

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CARUARU: A POLÍTICA DE (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Resultado de investigação finalizada

GT 25 – Educação e desigualdade social

SIMONE ANDRADE NÓBREGA

Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA)¹

RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo analisar a Política de Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação os envolvidos na proposta de educação integral, no Município de Caruaru. O Programa *Mais Educação* traz a proposta de melhorar os índices da educação básica. Para o funcionamento de uma política de educação integral, faz-se necessário valorização profissional. O estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Caruaru/PE. Destaca-se no estudo: *perfil* dos profissionais; *vínculo empregatício*; *jornada de trabalho*; *remuneração e formação continuada*. Concluindo que o município não apresenta uma política de valorização profissional e formação continuada adequada uma verdadeira política de educação integral.

Palavras-chave: Educação integral; Valorização profissional;

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado vem de uma investigação que foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Tais investigações contemplam a avaliação do Programa *Mais Educação*. Instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais Nº 17 e Nº 19, de abril de 2007. Esta política se propõe a melhorar os índices da educação básica, garantindo proteção integral às crianças, jovens e adolescentes, por meio de atividades educativas no contra turno escolar.

A educação integral prevista no *Mais Educação* é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, aprovado pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007. A prioridade do plano é a educação básica que abrange as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este prevê ações para identificar e solucionar problemas educacionais, incluindo, ainda, ações de combate a problemas sociais. O *Mais Educação* encontra-se listado nas ações do PDE. Para estados e municípios aderirem ao programa é necessário que tenham aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem o objetivo de produzir um elenco de medidas específicas que visem a melhoria da qualidade da educação básica em cada território (Brasil, 2009). Faz-se necessário, ainda, o acompanhamento da Resolução Nº 21 de junho de 2012, que define as ações de implementação do mesmo, que ocorre no contra turno escolar. As escolas selecionadas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC)

¹ Grupo de Pesquisa Gestor – Pesquisa GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre.

devem preencher e encaminhar por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), o Plano de Atendimento da Escola. As Entidades Executoras (EEx) confirmam os dados contidos nos Planos de Atendimento da Escola ao gerar, via SIMEC, o Plano de Atendimento Geral Consolidado, constituindo a formalização da adesão ao programa.

A escola ganha, no *Mais Educação*, novo sentido e os professores novas atribuições. Então, este trabalho delimita o questionamento acerca da implantação e implementação do programa na cidade de Caruaru. Apreendemo-nos, pois a: *Quais são nexos entre a proposta de educação Integral do Mais Educação e da política de formação continuada e valorização profissional das escolas municipais de Caruaru?*

Na tentativa de delinear caminhos para o desenvolvimento investigativo deste tema, destacamos como objetivo: *analisar a Política de Valorização e Formação Continuada dos Profissionais da Educação envolvidos na proposta de educação integral, no Município de Caruaru.*

O estudo foi realizado no município de Caruaru no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com foco no programa *Mais Educação*. Sendo assim, foram selecionados no contexto municipal, como sujeitos para auxiliar na investigação duas pessoas da Coordenação do Programa no âmbito municipal, identificando-as como C1 e C2. Estas pessoas foram escolhidas por serem responsáveis pelo planejamento do programa no município. Selecionamos ainda, seis professores (comunitários e regulares), identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Escolhidos por entende-se que estão com a incumbência da implementação do programa no âmbito da escola-comunidade. Os professores e as escolas foram escolhidos a partir do critério da quantidade de alunos atendidos pelo *Mais Educação*. Vale salientar que o professor comunitário é chamado no município de coordenador do programa no âmbito escolar.

Para melhor obtenção de resultados a entrevista semiestruturada se trabalha com diferentes grupos de pessoas, para tanto nossa escolhas visam contribuir para essa maior aproximação com o tema pesquisado e assim atingir resultados satisfatórios (Triviños, 2006).

