamento.

Entendemos que esta temática é de extrema relevância, pois acreditamos que o financiamento da educação é imprescindível para viabilizar os direitos sociais, bem como estruturar o funcionamento das políticas públicas e, a partir daí, prover melhorias educacionais.

Partindo desta premissa, torna-se prioritário o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a consecução e efetivação de políticas públicas, dentre elas, as de formação.

Em relação ao financiamento, conforme já citado em capítulo anterior, identificamos na redação da Portaria Interministerial Nº 17/2007 que os Estados, Distrito Federal e município ao aderirem ao PME precisam **colaborar** com a formação dos docentes e demais educadores, ou seja, precisam atuar em regime de colaboração. (art. 8º, inciso IV).

Já no Decreto 7.083/2010 observamos que a questão do financiamento se torna ainda mais clara ao explicitar que, o PME terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, prestando **assistência** técnica e **financeira** aos programas de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de educação básica (art. 4º).

Assim, observamos que o governo federal subsidia parte das formações, mas cabe aos estados e municípios ao aderirem ao Programa arcarem com suas responsabilidades, visto que são diretamente beneficiados por estes processos formativos, que devem se constituir resultado de um regime de colaboração.

Gostaríamos de ressaltar que conforme já destacado no capítulo anterior, o regime de colaboração e as parcerias estabelecidas em prol da oferta de formação são fundamentais, pois potencializam recursos, querem humanos ou financeiros.

A partir das entrevistas, verificamos que houve uma preocupação em relação à destinação anual de verbas para a formação dos profissionais da educação e dos demais educadores da rede municipal de ensino no que tange a questão da educação integral, visto que, entre outros, houve uma continuidade das formações em Mesquita e que para tal foi necessário subsidiar custos com palestrantes e infraestrutura.

Observamos que o município também lançou mão de profissionais de seu quadro para ofertar formação continuada aos educadores, sendo eles os funcionários da própria

Secretaria de Educação ou de outras secretarias. Neste caso, Mesquita não precisava arcar com os custos associados a profissionais externos à secretaria, contendo gastos.

Destacamos que o financiamento ainda é um dos grandes desafios para a oferta de uma educação integral de qualidade, pois a ampliação do tempo de permanência de estudantes na escola com qualidade demanda novos investimentos, principalmente em questões como infraestrutura, ressarcimento e formação dos profissionais da educação e educadores. De forma que se torna prioritário que realmente se efetive o regime de colaboração já mencionado e que, especialmente nos estados e municípios onde o PME já está implantado pelo governo federal, se comece a refletir e a encaminhar ações sobre como transformá-lo em política pública.

Por fim, salientamos diante da fala dos entrevistados que Mesquita vem buscando trilhar sua proposta de construção de sua política de educação integral em tempo integral, a partir do momento que, entre outros, começa a refletir acerca da necessidade de financiamento para sua consecução e a investir recursos em demandas de extrema importância, a citar, a formação dos profissionais da educação e dos outros educadores.

Passamos agora à apresentação do Quadro 14, que abarca a categoria Formação Continuada, no âmbito do PME em Mesquita. *A priori*, gostaríamos de reiterar a importância da formação inicial, visto que ambas se complementam e fazem parte de um processo contínuo de formação do profissional da educação (CURY, 2004).

Quadro 14 – Oferta de formação Continuada no âmbito do PME

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
Formação Continuada	<p><i>[...] Antes do início do Programa ficamos fora de sala de aula com a dobra paga pelo município, ficamos estudando exclusivamente para o PME. Nós procuramos não apenas entender como funcionava o programa, mas sobre educação integral, pois para gente era tudo muito novo.</i></p> <p><i>Fizemos visitas a municípios que já tinham alguma proposta. Passamos por várias formações, tínhamos encontros periódicos de discussão de como seria a execução do PME dentro da escola, mas de uma coisa até mais ampla, de uma perspectiva de ver além do PME, de ter um horizonte, que o município poderia estar utilizando aquilo. Quanto aos monitores, tivemos sempre a preocupação de fazer formações para eles, até para que eles também entendessem um pouco da proposta do PME e depois para estar entendendo um pouquinho mais da educação integral (p. 2). [...] Nós coordenadores, por orientação da SEMED, sempre participávamos das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe que ocorriam na escola, trazíamos sempre a experiência, as atividades que estavam sendo desenvolvidas para que os professores conhecessem a proposta e intervissem quando desejassem e a coordenação fizesse essa ponte da educação integral inserindo também os professores. A participação dos monitores nesse processo, também enriquecia bastante, pois eram visões diferentes em relação aos alunos.</i></p> <p><i>Para nós sempre ficou bem claro, que o coordenador não tem apenas a função do coordenador administrativo, mas da mediação pedagógica também. Os monitores, principalmente os que tinham menos experiência, precisavam ser orientados constantemente, precisavam de formação constante (p. 3).</i></p>	CSM
	<p><i>Eu participei nos anos anteriores, como professora e foram oferecidos diversos Seminários e Fóruns bimestrais para discutir questões sobre a educação integral. Nós discutíamos questões pertinentes a educação integral e ao Mais Educação. Participavam diretores, professores e todo o público interessado, a fim de montar um projeto de educação integral para o município.</i></p> <p><i>Os monitores tinham formações periódicas onde se encontravam com a SEMED, porém cada um com seus grupos.</i></p> <p><i>Os coordenadores possuíam encontros mensais junto com o Gerente de Educação Integral para discutir questões pertinentes ao Mais Educação e a educação integral (p. 2).</i></p>	PR
Formação Continuada	<p><i>Eu comecei a faculdade junto com o Programa, aliás, um pouquinho antes, mas no mesmo ano. Isso me deu segurança no “trato” com os monitores, eu não me senti tão diferente deles. E o ganho para a minha carreira foi muito grande, pois em Mesquita existe um Plano de Cargos e Salários. A cada graduação, a cada curso que você vem fazendo, você sobe um nível e acaba ganhando mais. (p. 1)</i></p> <p><i>Antes do PME iniciar houve um programa de pré-implantação para os coordenadores, que durou seis meses. Tínhamos encontros, recebíamos materiais para estudar, os materiais do Mais Educação todos tinham sido enviados para a gente, todos foram lidos Nos encontrávamos para estudar, para tirar dúvidas. Isso nos ajudou muito, pois os coordenadores não sabiam nada nem se sabia o que era educação integral. Entendeu o que era educação integral, que não era só estender o tempo da criança na escola, que a coisa era muito mais profunda do que isso. Sempre que possível a Gerente de Educação Integral ia à escola nos ajudar com o PME (p. 2).</i></p> <p><i>Já os nossos monitores tinha uma formação oferecida pela SEMED de seis em seis meses, mas eles dentro da escola participavam das reuniões pedagógicas, dos centros de estudo, conselhos de classe, de todos os movimentos pedagógicos que aconteciam na escola. Inclusive nós conseguíamos algumas formações fora para eles e também tinha as formações que a SEMED oferecia aos professores e estendia aos monitores de Acompanhamento Pedagógico, como o Pró-Letramento (p. 3).</i></p>	PCPEI

Quadro 14 – Oferta de formação Continuada no âmbito do PME (continuação)

Categoria	Unidade de contexto	Entrevistado
	<p><i>Apesar de já ser professora de sala de aula, foi no PME que eu aprendi a manusear os jogos. Eu não sabia manusear um ábaco, nem blocos lógicos, nem material dourado. E aí eu lembro que tivemos formação para manusear tudo isso. Eu aprendi muita coisa, foram várias capacitações e Jornadas Pedagógicas (p. 2).</i></p> <p><i>Quando fui chamada para trabalhar em Mesquita como monitora, eu quase não fui, pois o valor da ajuda de custo era muito pouco e não daria para eu resolver um terço das coisas que eu tinha que resolver na época. Fui, por conta do desemprego, fui pensando “assim que eu arrumar um emprego eu saio” (p. 4), mas por conta dos cursos, das capacitações eu acabei ficando, pois eu vi que isso faria a diferença lá na frente, e fez. Hoje sou funcionária pública.</i></p>	MAP
	<p><i>Foi a SEMED junto com os coordenadores do PME que ofereceram formações a todos os monitores por área. No meu caso específico, que era da área de Educação Física, o coordenador de Educação Física da secretaria também nos dava orientações (p. 1).</i></p> <p><i>Quando eu comecei a trabalhar com ginástica rítmica a Secretaria de Educação me proporcionou em parceria com a UFRJ um curso de ginástica rítmica para que eu pudesse me aprofundar mais no assunto para trabalhar melhor com as crianças. Esse curso ocorreu durante todo o mês e eu recebi liberação para realizá-lo junto com alguns professores.</i></p> <p><i>A coordenação na secretaria tinha sempre a preocupação de estar inserindo os monitores no universo da escola, nós tínhamos a oportunidade de conhecer os professores da escola e de participar das formações que eram oferecidas a eles (p. 2).</i></p>	MEL

Conforme apresentado anteriormente, as formações inicial e continuada dos profissionais da educação é um dos fatores que pode contribuir com a melhoria do ensino e conseqüentemente, com a elevação dos índices educacionais, o que torna importante o desenvolvimento de discussões, ações/projetos/programas e/ou políticas acerca da temática, bem como sua oferta por parte dos governos federal, estadual e municipal.