A análise foi realizada à luz do *método hermenêutico-dialético*, uma proposta de Minayo (1992) apresentada por Gomes (2004) “Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida” (p. 77). Essa compreensão parte do *interior da fala*, chegando ao *campo de especificidade histórica e totalizante que produz a fala*. Há, pois, níveis de interpretações: um primeiro diz respeito as determinações fundamentais, que se refere a “conjuntura sócio-econômica e política do qual faz parte o grupo social a ser estudado, história desse grupo e política que se relaciona com esse grupo”. Um segundo nível de interpretação “baseia-se o encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação” (Gomes, 2004, p. 77 - 78).

Na ordenação dos dados consideramos o que foi obtido em campo para a pesquisa. Quanto ao processo de classificação foram levantados os questionamentos e identificados o que surge de relevante para analisar uma articulação com a proposta teórica. Com isso efetivamos a relação entre o *concreto* e o *abstrato* numa pesquisa social.

Organização da educação no Programa Mais Educação

O *Mais Educação* está centrada no estabelecimento de diálogo entre escola e comunidade, trazendo a perspectiva de “comunidade de aprendizagem”, que constrói seu próprio projeto educativo e cultural para educar a si e aos seus. A proposta está centrada numa comunidade de aprendizagem, articulando conhecimentos escolares e locais, reunindo diversas experiências e saberes. Considera-se que a comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com o processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, os vários lugares da comunidade. É a escola, a base para que os processos educativos formais e comunitários sejam articulados e vivenciados.

A relação escola-comunidade pressupõe no programa, ampliação nos espaços e tempos educativos. No que se referem ao primeiro termo, são entendidos como lugares disponíveis na comunidade que podem abrir espaço para as experiências dialógicas entre “**saberes comunitários e sistematizados**”. A ideia de articulação “tem por base a tríade, escola, família e comunidade, conforme previsto a Portaria nº 17 (art. 2º, VII)”. Pinheiro (2009) destaca ainda que,

[...] as parcerias estabelecidas em prol da educação devem atuar de forma conjunta, possibilitando a realização de ações integradas que, por meio do oferecimento de diferentes oportunidades educacionais, potencializam a possibilidade do desenvolvimento integral do educando (Pinheiro, 2009, p. 29).

Esta atuação traz no seu núcleo a valorização da experiência, bem como o ensejo de diferentes vivências para o pleno desenvolvimento do sujeito. Essas experiências devem ser realizadas no contra turno escolar e precisam estar sintonizadas ao projeto da escola. A ampliação dos espaços (com referência aos territórios em que as escolas se situam) e tempos (referenciando à ampliação da jornada escolar) eles estão constantemente mencionados nos documento do *Mais Educação*. Pinheiro (2009) destaca o conceito de espaço educativo, entendido como “espaços intra, inter ou extraescolares”. Neste sentido, espaço são locais que estão sendo ocupados pela comunidade. Este toma o caráter educativo à medida que está propondo um ambiente como tal. E, é a escola a responsável por articular o conjunto de atores sociais para garantir o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes neste diferentes espaços.

Com a noção de corresponsabilidade o programa propaga sua proposta de educação integral, onde todos são responsáveis por ela, que não mais centrada nas instituições escolares, mas nos diversos espaços comunitários. A escola continua responsável por promover um Projeto Político Pedagógico, no entanto, com uma perspectiva ampliada, pois deve incluir a comunidade e seus espaços como parte integrante desta proposta. Com este entendimento fica o questionamento acerca dos profissionais envolvidos.

No *Mais Educação* são educadores todos os sujeitos, sejam eles professores e demais funcionários da escola, pais e comunidade. Com a perspectiva de que a educação vai além dos muros da escola, todos ocupam lugares dinâmicos no processo educativo, sendo eles “aprendentes e ensinantes”.

No programa entende-se que o educador é o adulto que tem responsabilidade pelo percurso educativo, colocando-se a disposição de situações de aprendizagem que considere o que são, onde vivem e o que desejam os aprendizes (Brasil, 2009).

Neste sentido, educador são todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, estando ele na escola ou não. O professor é solicitado a sair deste espaço, para avançar para a “valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos”, articulando os espaços (escolar e comunitário).

A escola recebe “novos” profissionais, “[...] educadores populares, estudantes e agentes culturais”, monitores e estudantes com formação nos macro campos (Brasil, n/d, p. 14). O programa implanta também “o professor comunitário”, que é preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela Unidade Executora.

A educação integral pensada pelo programa é posta numa perspectiva de responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade, como a educação das novas gerações. Uma gestão democrática, articuladora dos conhecimentos cientificamente elaborados e os saberes comunitários. Os agentes envolvidos no ato democrático devem ser sujeitos voluntários, a fim de que, por meio desta gestão se possa garantir a participação de todos nas decisões referentes à escola.

Profissionalização docente no bojo da reforma educacional contemporânea

O *Mais Educação* faz parte de uma política educacional mais ampla, não podendo ser apreendido em seu contexto totalizante, sem referir-se às reformas educacionais contemporâneas e os reflexos na profissionalização docente.

Isso porque, as reformas educacionais e as políticas educacionais decorrentes delas, buscam (re) adequar a educação aos interesses do capital em formar um trabalhador de novo tipo. Segundo Oliveira (2004) as mudanças que acontecem nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizada, pela precarização das relações de trabalho, “apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação de legislação trabalhista” (p.1138). Com a flexibilização investida nos contratos de trabalho as empresas ganham mais autonomia e as relações trabalhistas são fragilizadas. Atualmente a organização e gestão do trabalho tem sido flexível, cedendo lugar para uma organização mais horizontal. Assim permite-se uma maior adaptação dos trabalhadores a situações adversas, “possibilitando a intensificação da exploração do trabalho” (1139). Esta nova organização do trabalho atinge também a instituição escolar, exigindo novo perfil dos trabalhadores docentes.

A demarcação do imperativo da globalização, a educação transita no nacional-desenvolvimentismo para o globalismo com consequências econômicas, políticas e culturais. As reformas acontecidas na educação na década de 1990 “tiveram como principal eixo a *educação para a equidade social*” (Oliveira, 2004 p. 1129). Esta teve como estratégia central, o desenvolvimento da política educacional, elevar o nível de atendimento da população, sem aumentar os investimentos. Por outro lado, o argumento centralizador das reformas ocorridas gira em torno de estudos dos organismos internacionais que orientam aos governos com relação à educação, prevalecendo à discussão da “*transformação produtiva com equidade*”.

A base da proposta política liberal está focada na igualdade de oportunidades, no entanto, não garante igualdade nos resultados, nem da igualdade de condições no ponto de partida. Para o autor “o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social” (Freitas, 2012, p. 383). A equidade é focada apenas na igualdade de oportunidades, consolidada na expansão da escola pública com menores custos.

Seguindo este contexto político, uma das consequências é a desprofissionalização, que é mais um fator dessas reformas. Tendo em vista que esta insere no novo modelo de gestão a partilha do fazer pedagógico com leigos (a comunidade). Este novo contexto aponta para a desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação, já que “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (Oliveira, 2004, p.1132).

As novas demandas exigidas refletem no perfil profissional dos docentes de todos os níveis de ensino, principalmente na educação básica. Este tem sofrido precarização, nas relações de emprego, com o aumento dos contratos, desrespeito ao piso salarial, perdas trabalhistas, dentre outras ações tem dado instabilidade aos docentes.

Os ingredientes para a valorização profissional, considerando esta como parte integradora da profissionalização docente são: formação inicial e educação continuada; condições de trabalho (como regime, estabilidade e carga de trabalho, condições físicas do local de trabalho); ou organização de carreira, autonomia profissional e participação democrática; ou ainda remuneração e incentivos pecuniários e de seguridade social. (Luce, n/d).

Há de se destacar que a formação continuada é um dos itens da pauta da valorização sendo o seu conjunto a condição fundamental da educação de qualidade. Consideramos que as políticas públicas que vêm buscando promover a educação integral na escola pública brasileira, não terão efetividade se não derem conta das questões acima destacadas acerca da valorização dos profissionais da educação.

Política de Valorização e Formação Continuada e a Atuação dos Profissionais da Educação

Traçamos a análise acerca dos profissionais envolvidos no *Mais Educação* do município de Caruaru, buscando compreender quem são, qual o perfil de formação, o tipo de vínculo, a remuneração recebida e a formação continuada que participam.