É de nosso conhecimento que a discussão acerca da formação continuada ganhou força principalmente, a partir da implementação da LDBEN que, além de apresenta-la como uma forma de valorização dos profissionais da educação ao inclui-la junto às condições de trabalho, salário e carreira, também associou esta responsabilidade aos entes federados.

O PNE (2001-2010) ao tratar, em seu capítulo IV, do magistério da educação básica, evidencia também a importância da garantia da oferta de formação continuada, a qual deverá ser viabilizada pelas secretarias de educação. Vale observar que, o projeto de lei que dispõe sobre o PNE (2011-2020) ratifica a importância da formação continuada, bem como de sua garantia por meio do regime de colaboração.

Para Moran (2004), ensinar é um processo complexo e por isso exige mudanças significativas, que podem ser obtidas mais rapidamente por meio da formação. Em se tratando de uma escola de tempo integral, devemos ressaltar essa questão, pois, não se quer “reter os

alunos na escola por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, sem dúvida, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária.” (BRANCO, 2012, p. 247).

Em relação à formação continuada, o PME faz referência à sua importância para os atores que consolidam o programa nas unidades escolares, preocupando-se em associar aspectos da formação docente com questões da atualidade que perpassam o fenômeno educativo (MENEZES e MATOS, 2012).

Assim, após reiterarmos alguns aspectos associados à importância da formação continuada, apresentamos um pouco de seu processo no âmbito do PME no município de Mesquita, considerando a visão dos entrevistados apresentada no Quadro 14.

As entrevistas revelam que, no período observado, o município vinha buscando ir ao encontro das determinações associadas à formação, dispostas nas legislações, bem como do pensamento de autores aqui referenciados, a citar, Gatti (2008, 2009, 2011), Tardif (2012) entre outros. A esse respeito, vale destacar que o município vem investindo na formação continuada e em serviço⁴² dos educadores – não só daqueles envolvidos diretamente no PME, mas também os professores e demais funcionários da escola - demonstrando preocupação com o avanço da qualidade educacional.

Analisando esta questão mais especificamente, verificamos que o município está respeitando o Art. 67 da LDBEN (incisos II e V), que abarca a questão do aperfeiçoamento profissional continuado, prevendo licença e pagamento para este fim e período disponibilizado para estudos dentro da carga horária de trabalho.

Conforme apresentamos anteriormente, a ampliação de tempo é fator primordial para a oferta de educação integral, considerando é claro, conforme orientação de Coelho (2002), a extensão quantitativa acrescida da qualitativa. De forma que, o tempo oferecido pelo município para a formação dos profissionais citados torna-se de fundamental importância, pois, conforme a autora revela, “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação dos seres humanos” (COELHO, 2002, p. 141).

⁴² Conforme apresentado em momentos anteriores deste trabalho, a formação continuada engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, econômico e social. Já a formação em serviço é a adquirida, através da experiência, no exercício de uma profissão ou atividade profissional. Disponível em: <http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CI.ME%20-20Terminologia.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

Encontramos no Regimento Escolar Comum das escolas da rede municipal de ensino que “o tempo de planejamento e aperfeiçoamento é direito garantido e será oferecido através de Capacitação dos profissionais em locais previamente divulgados dentro ou fora do horário de trabalho, garantindo-se o atendimento alternativo ao estudante” (art. 94, inciso II). Além disso, é assegurado aos profissionais da educação e trabalhadores da unidade escolar o direito a “receber suporte técnico da unidade escolar e da SEMED, a fim de melhor garantir as condições para seu aperfeiçoamento profissional” (art. 111, inciso III).

Considerando as determinações associadas ao Regimento Escolar, julgamos importante destacar no fragmento a seguir, a reflexão da diretora do CIEP acerca da liberação de carga horária para estudos dentro do horário de trabalho no município de Mesquita

Nas escolas onde havia professor de apoio (PA)⁴³, mediante o aviso prévio dos professores à escola e à SEMED, era possível realizar cursos como o Pró-Letramento e o Pró-Infantil dentro do horário de trabalho, pois, os cursistas eram substituídos pelo profissional citado. No caso de graduação e especialização, o município estudava cada caso. Quando não tinha PA na escola, também era oferecido regime suplementar de trabalho para outros professores ficarem com os alunos, a fim de que o profissional pudesse realizar as formações (2013, p.2).

Observando o Regimento Escolar e o excerto anterior, é possível verificar que o município busca garantir o tempo de planejamento e aperfeiçoamento para o professor dentro de seu horário de trabalho, a partir da garantia do dia letivo do aluno. Sobre esta questão, a fim de suprir a ausência do professor regente, foi criada a função de professor de apoio, que o substitui com o intuito de que possa realizar as formações necessárias. Cabe ressaltar que, segundo a diretora entrevistada, nem todas as escolas possuem este profissional, sendo necessário ofertar regime suplementar de trabalho (RST) aos que possuem disponibilidade de carga horária. Sendo assim, reiteramos a importância de os profissionais da educação trabalharem em regime de dedicação exclusiva no município, pois, neste caso, poderia desenvolver seu processo formativo dentro do horário disponibilizado para planejamento e estudos, sem prejuízos aos alunos e sem necessidade da oferta de RST a outros profissionais. Neste caso, a exceção se aplicaria àqueles profissionais que desejassem cursar pós-graduação *stricto sensu*, os quais apresentam necessidade de liberação, senão total, de grande parte de sua carga horária.

Destacamos que as formações oferecidas pela SEMED ou em parceria com a mesma,

⁴³ Encontramos no Regimento Escolar que, este professor possui a atribuição de auxílio à execução das atividades desenvolvidas pelos professores com seus estudantes, devendo substituir o professor regente na turma na ausência do mesmo na unidade escolar.

são garantidas pelo município dentro do horário de trabalho do professor e sem prejuízos do seu salário. No entanto, vale apontar que, a diretora não deixa claro que o município oferece liberação para que os professores regentes possam cursar graduação e pós-graduação dentro do horário de trabalho, o que deveria ser primordial para a formação destes profissionais. Assim, julgamos importante, que sejam estabelecidas estratégias, a fim de possibilitar a liberação destes profissionais para o desenvolvimento das formações citadas.

Ressaltamos que o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais da Educação da rede pública municipal de Mesquita refere-se à formação continuada e valorização dos profissionais da educação em vários momentos, destacando inclusive que esta formação também deverá ser oferecida obrigatoriamente pelo município. O referido Estatuto evidencia ainda que os docentes progredirão no Plano de Carreira ao comprovarem certificação de participação e conclusão de curso de aperfeiçoamento e capacitação em programas de formação continuada promovidos ou credenciados pela SEMED, totalizando no mínimo cento e oitenta horas (art. 19, § 1º).

Assim, verificamos que apesar do município vir buscando incentivar e garantir a seus profissionais, por meio das normatizações já citadas, o desenvolvimento de formações, as quais garantem avanços salariais e de carreira, a partir de uma carga horária mínima, também é necessário avançar no que tange a oferta e liberação de carga horária de seus profissionais que desejarem cursar graduação e pós-graduação.