Os profissionais envolvidos no *Mais Educação* foram descritos com base numa hierarquia verticalmente organizada. No âmbito da Secretaria de Educação existem: “a *Gerência de Programas e Projetos, na qual o Programa Mais Educação está inserido*”, seguida pelas “*coordenadoras gerais do programa*” (C1, maio de 2012); nas escolas tem “a *coordenação e os monitores.*” (P2, Maio de 2012). Consolidando-se no discurso quatro “profissionais” envolvidos no programa diretamente.

O fato do programa girar entorno de um grupo específico de profissionais nos leva a compreender a existência de dois tipos de educadores: um que possuem garantias trabalhistas e atuam no turno regular (professores efetivos, previsto na Lei 004/2003, Art. 10) e outro que atuam na jornada ampliada (contra turno). Um parêntese em relação aos profissionais da educação, considerando principalmente o contexto do *Mais Educação*, que estão sendo demarcados pela desvalorização profissional. Segundo Oliveira (2004) a tendência à desprofissionalização acontece a partir a inserção do novo modelo de gestão, em que o fazer pedagógico não é apenas ‘tarefa’ do professor, mas é partilhada com leigos (a comunidade). Esta é uma característica presente no *Mais Educação*, que contraria o que está prescrito no *PCCR*, no que se refere às diretrizes dos ‘trabalhadores’ responsáveis pela educação municipal. Inserir a comunidade na tarefa de ensinar (monitor), mesmo sob o apoio do *Professor Comunitário*, pode levar a uma perda de identidade profissional da educação e uma resultante desqualificação da escola, já que o ato de ensinar está atrelado a transmissão do saber prático, sem exigências de formações específicas.

Os professores do ensino regular, são isentos das atividades do *Mais Educação*, isso fica claro quanto uma professora entrevistada afirma o seguinte: “*é porque, pra ser sincera, o Mais Educação é no contra turno. O aluno vem no contra turno, aí no caso eu não sei o que é que eles fazem com os alunos*” (P4, maio de 2012). Outro afirma: “*Eu trabalho com IAB (Instituto Alfa e Beto). Já o Mais Educação eu não estou a par de nada...*” (P6, maio de 2012). Aqui é flagrante a desarticulação entre turno e contra turno, e dessas com as atividades sob a responsabilidade de entidades privadas, no caso do questionável Instituto Alfa e Beto. Por outro lado, a pulverização de atividades sem articulação com o Projeto Político Pedagógico da escola é evidente. Ainda, o aluno em um horário vivencia o método do IAB e no outro do *Mais Educação*. Como fica o currículo da escola e a autonomia do professor?

Esta situação nos reporta mais uma vez a desprofissionalização docente, onde o mesmo não dispõe de autonomia alguma, tornando-se, cada vez mais um mero executor de um programa pronto, para o qual recebe treinamento específico e avaliações externas testam sua atuação profissional, com base nos resultados alcançados ou não pelos alunos. Por fim são responsabilizados pelo fracasso escolar.

Mais uma vez questionamos a qualidade da educação oferecida pelo município. Escolas que trabalham com sistema de programas expressam uma proposta de *desescolarização* que é a negação da própria escola (Saviani, 2008).

Ao traçar o **perfil** dos profissionais envolvidos no programa constata-se que os sujeitos envolvidos na coordenação, tanto os da secretaria quanto os das escolas, tem formação em ensino superior. No entanto, nem todos na área educacional como é o caso dos/as coordenadores/as das escolas entrevistada. Um diz: “*eu comecei dando oficina de radio, mas eu tenho jornalismo*” (P1, maio de 2012). E a outra afirma: “*Eu sou formada em serviço social*” (P2, maio de 2012). Os monitores precisam dominar a técnica que vai ensinar, sem carecer de formação em nível de graduação. Um dos sujeitos afirma: “*Eles não precisam ter as formações das graduações, mas precisa ter o conhecimento*” (P2, maio de 2012). Outro o define como: “*um profissional que domina aquela técnica,*

então, o coordenador local está ali para ajudá-lo pedagogicamente” (C1, maio de 2012).

Estes profissionais estão em desacordo ao que traz o PCCR ao definir que para o cargo de Professor I, cargo inicial na Carreira, equivalente ao dos Coordenadores/Professores, o requisito de formação mínima é ensino médio completo na modalidade normal e/ou ensino superior em curso de licenciatura (Seção II, **Art.7º**). Constatando o descumprimento da legislação municipal e negação da luta pela valorização dos profissionais da educação, dentre elas a exigência de que as formações “devem contar com uma base comum” (CONAE, p.78).

Outro ponto de grande contradição diz respeito ao **vínculo** dos profissionais. O profissional denominado Coordenador, é na verdade uma invenção do programa *Mais Educação*, que o chama de *Professor Comunitário*. Este deveria ser um profissional que já atua na escola, um professor regular, ou seja, inserido no Quadro Permanente. Neste sentido, afirma um/a coordenador/a da secretaria que,

Esse é a contrapartida da prefeitura. O que eles pedem, através do manual, é que a gente procure um professor com 200 horas aulas, dentro da escola, porque já seria um profissional do conhecimento publico dos alunos, alguém que eles se relacionam no dia a dia (C1, maio de 2012).

No entanto, isso nem sempre é possível e que existem diferentes situações, desde o professor que foi desviado de função para atender o *Mais Educação*, até pessoas que foram contratadas especificamente como coordenadores do programa. Porém dos cinco coordenadores entrevistados, apenas os da Secretaria, ou seja, dois, são efetivos, os demais são contratados temporariamente.

No caso dos monitores, “*bom, na realidade não há nenhum vínculo oficial, legal*” (C1, maio de 2012). Na verdade eles “*são tidos como profissionais, como voluntários, eles não têm contrato, não tem nenhum vínculo, assim, trabalhista. Eles não recebem salário é só uma ajuda de custo, vamos dizer assim*” (P1, maio de 2012). Detalhando, cada monitor pode atender até duas escolas e em cada uma, cinco oficinas.

O PCCR municipal aponta que,

O ingresso de servidores do Quadro Permanente da Educação dar-se-á através de aprovação prévia em concurso público de provas, ou de provas e títulos observados os termos estabelecidos em Edital e dar-se-á na Classe inicial, no Nível correspondente à habilitação mínima exigida em cada cargo (PCCR/2003, **Art. 18**).

No entanto, como podemos observar, dos profissionais envolvidos no *Mais Educação* poucos se inserem neste requisito do PCCR, havendo uma contradição entre o que está posto e a prática municipal. A discussão do Quadro Permanente municipal vai além da discussão da inserção de monitores, pois há uma luta travada pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Caruaru para efetivar o número mínimo de 300 vagas garantidas no concurso de 2009, já que existem 1.200 (mil e duzentos) professores da rede contratados temporariamente (Fonte: <http://www.liberdade.com.br/noticias.php?id=13661>).

Retomamos, portanto, a reflexão de Oliveira (2004) quando afirma que são fatores da precarização do trabalho docente “o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino”, bem como o arrocho-salarial, a falta de garantia de vínculo, “a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias” (p. 1140). Isso torna cada vez mais aguçada a instabilidade e precariedade do emprego docente público.

No que tange a **jornada de trabalho e remuneração** no *Mais Educação*, os monitores recebem por oficina, podendo acumular até dez turmas/oficinas. Cada turma tem um custo de R\$60,00 (sessenta

reais). *“Então, o valor máximo que ele pode receber é de trezentos reais por escola”* (P3, maio de 2012). A inovação para 2012 foram as escolas do campo, nas quais os monitores são ressarcidos com o dobro do valor dos monitores da área urbana, recebendo R\$120,00 (cento e vinte reais) por oficina.

A Coordenação da Secretaria afirma receber *“o salário de professor efetivo”* (C2, maio de 2012). Com base na Grade de Vencimento Base dos Profissionais da Educação, para o cargo público de professor com a carga horária de 200 horas (carga horária correspondente a dos coordenadores com graduação), o salário inicial, em 2009, era de R\$ 502, 20 (quinhentos e dois reais e vinte centavos). Com a atualização do Piso Nacional dos Professores, o salário destes profissionais aumentaram para R\$1.284 (mil duzentos e oitenta e quatro reais), em 2012.