Mais especificamente em relação ao processo de formação continuada no âmbito do PME, vale destacar que se iniciou em um período anterior a implementação do Mais Educação, demonstrando que o município acreditava no potencial do Programa de colaborar com o avanço da sua educação.

Dando continuidade a análise das entrevistas, observamos por meio da fala da PCPEI e do CSM que o município de Mesquita buscou desenvolver durante as formações o entendimento do que era tempo integral e educação integral, demonstrando uma intencionalidade em ofertar não só o tempo ampliado por meio do PME, mas uma formação mais completa aos alunos e posteriormente uma proposta própria de educação integral.

A PCPEI menciona que ter retomado seus estudos foi de grande valia para sua carreira, pois além de lhe dar segurança para direcionar o trabalho no âmbito do PME junto aos monitores, também melhorou seu salário, valorizando-a profissionalmente. A entrevistada também menciona o Plano de Cargos e Salários do município, que apresenta a progressão na carreira através de mudança de classe / nível por formação ou tempo de serviço e merecimento (art.4º, inciso VI).

Por meio da fala do CSM podemos deduzir que havia uma intenção de que o trabalho desenvolvido no PME fosse integrado, que não houvesse a separação entre turnos. Para isso, utilizavam-se os momentos de formação na escola, onde PCPEI, monitores e professores podiam estar dialogando sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido, sobre os alunos, contribuindo para uma maior aproximação entre estes educadores. Observamos que profissionais da educação e monitores também se encontravam em momentos de formação fora da escola, a saber, as Jornadas Pedagógicas, Seminários e demais formações oferecidas pela secretaria a professores e monitores.

Outra questão de extrema relevância, citada pelo CSM, era a orientação de que o Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral exercesse na escola a função de mediação pedagógica, reforçando a compreensão da necessidade da exigência de um perfil para este profissional, de modo que tenha melhores condições de atender às demandas de formação propostas.

Observamos que o PCPEI, em alguns momentos, exercia também a função da direção da escola associada ao PME, visto que durante as reuniões pedagógicas e conselhos de classe oferecidos pela SEMED, ficava responsável por promover a integração entre professores e monitores por meio das discussões acerca do PME e da educação integral. Vale evidenciar a este respeito que o Manual Passo a Passo apresenta que estas são funções do diretor, o qual deve responsabilizar-se por “promover o debate da educação integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços de conselho escolar” (BRASIL, 2009a).

A MAP evidenciou que a formação que recebeu no município de Mesquita a estimulou a ingressar na universidade e a continuar no Programa durante um período, apesar do baixo valor da ajuda de custo e da falta de vínculo empregatício associado ao regime de voluntariado a que os monitores se submetem ao ingressarem no Programa.

Assim, julgamos importante reiterar que apesar da formação ser essencial para a atuação deste educador no Programa e para sua vida profissional, esta não garante sua permanência no mesmo, devido à falta de estabilidade.

Retomando a fala da PCPEI, verificamos que a profissional remete a questão do acompanhamento das ações do PME em lócus, o que, também contribui com o processo de formação continuada, pois, conforme apresenta Castro (2000), a implantação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento de ações e políticas em curso, permitem observar como as reformas estão avançando e que acertos e correções são necessários para que elas realmente ocorram.

A partir do acompanhamento em lócus e das formações mensais que ocorrem com os coordenadores, é possível identificar quais as reais necessidades de cada unidade escolar, a fim de, em conjunto, buscar possíveis soluções para os problemas e novas temáticas de discussão, dentro de um processo de formação que contribua com a continuidade das ações em curso na escola.

É importante salientar, que os monitores têm a oportunidade de realizar as mesmas formações oferecidas pela SEMED aos professores, revelando, a partir da percepção dos entrevistados, a compreensão de que a formação desses educadores pode contribuir com a melhoria da educação de Mesquita, motivo que respalda o investimento no seu processo de formação. A este respeito é importante destacar que a participação de não docentes no trabalho educativo pode ser interessante e desejável, caso haja planejamento, controle e avaliação Cavaliere (2007). Assim, mais uma vez, destacamos a importância do monitoramento e acompanhamento do trabalho destes profissionais e da oferta das formações oferecidas.

A partir deste momento, julgamos importante apresentar as **contribuições e desafios** do processo de formação continuada no âmbito do PME no município de Mesquita, considerando a visão dos entrevistados:

Primeiramente gostaríamos de destacar as contribuições do processo de formação no que tange a **qualificação** de todos os educadores que atuaram no PME em Mesquita, conforme é possível evidenciar por meio das respostas do CSM, da PCPEI, da PR, do MEL e do MC:

Recebi uma gama de formação do município (encontros, fóruns, seminários), que me fizeram voltar a estudar, a pensar, a refletir, a pesquisar. A contribuição foi muito grande para mim e para o município, pois, nós passamos a ter um corpo de professores mais qualificado (PCPEI, 2013, p. 4).

O processo formativo também auxiliou os monitores no desenvolvimento de seu trabalho. Esse monitor mudou, eu verifico a diferença no desenvolvimento das atividades cotidianas, nos relatórios (CSM, 2013, p. 6).

A maior contribuição foi para os professores que passaram a ter ciência acerca do desenvolvimento de todo esse processo, do Mais Educação, do que é educação integral, pois, geralmente o professor só consegue ver os desafios e não visualiza todos os movimentos positivos que o Programa também traz. Nas formações, nós conseguimos refletir e, a partir daí, entender e repensar o Programa, a sua importância, como ele acontece no município. Por isso tudo, eu acho que essas formações são mais do que importantes (PR, 2013, p. 3).

O processo de formação contribuiu muito com a minha formação, por exemplo, a organização de uma aula, pois eu não preciso inventar o que vou fazer na hora (MC, 2013, p. 3).

Verificamos por meio das entrevistas que o município buscou qualificar os educadores, que iriam atuar no PME da escola analisada, para o desenvolvimento de suas funções, ou seja, procurou garantir que adquirissem conhecimentos por meio da formação para sua atuação. Esta questão remete ao desenvolvimento profissional do docente, que, conforme já destacada por meio do pensamento de Martinez (2010), é considerado o aprendizado da docência ao longo da vida. Apreendemos ainda que, o desenvolvimento profissional integra “diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7). A PR relatou que as formações também foram estendidas aos docentes que não estavam diretamente inseridos no PME, contribuindo para que refletissem sobre a importância do Mais Educação no âmbito do município, ligando-os à filosofia e aos educadores que atuam diretamente no Programa e indo, por vezes, ao encontro de uma maior apreensão dos atuais debates que vem se estabelecendo em torno da educação integral, conforme destacado no excerto da professora.

A segunda contribuição citada durante a entrevista foi que os Coordenadores Pedagógicos da Educação Integral adquiriram por meio das formações **novas competências**⁴⁴ e **habilidades**⁴⁵ dentro da escola, conforme é possível observar a seguir:

Os coordenadores foram preparados para serem gestores completos! Pois, eles entendem de alimentação, de matrícula, de financiamento, sabem fazer recibos, cheques, além do pedagógico. Se o município tiver oportunidade de fazer eleição para a direção, eu acho que os coordenadores do PME estão muito preparados e serão fortes candidatos. (PCPEI, 2013, p. 4).

Nas primeiras formações oferecidas ao coordenador havia a explicação de suas atribuições, o que deveria supervisionar, o que poderia estar organizando de documento... Esta parte documental é bem complicada. Também mostrava como administrar as verbas públicas, pois, é preciso ter conhecimento, dentre outras coisas, que é necessário prestar conta do dinheiro recebido. Além disso, aprendiam a orientar, supervisionar o trabalho do monitor e organizar o trabalho da turma. Toda essa assessoria era prestada ao coordenador. (PCP, 2013, p. 2).

⁴⁴ Segundo Perrenoud “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades e informações) para solucionar uma série de situações”. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296368.shtml?page=page3>. Acesso em: 29 jan. 2014.

⁴⁵ Encontra-se na Wikipedia que habilidade é o saber fazer. É a capacidade do indivíduo de realizar algo, como classificar, montar, calcular, ler, observar e interpretar. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Habilidade>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

Observamos por meio dos excertos que, os PCPEIs passaram a desenvolver algumas funções que eram de responsabilidade de outros funcionários da escola, a saber, o secretário e o diretor, visto que, no Regimento Escolar do município foram encontradas as atribuições citadas. Assim, apreendemos no documento que, o secretário é responsável por organizar todo o serviço da secretaria da escola cuidando do seu funcionamento e do registro, da expedição, do arquivamento, da incineração e dos documentos de matrícula (art. 36), dentre outras atribuições. Já o diretor, é o responsável pelas ações administrativas, financeiras e pedagógicas (art. 22). Podemos citar, dentre as ações, as questões referentes à prestação de contas e ao acompanhamento da alimentação dos alunos no âmbito escolar (art. 23, incisos VI, XVII, XXI). Ressaltamos que as atribuições pedagógicas também são de responsabilidade do PCPEI, o qual entendemos, deve compartilhar com o diretor e com a comunidade escolar a tomada de decisões acerca não só da utilização dos recursos financeiros recebidos e que devem ser geridos dentro de princípios democráticos, mas também as decisões associadas aos âmbitos pedagógico e administrativo. No entanto, vale frisar que a responsabilidade principal deve ficar por conta do gestor da unidade escolar, dada a responsabilidade da função e a formação que deve ser adquirida para exercê-la.

Por sua vez, é importante ainda que os docentes e demais profissionais da escola adquiram outras competências e habilidades, pois conforme descreve Michels (2006), após a reforma educacional iniciada no Brasil nos anos de 1990, a racionalidade administrativa foi assumida como paradigma, tendo por base a crítica ao modelo centralizado de planejamento. Assim, segundo a autora, desde então vem-se buscando substituir este modelo pela flexibilização da gestão, ou seja, pela descentralização da gestão do ensino público, devendo a mesma tornar-se mais e participativa. Em meio a este contexto, a participação inclui outros profissionais na tomada de decisões, sendo por isso necessário que adquiram novos conhecimentos, principalmente no que tange à gestão de recursos de projetos e programas subsidiados pelos governos federal, estadual ou municipal.

Retomando a categoria em questão, encontramos a terceira contribuição do processo de formação, sendo ela, **a consolidação do PME em um programa próprio de educação integral em tempo integral**, conforme é possível observar por meio da fala dos seguintes entrevistados.

[...] hoje em Mesquita, temos profissionais que sabem bem o que é o PME, que entendem como ele funciona, e, acima de tudo, sabem o que é educação integral, pois, esta questão sempre foi trabalhada no processo de formação. E onde o programa Mais Educação entra? Foi a partir desse Programa que tivemos a possibilidade de pensar em uma proposta de educação integral em

tempo integral. O nosso desejo é que estejamos indo além do programa, tendo uma política própria de educação integral e eu acredito que nós só conseguimos chegar a algum lugar, refletir sobre algo, se soubermos o que é. Só chegamos a algum lugar, se soubermos onde desejamos chegar. Então, todo esse processo de formação fez com que a própria rede passasse a cobrar a educação integral, contribuiu para a maturidade da rede no que diz respeito a este assunto. Claro que não é a maturidade de todos os profissionais da rede, mas estamos tendo um caminho para trilhar (CSM, 2013, p. 6).

Nós teremos um piloto de educação integral em 2014 graças a todo o processo de formação e precisamos aproveitar tudo isso que já foi feito! [...] Foi o PME que nos induziu a chegar até aqui, pois se o Programa não tivesse acontecido, nós jamais chegaríamos ao patamar que estamos hoje, com condições de debater, de pensar e criar uma política pública de educação integral em Mesquita (PCPEI, 2013, p. 4).

Tivemos vários seminários falando sobre educação integral e nos Fóruns todos os profissionais da escola foram convidados a discutir a proposta de educação integral que o município almeja (professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores da educação integral, gestores, inspetores). Houve votação por parte dos presentes acerca de qual seria a escola mais preparada para receber o piloto de educação integral e sobre as reais necessidades desta escola. Este processo foi importante, pois não foi uma determinação da secretaria, foi uma construção coletiva onde todos os profissionais tiveram oportunidade de participar. Em minha opinião, quando participamos da construção de alguma coisa, trabalhamos com mais vontade e o sucesso tem muito mais probabilidade de acontecer (PCP, 2013, p. 6).

Enquanto antes o professor só via o PME com o olhar de crítica, nos Fóruns e Seminários eles passam a ter outro olhar e a participar do movimento da política pública de educação integral do município, mas já conhecendo também o PME, como ele acontece e passando a respeitá-lo e a ver os aspectos negativos e principalmente os positivos (PR, 2013, p. 3).

O CSM e a PCPEI apresentam que foi com a chegada do PME ao município de Mesquita que as discussões acerca da educação integral e tempo integral começaram a ocorrer. Já havíamos apreendido esta questão em momento anterior deste trabalho, mas julgamos importante retomá-la, visto que sua existência desencadeou um processo de formação continuada que deu origem a um programa de educação integral em tempo integral que se encontra em construção e tem como proposta se tornar política pública em Mesquita.

Anteriormente verificamos por meio da citação de Moll (2011) e dos documentos do PME que o Programa visa contribuir para a construção de uma política pública de educação integral em tempo integral, no âmbito de municípios e estados do país. Sob esta perspectiva, as entrevistas possibilitam concluir que, em Mesquita, o PME vem se aproximando deste objetivo.

Vale destacar que a fala dos entrevistados revela que o município não teria iniciado a construção de um programa próprio de educação integral, caso não tivesse sido ofertado um processo de formação continuada aos educadores que atuavam no PME. Partindo deste cenário, concordamos com Moll ao afirmar que, “a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral” (2012, p. 142).

Verificamos por meio da entrevista do CSM que ter apresentado o PME aos profissionais da rede municipal, bem como ter discutido alguns conceitos, a citar, educação integral e tempo integral, foi de fundamental importância para que se pensasse na construção de uma proposta própria de educação integral com perspectiva de se constituir política pública, pois conforme aferimos por meio das palavras de Abdalla e Motta (2009, p. 145), “para implementar projetos/**programas** é preciso compreendê-los, apreender a sua significação.” (Grifo nosso).

Gostaríamos de apontar que julgamos importante que todos os sujeitos envolvidos na construção de uma escola de educação integral em tempo integral saibam diferenciar tempo integral de educação integral, “é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (PARO, 2009, p. 19).

Assim, acreditamos que as formações oferecidas, além de contribuírem para a compreensão dos profissionais acerca das questões elencadas anteriormente, também contribuíram para que passassem a cobrar a efetividade das ações relacionadas à educação integral em âmbito municipal.

Ressaltamos que este processo de formação também foi importante para o Programa, visto que os professores da rede municipal de ensino passaram a melhor entendê-lo, conforme evidenciamos por meio da fala da PR.

Retomando a fala dos entrevistados, a citar, a PCP, percebemos que os profissionais da educação participaram ativamente das discussões acerca do processo de escolha da escola que receberia o Programa de educação integral do município, bem como, de suas reais necessidades, o que é um dos aspectos essenciais para efetivar uma política pública, visto que, “Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Portanto, é preciso que os membros da sociedade civil participem e intervenham nas ações propostas pelo Estado, a fim de que estas atendam as necessidades da população e realmente tornem-se políticas de Estado, e não de

governo.

A este respeito, Roberto de Almeida (2013) apresenta que uma política de governo pode se constituir vontade passageira de um governo ocasional, ou seja, pode acontecer somente no período em que determinado governo está no poder. Já a política de Estado corresponde a “vontade nacional”, resultando da tomada de consciência da sociedade em geral sobre determinado assunto. Assim, entendemos que mesmo que haja mudança de governo se dá prosseguimento à proposta, pois se torna um compromisso público.

Em relação a esta questão, encontramos o seguinte:

Por que é que pensamos em inserir todos os profissionais da rede na discussão sobre nosso programa próprio de educação integral, sobre a política pública? Seria muito mais fácil a equipe da educação integral da SEMED sentar, montar e mostrar para a rede, mas esta é uma preocupação que nós temos que não é de agora, que ocorre desde 2010, quando começamos a discussão e chegamos à conclusão que a rede precisa ter uma proposta própria, contando para isso com a participação de todos em sua construção. Nós sempre pensamos que o PME é um programa e que um dia não poderemos mais contar com ele no município e a rede vai ter que caminhar por conta própria. Então, este é o motivo de estarmos discutindo com os profissionais da rede a proposta de um programa próprio de educação integral, de nosso projeto de lei para uma política pública. Pois, sabemos que o que é construído no coletivo dificilmente vai terminar, mesmo que o governo mude, pois, tem muito mais legitimidade uma coisa que é produzida a várias mãos. Tanto que eu até destaco que do nosso Seminário do ano de 2011 para o de 2012 foi possível ver uma maturidade em relação à educação integral na rede. As pessoas tinham uma apropriação maior em relação a isso. A confusão da educação integral com o tempo integral, de questões relacionadas ao Mais Educação, vem sendo minimizada, pois já se entendeu que o Mais Educação é um pontapé inicial para que se possa estar pensando em uma proposta de educação integral própria (CSM, 2013, p. 4).

Observamos no excerto acima, que tem se demonstrado uma preocupação com a participação de todos os profissionais da rede, com o intuito que se dê prosseguimento as propostas municipais independente do governo que esteja no poder, o que nos remete a intenção de se almejar uma política de Estado.

Realizada a exposição acerca das contribuições, passamos a destacar os desafios associados ao processo de formação continuada em Mesquita no âmbito do PME, tendo por referência excertos das entrevistas, a seguir apresentados.

Agora o nosso grande desafio é a cultura e as artes. Nós temos uma coordenação que nos ajuda nesse sentido, mas a grande pergunta é: O que oferecer a estes monitores [oriundos da comunidade, sem formação específica em música, teatro e dança] que são tão diferentes? Você tem cultura, teatro, dança, música, é um leque muito amplo e às vezes até na

própria rede você não possui uma pessoa habilitada para estar trabalhando. Por exemplo, no caso do Hip Hop eu não tenho um professor na rede habilitado com formação específica para isso. Ele acaba falando como um professor de artes que ele é, ou de música ou de dança (CSM, 2013, p. 7).

[...] eu gostaria que professores e monitores pudessem atuar juntos, em um mesmo patamar, que um ajudasse o outro a crescer. Então, eu acho que seria uma grande troca de saberes. Na verdade eu acredito que somos todos educadores, professores e monitores queremos ajudar as crianças. (PCPEI, 2013, p. 2).

[...] precisamos aproveitar na escola piloto de educação integral todo o pessoal que se capacitou: coordenadores, monitores, professores, não podemos esquecer ninguém (PCPEI, 2013, p. 4).

O que ainda precisamos melhorar é a questão da integração, da aceitação do PME por parte de alguns profissionais. Eu acho que a partir do momento que nós tivermos a educação integral na rede como política pública, nós teremos um ganho muito grande, pois as pessoas vão deixar de ver assim: “Ah! É mais um programa, mais um projetinho que chegou à escola e que um dia irá terminar”. De 2009 para cá muita coisa já mudou, já avançamos muito devido às formações, mas ainda, há resistência por parte de alguns profissionais, pois com a chegada do PME, acharam que passaram a trabalhar mais (PCPEI, 2013, p. 5).

As formações eram muito boas, mas eu acho que além das trocas constantes com os colegas da própria escola e das formações que eram oferecidas rotineiramente pela mesma, nós poderíamos ter mais encontros com os monitores de outras escolas. O bom seria que a SEMED oferecesse formações mensais, pois poderíamos estar a todo o momento trocando experiências com os colegas da mesma área, mas eu entendo que era difícil para a secretaria. (MEL, 2013, p. 2).

Ah! Difícil esta pergunta. Nós discutíamos muito esta questão dos monitores enquanto graduandos, estagiários e alguns ainda não tinham tanta experiência. Então, ainda com o olhar da crítica, enquanto o professor ainda não tinha recebido a formação, o desafio maior foi transpor esta barreira (PR, 2013, p. 2).

Embora alguns entrevistados não tenham evidenciado a existência de desafios associados ao processo de formação continuada oferecido pelo município, outros observaram questões de extrema relevância para a construção de uma proposta de educação integral em tempo integral e/ou que de algum modo estavam imbricadas ao processo de formação, de forma que julgamos importante trazer também estes apontamentos.

O CSM mostra que um dos desafios encontrados no processo de formação em Mesquita é a **carência de profissionais preparados para orientar e ofertar formações a alguns monitores que atuam com o macrocampo Cultura, Artes e Educação**

Patrimonial.

As entrevistas possibilitam deduzir que há uma dificuldade por parte dos profissionais da SEMED em refletir e propor formações para educadores que não possuem formação escolar/acadêmica na sua área de atuação, mas que desenvolveram saberes próprios, populares. Conforme observamos no capítulo 2, por meio do pensamento de Mamede (2012), esta é também uma dificuldade da universidade que não se encontra preparada para formar estes novos educadores, necessitando de maiores estudos e pesquisas.

Sendo assim, julgamos importante apresentar brevemente alguns aspectos associados aos saberes popular e científico, visto que alguns dos novos educadores que atuam no PME exercem suas funções exclusivamente a partir da apreensão do saber popular.

Neste sentido, é importante destacar que, segundo Oliveira (2011, p. 115), o saber científico mostra-se rigoroso e sistemático, “estando vinculado ao processo de escolarização, e o saber popular, vinculado ao senso comum e à ‘tradição oral’, constitui-se na expressão do ser humano daquilo que é vivido concretamente, o seu fazer, as suas ações práticas e experiências cotidianas”.

A partir do exposto, observamos que apesar de os coordenadores da SEMED possuírem formação acadêmica específica, na sua área de atuação, conforme destacado pelo CSM, não se sentem preparados para lidar/atuar junto a profissionais cuja referência de atuação é o saber popular.

Concordamos com Freire e Faundez citado por Oliveira (2011), ao considerarem que a união dos saberes é fundamental para a luta política na educação. A autora cita que a posição de Freire é a de nem ser elitista nem basista, mas a da comunhão entre o senso comum e a rigorosidade.

Acreditamos que os coordenadores da SEMED devam unir estes saberes, a fim de possibilitarem formações aos novos educadores que atuam no PME, sendo de fundamental importância “partir do conhecimento tanto positivo como negativo das camadas populares, para então propor com elas, a resposta a estas necessidades” (FREIRE e FAUNDES, 1985, p. 57).

Sob esta perspectiva, os processos formativos devem considerar os conhecimentos destes educadores, imbricando-os aos saberes científicos, fazendo com que estes participem de sua própria formação, pois, partindo do entendimento de Freire (1987), educadores e educandos se formam reciprocamente, ao longo do processo educativo.

Outro desafio depreendido das entrevistas se faz associar **à integração entre profissionais da educação e demais educadores.**

Por meio da fala da PCPEI é possível perceber que, mesmo com os avanços possibilitados pelo processo de formação associado ao PME em Mesquita, ainda é necessário transpor barreiras no que tange a esta questão.

A PR também relata que houve dificuldades de aceitação de outros educadores, diferentes daqueles classificados como profissionais da educação, no âmbito da escola, o que nos faz deduzir que estes sujeitos não se integravam. Mostra ainda que, isso ocorreu antes dos professores participarem do processo de formação e que a dificuldade de aceitação destes novos educadores se faz associar a questões associadas à formação que se constitui base para sua atuação.

Conforme já abordado neste capítulo, as instituições educacionais e os profissionais da educação estão acostumados com o saber científico, de forma que lidar com outros saberes e outros profissionais tornam-se desafios.

Assim, “para implementar o projeto de educação integral e de tempo integral é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes” (BRASIL, 2009c, p. 37), a citar, o já destacado.

Ainda a este respeito, encontramos que “para mudar a escola é preciso também dar um grande mergulho nas concepções existentes sobre cargos, funções e papéis das profissões envolvidas. Isso não é, em absoluto, empreitada fácil, **podendo ser realizada** por meio da formação em serviço ou continuada” (CENPEC, 2013, p. 67, grifos nossos).

Desta forma, verificamos que é de fundamental importância que tanto os profissionais da educação quanto estes novos educadores comecem a interagir no ambiente escolar, dada a importância de ambos no processo educacional dos estudantes.

As entrevistas possibilitam apreender também que o município vem buscando promover a interação entre estes educadores por meio da oferta das formações descritas, o que parece vir acontecendo de forma gradual.

A PCPEI acredita que professores e monitores devem trabalhar de forma colaborativa na escola piloto de educação integral do município. Verificamos em momento anterior, por meio da pesquisa de Dayrell, Carvalho e Geber (2012), que estes novos educadores realmente cooperam com o trabalho do professor e com a formação dos alunos.

Outros fatores ressaltados como desafio foram (1) **a falta de interação com profissionais da mesma área** e (2) **a esporadicidade das formações oferecidas pela SEMED**.

Verificamos por meio das entrevistas que o município possui uma preocupação em oferecer a formação continuada de seus educadores em lócus, ou seja, na própria escola, o que conforme já destacamos, vai ao encontro das ideias de vários autores, a citar Candau (1996,

2001), Nóvoa (2009), dentre outros.

A este respeito, Nóvoa citado por Martins e Brandalise (2007, p. 26), observa que “o espaço da formação contínua já não supõe mais o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e na escola como um todo, contribuindo dessa forma para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Assim, ao mesmo tempo em que entendemos que o MEL julgue importante que a SEMED também ofereça formações mensalmente, a fim de que, entre outros aspectos, possa trocar experiências com outros profissionais da área, também corroboramos com a ideia dos autores anteriormente citados acerca da formação continuada em lócus, pois desta forma serão consideradas as reais necessidades de formação da escola e de seus profissionais.

A respeito da interação constante com os profissionais da área (SAYÃO, 2002) apresenta que “diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido”.

A autora nos faz refletir sobre o fato de que a interação entre profissionais de diferentes áreas de conhecimento é de suma importância para o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes, pois a partir daí, pode acontecer à troca de diferentes saberes.

Julgamos importante que em alguns momentos também ocorra à troca entre professores da mesma área, pois, assim, estes profissionais poderão dividir dúvidas e angústias e trocar sugestões.

Por fim, cabe considerar, que ainda há muito a se pesquisar e debater sobre o processo de formação dos profissionais da educação, e principalmente dos novos educadores que vêm surgindo junto com propostas de educação integral e/ou tempo integral no Brasil. O mesmo podemos dizer com relação ao Mais Educação, um Programa que retomou as discussões sobre educação integral em âmbito nacional e que visa induzir que municípios e estados brasileiros obtenham sua própria política pública de educação integral, obtendo, a partir daí, melhorias na aprendizagem dos educandos, sendo um avanço para a educação pública. O que foi apresentado nesta dissertação não esgota a discussão sobre as questões levantadas, mas a apresenta de forma teórica, política e prática.

Expostas as análises e inferências, apresentamos a seguir, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível observar que diferentes autores vêm observando que a tão sonhada educação de qualidade se faz associar, entre outras questões, a um necessário processo de formação dos educadores, bem como na ampliação qualitativa do tempo de permanência dos alunos na escola, ou seja, na oferta de atividades que desenvolvam suas diversas habilidades, possibilitando uma formação integral a este estudante.

A esse respeito, Gadotti (2013) apresenta que só haverá melhorias na escola pública se houver investimento na formação continuada do professor. O autor observa também que “O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação nos fala de educação integral, associando-o ao tema da qualidade.” (p. 3). Gouveia (2006) acredita que, nos últimos anos, a sociedade brasileira vem apontando a educação integral como uma possibilidade associada a uma educação pública de qualidade. Dessa forma, a abordagem do documento e dos autores citados nos leva a deduzir que uma proposta de educação integral deve caminhar imbricada com a formação continuada de seus educadores, de forma a minimizar as dificuldades associadas ao alcance de seus objetivos.

Verificamos que o debate sobre a educação integral e a formação dos profissionais que compõem a escola vem avançando historicamente, fazendo parte da agenda de discussões atuais sobre educação, trazendo à tona novas inquietações acerca dessas temáticas.

Vale destacar que atualmente a discussão sobre educação integral e tempo integral ganhou destaque nacional por meio Programa Mais Educação (PME), que tem como proposta se constituir indutor da política de educação integral em escolas públicas de estados e municípios de todo o Brasil. Conforme destacado neste trabalho, o governo federal visa, por meio desse Programa, o avanço do desempenho educacional de crianças, adolescentes e jovens da educação básica. O PME acredita que estes possam ocorrer por meio da oferta de atividades socioeducativas, ofertadas dentro ou fora da escola, através da reinvenção do currículo e da inserção de outros educadores, uma vez que não só os professores passarão a compartilhar a tarefa de educar os estudantes. Os novos educadores podem ser pessoas com saberes reconhecidos pela comunidade (saberes populares) ou estudantes de nível superior.

Daí surge a nossa preocupação, pois, apesar de reconhecer a importância da integração entre os profissionais da educação e esses novos educadores que ofertam saberes científicos e/ou populares para os alunos, ambos importantes no contexto de uma formação integral, observamos que parte dos monitores não possuem formação escolar e/ou acadêmica na sua área de atuação, somente os saberes próprios, populares, sendo necessária a oferta de

formação tanto para os profissionais da educação que irão atuar no Programa e, principalmente, para esses novos educadores.

Além disso, os novos educadores, por estarem vinculados à lei do voluntariado, não têm acesso aos mesmos benefícios que aqueles classificados como profissionais da educação, sendo necessário que os municípios e estados percebam a necessidade de desenvolverem alternativas que demonstrem valorizar esses educadores, com vistas a que possam desempenhar suas funções com maior tranquilidade. Entendemos que essa opção causaria impacto no financiamento da educação dos entes federados, todavia, acreditamos que tal processo pode acontecer de forma gradativa, planejada. Vale lembrar que o governo federal já vem impulsionando as instâncias subnacionais a pensarem em sua própria proposta de educação integral, visto que os recursos encaminhados por meio do Fundeb associados às matrículas em tempo integral são proporcionalmente superiores.

Ressaltamos que é importante que a formação oferecida contribua para que “**o educador aprenda a lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores, dentre outras**” (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 31, grifos nossos), principalmente quando falamos em uma escola de educação integral. Ainda a esse respeito, julgamos importante retomar a fala de Gatti e Barreto (2009), ao defenderem que a formação continuada é uma das estratégias para prover reformas educativas.

Diante do exposto, essa pesquisa buscou abordar temáticas de fundamental importância para o avanço da qualidade da educação, a saber, o Programa Mais Educação e, por meio deste, discussões acerca da educação integral e do tempo integral e a formação dos profissionais da educação e dos novos educadores que integram esse Programa.

Gostaríamos de destacar que abordar as temáticas propostas foi um grande desafio, visto que questões relacionadas a esses novos educadores foram pouco exploradas por pesquisadores da área educacional.

Cabe ressaltar que para ir ao encontro dos objetivos propostos, além de extenso referencial bibliográfico, utilizamos diversos ordenamentos normativos, documentos do PME, bem como a análise das entrevistas dos profissionais da educação e educadores do CIEP municipalizado Padre Nino Miraldi, localizado no município de Mesquita/RJ.

Assim, apresentamos as nossas considerações acerca das temáticas propostas e a nossas contribuições para o debate a esse respeito.

Primeiramente, gostaríamos de destacar que analisando os documentos do PME, foi possível constatar que o Programa foi sendo progressivamente redesenhado a partir do avanço

da sua implementação em estados e municípios. No que tange à formação continuada no âmbito do PME, observamos que em seu primeiro documento – a Portaria Interministerial 17/2007 – o MEC orienta que estas formações sejam realizadas em regime de colaboração entre os ministérios e as instâncias subnacionais. Nos demais documentos, a preocupação com o regime de colaboração continuou ocorrendo, mas houve uma reestruturação dos textos e de seus objetivos, conforme foi possível observar ao longo do capítulo 2.

É preciso destacar que, apesar de constar nos documentos do Programa que as ações devem ser implementadas em regime de colaboração, não conseguimos constatar que o MEC venha acompanhando e monitorando as ações que estão sendo desenvolvidas em nível estadual e municipal, não havendo, portanto, garantias de que os entes federados estejam cumprindo com o papel que lhes cabe.

Ressaltamos, ainda, que o MEC criou uma parceria com a CAPES e com as universidades de todo o país, visando ofertar formação continuada aos educadores que atuam no PME. Entretanto, conforme já apresentamos, o quantitativo de profissionais que atuam no Programa vem crescendo cotidianamente, não sendo possível que o MEC oferte formação a todos. Outra questão que precisa ser pensada é que não há garantias que as universidades estejam suficientemente preparadas para formar os profissionais da educação e demais educadores do PME, visto que a educação integral não faz parte do currículo de grande parte dessas instituições de ensino. Conforme já apresentado, Mamede (2012) mostra que a universidade carece de maiores estudos, de reestruturação ou atualização de seus currículos para a oferta de formação na perspectiva de uma educação integral.

A partir desse momento, gostaríamos de tecer comentários acerca do processo de formação continuada dos profissionais da educação/educadores no município de Mesquita/RJ, considerando os documentos pesquisados e entrevistas analisadas.

Por meio das falas dos entrevistados, verificamos que o PME chegou ao município com barreiras superadas, pois o CIEP pesquisado já funcionava em tempo integral na perspectiva de uma educação integral, bem como contava com professores de 40 horas, questão de fundamental importância quando se planeja a construção de uma política de educação integral em tempo integral, conforme é possível apreender a seguir:

Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Cabe apontar, ainda, que alguns professores, por ocasião da municipalização do CIEP aqui investigado, apesar de possuírem o tão almejado tempo de planejamento solicitado pelos docentes, não se encontravam preparados para utilizá-lo em uma escola de jornada ampliada, devido, entre outros, à falta de orientação e de formação. Conforme já apresentado, foi somente com a chegada do Programa Mais Educação a Mesquita que a Secretaria de Educação começou a organizar o processo de formação, a partir da (re) estruturação de uma proposta de educação integral em tempo integral. Dessa forma, o PME revigorou a proposta de educação integral municipal por meio, entre outros, da oferta de atividades diversificadas e dos novos educadores, tendo como norteamento das ações a perspectiva da formação integral do estudante.

Os entrevistados revelaram que o processo de formação continuada oferecido pela rede municipal de ensino, a todos os profissionais da educação envolvidos direta ou indiretamente com o Programa contribuiu para que o município galgasse avanços, conforme apresentamos no capítulo anterior, e julgamos importante abordar de forma sintética neste momento, dada a sua importância.

Foi possível constatar que o processo de formação oferecido aos profissionais da educação e demais educadores contribuiu para o avanço da sua qualificação, voltada para o exercício das suas funções no âmbito do PME, a partir do momento que passaram a entender o Programa e temáticas associadas a ele.

Observamos, também, que o município foi beneficiado com a oferta das formações oferecidas, as quais promoveram o desenvolvimento profissional docente, aumentando, entre outros, a probabilidade de o Programa alcançar seu objetivo primeiro, qual seja, contribuir com a melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede pública por meio da oferta da educação básica em tempo integral (Decreto nº 7.083, art. 1º).

Outro ponto que merece destaque é que, por meio do processo de formação, os PCPEIs passaram a desenvolver outras funções dentro da escola, adquirindo novas competências e habilidades importantes para o desenvolvimento profissional desses educadores e para a escola, pois, conforme Perrenoud (apud VALENTE, 2002, p. 5), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

Por último, apresentamos um avanço bastante importante, qual seja o programa próprio de educação integral em tempo integral do município, o qual teve início no mês de fevereiro de 2014 e conta com profissionais com tempo integral, possibilitando a continuidade do processo de formação a ser oferecido em parceria com a universidade, na perspectiva da

construção de uma política pública de educação integral.

Sob essa perspectiva, destacamos a importância do PME no que tange à criação do programa próprio de educação integral municipal, visto que foi a partir de sua implantação no município que se deu início à discussão da educação integral.

Entretanto, os desafios continuam.

Nesse sentido, destacamos que foram apontadas dificuldades no que tange a profissionais para atuar na formação continuada junto aos educadores populares, dada a especificidade de seus saberes adquiridos junto à comunidade, ao longo de sua trajetória de vida. Conforme destacado ao longo deste trabalho, a formação continuada é necessária para todos os educadores que irão atuar na escola. Assim, julgamos necessário que seja discutida como se dará a formação a esses educadores que, na maioria das vezes, não possuem sequer uma formação inicial.

Também é importante refletir que os novos educadores não são profissionais do quadro permanente, não havendo nenhuma garantia de que eles continuem na escola após o recebimento das formações. No entanto, defendemos que apesar disso, esses profissionais devem ser integrados ao processo formativo, haja vista a relevância de seu trabalho.

Sob essa perspectiva, ratificamos a importância de os gestores públicos refletirem sobre a oferta de formação aos novos educadores que vêm, juntamente com os professores e demais profissionais da educação, contribuindo com a formação integral dos estudantes. Que, a construção da política pública de educação integral parta, entre outros, do entendimento da necessária valorização desses profissionais.

Outro desafio está relacionado à integração entre os profissionais da educação e demais educadores. Os entrevistados revelaram que há uma preocupação em integrar esses educadores, mas que essa relação ainda está muito incipiente. É necessário desenvolver estratégias voltadas para uma maior interação entre esses educadores, dada à importância dos mesmos no que tange a formação dos estudantes.

Conforme já evidenciamos, outros desafios estão associados à falta de interação com profissionais da mesma área e a oferta de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Consideramos que esses problemas possam ser facilmente encaminhados, pois, conforme destacado pelos entrevistados, há uma preocupação com o processo de formação continuada por parte do município, sendo assim, acreditamos que o adensamento desse processo formativo, do qual participarão professores do quadro e monitores, contribuirá com a aproximação desses educadores.

Vale destacar que, durante a entrevista, o CSM informou ter convidado um professor de Educação Física para “estar assessorando os monitores de esporte do Programa Mais Educação” (2013, p. 1), e atendendo as demandas relacionadas à educação integral em tempo integral no âmbito municipal, o qual, provavelmente, irá mediar essas formações.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua para as reflexões de outros educadores acerca das temáticas propostas e que estimule outros pesquisadores a continuarem nessa jornada, em busca do aprofundamento sobre as questões já suscitadas neste trabalho e possíveis encaminhamentos para os questionamentos que permanecem em aberto.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (Orgs.). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL nº 8.035, 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Série Ação Parlamentar, 436).

AGUIAR, M. A. S. In. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga Vieira (Orgs.). TÍTULO. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, E. C. G. *Política de Tempo Integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ASSOCIAÇÃO ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-escola passo a passo*. Publicação da Associação Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacaocomunitaria/bairroescola.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANCO, V. Educação Integral: A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o trabalho voluntário no país. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, fev. 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?q=%3Chttp%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2Fleis_2001%2F10172.htm%3E.+ehl=pt-BR>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de professores: toda criança aprendendo*. Brasília, 2003a.

_____. *Portaria Ministerial nº 1.403*, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003b.

_____. *Portaria Interministerial nº 17* de 24 de abril de 2007. Programa Mais Educação. Brasília, DF. 2007a.

_____. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, 2007b.

_____. *Decreto nº 6094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007c.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 38*, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2007d.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul 2008.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: manual passo a passo*. Brasília, D.F, 2009a.

_____. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: educação integral – texto referência para o debate nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.

_____. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009d.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, 1º jul. 2009e.

_____. *Lei nº 12.014*, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF, 2009f.

BRASIL. *Decreto nº 7.415*, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. Brasília, DF, 2010a.

_____. *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010b.

_____. Capes. *Portaria nº 72*, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2010c.

_____. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/integral*, no exercício de 2011, Brasília, DF, 2011a.

_____. *Resolução nº 1*, de 17 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2011b.

_____. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/integral*, no exercício de 2012. Brasília, DF, 2012.

_____. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/integral*, no exercício de 2013. Brasília, DF, 2013.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Orgs.) *Formação de professores: Tendências atuais*. São Paulo: Editora Univ. Federal de São Carlos, p. 139-152, 1996.

_____. *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CASTRO, M. H. G. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n.1, 2000.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 (especial), p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, Rio de Janeiro, v. 20, nº 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO. 4.; CONGRESSO IBERO BRASILEIRO. 1., 2010. *Anais: Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, v. 9.p. 1-11, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

CENPEC. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: Fundação Itaú Social/Unicef, 2013.

COELHO, L. M. C. da C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: _____; CAVALIERE, A. M. (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. *Cadernos Cedes* 36. Educação Continuada. Campinas, p. 95-110, 1995.

COSTA, A. P. T. *Recursos Humanos*. Humanos Recursos. Monografia (Pós-graduação lato sensu) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2003.

CUNHA, M. I. S. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa *et al.* *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CURY, C. R. J. Formação continuada e certificação de professores. *Olhar de Professor*, vol. 7, núm. 1, p. 187-193, 2004.

_____. *Por um Sistema Nacional de Educação*. Fundação Santillana: Editora Moderna, 2010.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, P. *Escola de tempo integral*. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Texto+de+Demo+ESCOLA+DE+TEMPO+INTEGRALLeoq=Texto+de+Demo+ESCOLA+DE+TEMPO+INTEGRALLeqs=chrome..69i57j0.8250j0j8esourcoid=chromeespv=210ees_sm=93eie=UTF-8>. Acesso em: 8 jan. 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: Conceitos e definições. *Série Documental* (INEP), v. 24, p. 41-65, 2007.

_____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBPAE*, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. *Operacionalização das escolas de horário integral*. Rio de Janeiro: SEE, Fundar, 2005. 1 v.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. Rede municipal de ensino de Florianópolis, 2013. *Anais...* Florianópolis, 2013.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. de O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor. In: MARIN, Alda Junqueira Marin (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 89-112, 2004.

_____; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, v. 13 n. 37, p. 57-69, jan./abr.2008.

_____; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, mai. 2009; Vol. 1, n. 1, p. 90-102.

GAZZOLA, A. L. A. *Considerações iniciais sobre os conceitos de Mestrado Profissional e de Especialização*. Texto apresentado em Reunião dos Reitores de Universidades Federais. Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GHEDIN Evandro; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos CENPEC: Educação Integral*, n. 2, 2º semestre 2006.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos CENPEC: Educação integral*, São Paulo, n. 2, p. 77-85, 2º semestre, 2006.

GUARÁ, I. M. F. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, n. 2, p. 16, 2006.

LANES, E. H. *Formação continuada dos professores da educação infantil no Oeste catarinense: concepção técnica instrumental ou emancipatória?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2009.

LOUZANO, P. *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MAMEDE, I. Educação Integral: a integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, Penso, p. 235-245, 2012.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paul. *Histórias da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, v. 8, p. 7-22, 2009.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, Papirus: CEDES, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINEZ, J. C. In. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MARTINS, C. B.; BRANDALISE, M. A. T. Formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional e organizacional da escola. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 12, n. 17, p. 21-28, jul./dez. 2007.

MATOS, S. C. M.; MENEZES, J. S. S. Os saberes experienciais nas práticas educativas das turmas de jornada ampliada atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 38-55, jan./jun.2012.

MESQUITA. Poder Legislativo. *Lei Orgânica do Município de Mesquita*, de 25 de setembro de 1999. Câmara Municipal, 1991. Atualizada em 31 de março de 2008.

_____. Poder Legislativo. *Lei nº 416, de 30 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos profissionais da educação da rede pública municipal de Mesquita e dá outras providências. Câmara Municipal, 2008.

_____. Secretaria de Educação. *Regimento Escolar comum das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Mesquita*. Aprovado em 11 de maio de 2011.

MESQUITA, H. M. Das escolas do amanhã ao ginásio carioca: a trajetória. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 449-461.

MENEZES, M. B.; RAMOS, W. M. (Orgs.) *Proformação: programa de formação de professores em exercício*. 3 ed. Brasília: MEC / FUNDES-COLA, 2002. (Coleção Magistério. Módulo II, Unid. 6 e7; Módulo IV, unid. 1).

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista (UFPR)*, Paraná, n. 45, 2012.

_____.; RIZO, G. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. *Educar em Revista (UFPR)*, Curitiba, n. 50, p. 87- 103, out./dez. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLL, J. *Educação integral*. Entrevista concedida ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 18-10-2010. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Cenpec-entrevista-a-diretora-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-do-MEC,-Jaqueline-Moll->>. Acesso em: 5 jan. 2014.

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre, Penso, p. 129-146, 2012.

NASCIMENTO, F. S. C.; CABRAL, C. L. O. *Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_11_2010.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

NÓVOA, A. *Professor: imagens do futuro presente*. Lisboa: educa, 2009.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

OLIVEIRA, A. I. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *Eccos*, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan/jun. 2011.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis: DP Et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira Marin (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. *Declaração sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990 (versão portuguesa). UNICEF, Brasília, s/d.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 118-128, 2012.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, S. S. Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID: matemática. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2013.

ROBERTO DE ALMEIDA, P. R. Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias. *Artigos, Democracia Representativa*, 2013. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

ROITMAN, I.; RAMOS, M. N. *A urgência da educação*. São Paulo. Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011.

SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 jun.13.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 177-193, 2004.

_____. 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.

SHEIBE, L. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2010.

SZYMANSKI, H. *et al.* *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

SILVA, M. F. S. *Das terras de Mutambó ao município de Mesquita-RJ*. Mesquita: Entorno, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, E. C. T. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. 2002. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

TENDÊNCIAS para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 149-156, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, S. M. P. Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente. Ensino e Avaliação em uma proposta para a formação de competências. In: _____. *Parâmetros Curriculares e Avaliação nas perspectivas do Estado e da escola*. 2002. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiros das Entrevistas

Roteiro 1: Gerente de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral, Professor Regente

Dados gerais

1. Nome
2. Profissão
3. Ano em que começou a exercer a função
4. Nível de escolaridade
5. Ano em que obteve o nível de escolaridade citado
6. Ano em que começou a atuar como servidor da rede municipal de ensino de Mesquita
7. Carga horária exigida para coordenar o PME no município de Mesquita

Questões específicas

1. Formação mínima para atuar no Programa Mais Educação em Mesquita – RJ (Gerente de Educação Integral, Professor Coordenador Pedagógico e monitores)
2. Discorra sobre o processo de formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação em Mesquita - RJ.
 - 2.1. Ano de início
 - 2.2. Periodicidade
 - 2.3. Profissionais que recebem formação
 - 2.4. Sujeitos envolvidos no processo de formação na secretaria e na escola
 - 2.5. Parcerias (quais, quando)
 - 2.6. Financiamento para a oferta de formações
 - 2.7. Contribuições do processo de formação
 - 2.8. Desafios do processo de formação
3. Discorra sobre as possíveis contribuições do Programa Mais Educação para a formação integral do aluno.

Roteiro 2: Monitores do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ

Dados gerais

1. Nome
2. Profissão
3. Ano em que começou a exercer a função
4. Nível de escolaridade
5. Ano em que obteve o nível de escolaridade citado
6. Forma de seleção para participar do PME em Mesquita
7. Tempo em que atua no PME em Mesquita

Questões específicas

1. Foi exigida formação mínima para atuar no PME em Mesquita?
2. Você participou de alguma formação para atuar no PME em Mesquita?
3. Em caso positivo, como ocorreu? Quem ofereceu a formação?
4. Houve oferta de outra (s) formação (ções)? Em caso positivo, cite quais e sua periodicidade.
5. A(s) formação (ções) oferecida(s) tem contribuído com sua atuação no âmbito do PME? De que forma? O que poderia melhorar?
6. Em quantas escolas você atua?
7. Caso atue em mais de uma escola, elas ficam localizadas no município de Mesquita? Qual a carga horária disponibilizada para cada escola?
8. Você participa das reuniões pedagógicas, jornadas pedagógicas e outras formações oferecidas pelo município. Cite.
9. Para você, quais são as maiores contribuições e desafios do processo de formação do PME no município de Mesquita?