Desta forma os Coordenadores ganham *“como professor com duzentas horas aulas, mais sua regência e a gratificação de supervisor local. Como qualquer outro supervisor, o coordenador do Mais Educação recebe da mesma forma”* (C1, maio de 2012). No entanto, os coordenadores alocados nas escolas afirmam receber entre R\$ 1.100,00 (mil e cem) e R\$ 1.200,00 (mil e duzentos).

Percebe-se que apenas a jornada de trabalho, dos Coordenadores da secretaria e Coordenadores locais e professores comunitários, é definida para oito horas por dia. Os monitores são levados a *“ganhar por produção”*. À medida que acumulam mais oficinas ganham mais. Impregna-se na escola a lógica capitalista de produção e flexibilização do trabalho, onde na prática para *“ganhar mais”* é necessário um esforço maior, por parte dos indivíduos *“empregados”*.

Em relação à **formação continuada**, um profissional com uma carga horária de vinte horas em efetivo trabalho em sala de aula, sem vínculo empregatício (contratado temporariamente) e com tantas atribuições para desenvolver no restante de suas atividades, certamente não disponibilizará de tempo remunerado para participar de cursos de atualização, congressos, mestrado, doutorado etc. Até porque como já citado anteriormente a jornada de trabalho docente prevê trinta por cento da carga horária total para aulas atividades. Horas que devem ser destinada *“à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional”* (PCCR/2003, Art. 46). Como percebemos no PCCR não está prevista formação continuada, mas há o aperfeiçoamento profissional, sem discriminação a que formação profissional está se referindo.

Oliveira (2004) ressalta que a empregabilidade é o princípio que orienta a política educacional, neste contexto a formação continuada é de responsabilidade do professor. Este é responsável por cursos de formação continuada que garanta sua ascensão e seu espaço no mercado de trabalho.

Do lado dos profissionais envolvidos no *Mais Educação*, encontramos pelo menos três pontos de vista acerca da **formação continuada**. O primeiro é referente à transmissão de informações operacionais, sendo a formação continuada entendida por encontros que acontecem no início, meio e final do ano. *“Há formação no início do ano, no meio do ano e ao final do ano com os coordenadores e com os monitores. São três momentos de formações que servem para falar da funcionalidade do programa”* (C2, maio de 2012).

Outra visão se refere ao acompanhamento / especificado, que mesmo assim não acontece, como afirma um sujeito entrevistado: *“Agora quanto aos educadores sociais, ou seja, os oficineiros, esse de fato não recebem uma educação continuada, uma formação continuada em virtude de que a gente trabalha com os vários blocos de atividades”* (C1, maio de 2012).

O terceiro se define pelo cumprimento das aulas atividades, que inexistem para o pessoal do *Mais Educação*, apenas para os professores do quadro regular. *“Eu vejo muito para os professores do regular, mas pra os monitores, pra coordenação não existe”* (P1, maio de 2012). De fato os professores do regular contam com uma carga horária própria para *“aula-atividade, encontros pedagógicos. A nossa aula- atividade, geralmente é aqui na escola. Também tem os encontros pedagógicos que são feitos em outro local. Ai quem oferece é a Secretaria de Educação”* (P6, maio de 2012). No entanto, nestas formações não existem momentos para a discussão e estudo acerca da

Educação em Tempo Integral. Sobre este aspecto afirmam: “[...] *Pra nós, pelo menos assim, nunca fomos chamados para falar só sobre esse projeto. Só sobre o que vai acontecer, não*” (P4, maio de 2012).

Constatamos que no âmbito do *Mais Educação* a formação acontece apenas para o treinamento dos coordenadores, no sentido operacional que envolve sua implementação. Uma formação que é pautada em blocos de “capacitação, reciclagem e treinamentos em serviço ou fora dele, caracterizando na maioria das vezes, um trabalho superficial” (Coelho, 2002, p. 135). Não é percebida uma formação contínua de incentivo ao desenvolvimento teórico e prático.

As discussões nacionais preveem formação dos profissionais da educação, garantindo a formação baseada na dialética entre teoria e prática. Valorizando a prática como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico, com o desenvolvimento de atitudes - na aula, na escola e no contexto social.

Conclusões

Entendemos que a jornada integral, uma remuneração que incentive a dedicação exclusiva, com tempo remunerado para a formação e espaços adequados são ingredientes imprescindíveis para promover a Educação Integral. No entanto, o Programa *Mais Educação*, a partir da sua concepção intercultural de educação integral, apresenta *novos sujeitos* que atuam no processo educativo aos quais é dada uma ajuda de custo, sem vínculo empregatício algum e tampouco garantia salarial. Um mecanismo, que possibilita o racionamento de recursos públicos, colocando estes sujeitos numa subcategoria de profissionais que não dispõem de formação mínima e nem de recursos necessários para a garantia da profissionalização. Esses sujeitos são chamados de “monitores”, “oficineiros” ou “voluntários”.

Com isso, podemos observar que o *Mais Educação* no município de Caruaru, integra “espaço” escolar, mas como uma atividade paralela e desarticulada do Projeto Político Pedagógico. Uma novidade que não apresenta benefícios ao quadro dos profissionais existentes, nem aos novos inseridos pelo mesmo. Ao contrário, caracteriza o descaso que se tem com a garantia de qualidade educacional e com a valorização do quadro de profissionais permanentes.

As atividades proposta no programa valorizam o saber prático, voltado para o modo de fazer, para a execução, que segundo Saviani (2008) não ultrapassa do nível de senso comum. Isso é apresentado pela fragmentação do trabalho da escola, onde cada grupo executa o seu programa. A escola regular faz sua parte por um lado, enquanto os monitores que dominam a prática transmitem seus “saberes” aos alunos por outro.

Os dados remontam a reflexão feita por Oliveira (2004) acerca da desprofissionalização docente, que é caracterizada pela partilha do fazer pedagógico com leigos, apontando para a desvalorização dos profissionais da educação. No *Mais Educação*, o fazer pedagógico não é mais tarefa exclusiva do professor, nem traz a exigência mínima de qualificação. Com profissionais cada vez menos qualificados e menos reconhecidos legalmente, numa educação que acontece em espaços improvisados e fora da escola, a desqualificação da formação de milhares de crianças e jovens é uma consequência inevitável. Neste contexto, constata-se uma educação que tem em vista a ocupação do tempo ocioso das crianças e jovens, mas que não garante condições necessárias para a integralidade das ações. Assim, parafraseando Algebaile (2009), com o *Mais Educação* em Caruaru ocorre uma ampliação da educação mas, para menos.

Já apontara Mészáros (2005) que enquanto se buscar melhorar a qualidade do ensino a partir da organização escolar, implantando novas formas de gestão e buscando nos espaços extraescolares meios para a promoção da educação, deixa-se de lado a importância de ver as mudanças que precisam

acontecer na essência do problema. As mudanças que devem acontecer na escola necessitam abarcar a totalidade, iniciando na mudança da concepção ideológica que governa a sociedade.

Referências

- Algebaile, E. B. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: Ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ.
- Coelho, L. M. (2002). Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In. A. M. Cavaliere & L. M. COELHO (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. (133-146). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conferencia Nacional de Educação – CONAE, 2010. Documento final. Brasília – DF.
- Freitas, L. C. (2012). *Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gomes, R. (2004). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In. M. C. S. Minayo (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. (67-80). Petrópolis – RJ: Editora Vozes.
- Lei Nº 004/2003. Plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação. Prefeitura municipal, Caruaru.
- Luce, M. B. (n/d). Valorização da profissão docente: substantivada ou adjetivada? Em: <http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/Valorização da profissao docente.pdf>
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, D. A. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25 (89), 1127-1144. Disponibilidade e acesso: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.
- Passo a passo Mais Educação. Brasília – Brasil, MEC/SECAD, (n/d).
- Pinheiro, F. P. S. Z. (2009). *Programa Mais Educação: Uma concepção de educação integral*. Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 134f.
- Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território. Brasília – Brasil, MEC/SECAD, 2009.
- ROSAR, M. de F. F. (2010). Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In. D. A. Oliveira & M. F. F. Rosar. (Org.) *Política e Gestão da Educação*. (127-146). Belo Horizonte: Autentica.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

SCHLESENER, A. H. (2009). *Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro.