

# EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: SUJEITOS E(M) ATUAÇÃO<sup>1</sup>

Dayse Martins Hora<sup>2</sup>  
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho<sup>3</sup>  
Alessandra Victor do Nascimento Rosa<sup>4</sup>  
Érika Christina Gomes de Almeida<sup>5</sup>

## A pesquisa e seu(s) foco(s)

Discutir concepções e práticas de ampliação da jornada escolar a partir de uma concepção de educação integral tem sido temática a que nos dedicamos no estudo da educação brasileira, em geral, e das políticas públicas nacionais de educação, em particular.

Nos últimos anos debruçamo-nos, entre outras, sobre duas investigações de caráter nacional, cujos objetivos foram os de mapear realidades municipais que, de alguma forma, se preocupam com aquela ampliação de jornada, conjugada a uma perspectiva de formação integral<sup>6</sup> para os cidadãos, bem como de discutir a implantação dessas experiências.

Dessas pesquisas, destacamos a primeira – que realizamos durante os anos de 2008-2009 – quando, ao mapear o território nacional, constatamos o baixo retorno dos instrumentos de coleta de dados vindos do estado do Rio de Janeiro – precisamente 34,8%. Em 2010, já encerrado o trabalho de âmbito nacional, pudemos refletir sobre os significados daquela ausência, o que não nos fora possível desvelar naquele momento. Assim, propusemos outra pesquisa, dessa vez tendo como contexto esse Estado, que já foi palco de política de ampliação da jornada escolar, quando da criação dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – nas décadas de 80 e 90 do século XX (Cavaliere e Coelho, 2003).

O estudo proposto no ano de 2011, financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) apresentou, como objetivos, mapear políticas públicas de ampliação da jornada escolar existentes nos municípios que compõem o

---

<sup>1</sup> Este artigo, revisto e ampliado, foi apresentado na forma de comunicação oral, durante o I Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho docente e o IV Encontro Brasileiro da Rede Estrado, ocorridos em Maceió-Alagoas, no ano de 2011.

<sup>2</sup> UNIRIO/UCP – Doutorado em Educação - PUC/SP. Contato: daysehora@yahoo.com.br

<sup>3</sup> UNIRIO - Doutorado em Educação – UFRJ. Contato: ligiamartha@alternex.ocm.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação – PUC/RJ. Contato: victor.alessandrarosa@gmail.com

<sup>5</sup> Mestranda em Educação – UNIRIO. Contato: erikacgab@gmail.com

<sup>6</sup> Entendemos *formação integral* como uma formação mais completa para o aluno, ou seja, uma formação em que haja confluência dos aspectos cognitivo-intelectual; estético-artístico; ético; físico, entre outros que compõem a “humanidade” desse SER humano.

estado do Rio de Janeiro; descrever e analisar essas políticas públicas, em relação ao seu tempo de existência, aos sujeitos que nelas atuam e aos sujeitos-alvo dessa formação; e, por último, discutir a relação existente entre concepções e práticas de educação integral e(m) jornada escolar ampliada, a formação proposta para os sujeitos-alvo dessas políticas e o trabalho dos sujeitos que as concretizam.

Neste artigo nosso objetivo é apresentar dados preliminares da pesquisa referenciada, privilegiando um de seus focos – os sujeitos e(m) atuação nas políticas de ampliação da jornada escolar que vem sendo implantadas nos municípios que integram o estado do Rio de Janeiro. A hipótese que levantamos – e que, de certa forma, traremos como reflexão para esse momento – é a de que essas políticas vêm alimentando mudanças substantivas no contexto escolar, notadamente em relação aos sujeitos que atuam nas escolas.

Visando essa discussão, estruturamos o texto em dois momentos. Inicialmente, descrevemos a metodologia empregada e os primeiros dados coletados acerca do universo da pesquisa e dos sujeitos que atuam nas experiências compiladas. Em um segundo momento, procuramos discutir esses dados, à luz de uma reflexão que leva em conta *quem são esses sujeitos e em quais condições de formação e trabalho* exercem suas atividades nas experiências de ampliação da jornada escolar existentes nos municípios que responderam à pesquisa.

### **Dados preliminares: Quem são os sujeitos que atuam nas experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro?**

Metodologicamente, a pesquisa que estamos desenvolvendo divide-se em dois momentos. Em uma primeira etapa, foi construído um questionário com 21 perguntas fechadas, enviado a todos os noventa e dois (92) municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, um dos quatro (4) estados da região sudeste do Brasil. Nessa empreitada, contamos com a colaboração da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNDIME-RJ) na divulgação da investigação e remessa inicial do instrumento de coleta de dados.

Após o segundo prazo determinado para o envio do questionário, contabilizamos setenta (70) municípios respondentes, constituindo um universo de aproximadamente 76% de adesão, resultado bastante diferente do que obtivemos durante a pesquisa nacional. É evidente que o contexto foi outro e, acreditamos, as estratégias utilizadas também colaboraram para esse resultado mais significativo. Com os instrumentos de coleta em mãos, iniciamos a construção

do Banco de Dados para o armazenamento das respostas presentes no questionário. Para tal, utilizamos o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)<sup>1</sup>.

Como as pesquisas anteriores apontaram grande diversidade de experiências de ampliação da jornada escolar, utilizamos como recurso o preenchimento dos questionários por experiência, e não somente por municípios, ou seja, cada secretaria preencheu um questionário para cada experiência que existia no seu município e aqueles que não possuem experiências em andamento, informaram a ausência delas. Tem-se, por esse motivo, um número de questionários (99) superior ao número de municípios respondentes (70). O quadro 01, a seguir, ilustra essa realidade:

**Quadro 01. Número de municípios, de questionários, de experiências e de municípios sem experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro (dados 2011)**

| Nº de municípios respondentes | Nº de questionários recebidos | Nº de questionários com experiências | Nº de questionários sem experiências |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 70                            | 99                            | 76                                   | 23                                   |

Fonte: Dados de pesquisa 2011 (NEEPHI/FAPERJ)

Temos agora uma quantidade maior de dados sobre a jornada escolar ampliada no estado do Rio de Janeiro do que tínhamos anteriormente. Fazem parte desse conjunto de dados os vários projetos para atingir essa ampliação; as condições materiais para desenvolvê-los; os diversos sujeitos envolvidos; as políticas públicas constituídas para tal, ou a ausência delas.

No momento, discutimos os *sujeitos em atuação*. Entretanto, julgamos ser necessário, para compreender essa situação, apresentar o contexto em que a atuação se realiza. Logo, há questões pertinentes que precisam de respostas. As mais importantes para o recorte que propomos nesse trabalho são: Quais são esses projetos de ampliação da jornada escolar apresentados pelos municípios respondentes? Quem são os sujeitos que atuam em quais projetos?

---

<sup>1</sup> O banco do SPSS foi utilizado como ferramenta para o armazenamento e as tabulações. Ele nos possibilita a construção de tabelas e gráficos, além do cruzamento dos dados para as análises do contexto tidas nas experiências de ampliações da jornada escolar.

O trabalho de investigação com os 70 municípios respondentes revelou, então, que há uma gama de experiências materializadas em diferentes projetos integrantes de políticas públicas também as mais distintas, ou a ausência delas, como já evidenciamos no Quadro 01<sup>1</sup>, compondo um total de noventa e nove projetos (99).

Apesar de existirem experiências com a mesma denominação,<sup>2</sup> há projetos com nomes distintos, com uma única frequência, portanto, o estudo aprofundado dos dados, em outro momento, nos mostrará se eles possuem características que os aproximam ou afastam, nos mais diversos âmbitos. No entanto, focando nosso olhar no universo de propostas para a ampliação da jornada escolar evidenciamos o Programa *Mais Educação*, do governo federal, como o que mais potencializa experiências – vinte e um (21), conforme podemos visualizar no Quadro 02, a seguir. Por esse motivo, essa será a experiência a que dedicaremos nossa reflexão neste artigo.

**Quadro 02. Número de questionários com experiências; sem e com o Programa Mais Educação<sup>3</sup>**

| <b>Número total de questionários</b> | <b>Questionários COM experiências</b> | <b>Experiências em geral</b> | <b>Experiência <i>Mais Educação</i></b> | <b>Experiências Aguardando <i>Mais Educação</i></b> |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|---|---|
| 99                                   | 76                                    | 48                           | <b>21</b>                               | 7   |

Fonte: Dados de pesquisa 2011 (NEEPHI/FAPERJ)

Em 24 de Abril de 2007<sup>4</sup>, o governo federal promulgou a Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, criando o Programa *Mais Educação*, uma política que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007), preferencialmente articuladas ao projeto pedagógico da escola.

<sup>1</sup> Dos setenta (70) municípios respondentes, vinte e três (23) informaram não possuir experiência de ampliação da jornada escolar, o que corresponde a aproximadamente 34% desse total de respondentes.

<sup>2</sup> Encontramos, nesse caso, as seguintes denominações iguais e frequências: Escola de Tempo Integral (2); Horário Integral (2); Reforço Escolar (4); Tempo Integral (3) e Mais Educação (21).

<sup>3</sup> No Quadro 02, é preciso atentar para o fato de que há municípios com mais de uma experiência e, entre elas, o Programa *Mais Educação*. Há também municípios que aderiram a esse Programa, mas ainda não iniciaram a experiência, pois o processo de adesão ainda não foi completado, ou a verba ainda não foi alocada para o município.

<sup>4</sup> Vale ressaltar que nesta data foi lançado também o Decreto 6.094, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que recomenda a conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

A referida Portaria propõe a construção de parcerias para a efetivação da Educação Integral. Isso pressupõe ações conjuntas, intersetoriais, dos Ministérios da Educação, da Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e da Presidência da República, além da participação de outras instituições públicas e até privadas, procurando oferecer atividades para as crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, podemos dizer que o Programa não se limita ao plano das políticas educacionais; muito pelo contrário, coloca a educação junto ao conjunto de outras práticas sociais, em um processo de interdependência de todas essas mesmas práticas. Dito de outra forma, é uma proposta de repensar os diversos projetos sociais e a necessidade de intercâmbio entre eles, para que haja o efetivo alcance de suas metas.

Höfling (2001) nos alerta para o fato de que as políticas públicas precisam ser compreendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001, p. 31). Continuando sua linha de argumentação, a autora defende o pressuposto de que as políticas sociais são ações que efetivam um padrão de proteção social do Estado para, primordialmente, garantir a redistribuição dos benefícios sociais e, em contrapartida, diminuir as desigualdades em consequência do desenvolvimento socioeconômico. Defende também que “a educação é uma política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos” (p. 31).

A partir dessa reflexão, entendemos o porquê de seguir-se, nos desdobramentos necessários à aplicação da política pública do *Mais Educação*, um conjunto de diplomas legais e de orientações correlatas em todos os níveis de gestão (federal, estadual e municipal) para garantir sua implementação.

Desse modo, em 2010, foi publicado o Decreto 7.083, que regulamenta as ações do Programa *Mais Educação*. Em seus oito artigos, esse aparato legal tenta especificar as finalidades, objetivos e metas desse Programa, no tocante à sua formulação e ao desenvolvimento das suas ações. No que tange à implementação da proposta, o documento dispõe que

o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Art. 1º).

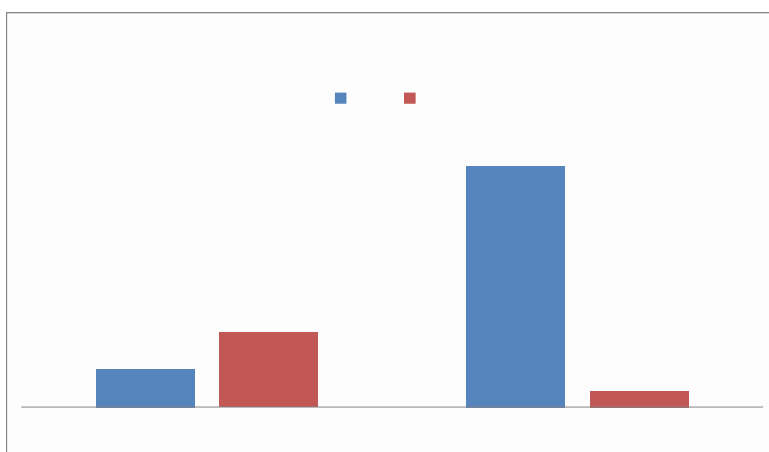
A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos da saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (§ 2º, Art. 1º).

Conforme os artigos anteriormente destacados, o Decreto prevê a ampliação da jornada escolar diária atingindo o tempo integral<sup>1</sup> e objetivando a melhoria da aprendizagem por meio de atividades pedagógicas e sociais. Esse Programa vem sendo apresentado às diversas instâncias subnacionais, no sentido de estender a jornada escolar por meio de uma concepção de educação integral e é essa a realidade que constatamos no estado do Rio de Janeiro – o crescimento substantivo de experiências de ampliação daquela jornada, mediante o aproveitamento dos recursos e “nortes educativos” propostos por esse Programa federal.

Contudo, nos instrumentos legais que citamos, relacionados ao Programa *Mais Educação*, não há menção aos sujeitos que estarão desenvolvendo aquelas atividades, o que não significa que não haja referência a esse fato em outros documentos oficiais. Todavia, para que se torne relevante resgatá-los, é preciso anexar algumas informações que retratam melhor esses sujeitos, e é o que faremos a seguir, recortando uma questão presente no instrumento de coleta de dados a que nos referimos anteriormente.

A questão 12 desse instrumento perguntava sobre *quem eram os sujeitos que trabalhavam com os alunos no projeto* referenciado pelo município, apresentando três respostas, das quais destacamos inicialmente a primeira: *Professores habilitados*? O Gráfico 01, a seguir, sintetiza a resposta a essa pergunta:

### **Gráfico 01 – Professores habilitados, trabalhando com as experiências de ampliação da jornada escolar nos municípios respondentes do estado do Rio de Janeiro**



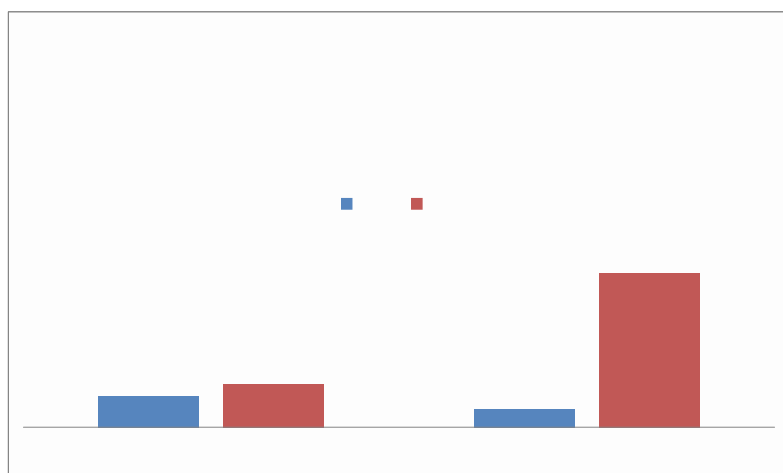
**Fonte: Dados de pesquisa 2011 (NEEPHI/FAPERJ)**

<sup>1</sup> Segundo o Decreto nº 6.253/2007, artigo 4º – educação básica em tempo integral, para fins de repartição dos recursos do Fundeb – “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”.

Como podemos verificar, nas vinte e uma (21) experiências do *Mais Educação*, quatorze (14) delas apontam que os sujeitos que atuam nas atividades *não são professores habilitados*. Já nas quarenta e oito (48) outras experiências, a situação se inverte: temos quarenta e cinco (45) experiências que trabalham atividades para além das regulares *com professores habilitados*, contra três (3) naquela condição.

A mesma pergunta 12 colocava uma segunda opção para os respondentes – Seriam aqueles sujeitos *professores, mas que não estavam no projeto na condição de professores*? Novamente, verificamos a tendência do Gráfico 01 repetindo-se no Gráfico 02, que reproduzimos a seguir:

**Gráfico 02 – Professores que não se encontram trabalhando na condição de professores nas experiências de ampliação da jornada escolar nos municípios respondentes do estado do Rio de Janeiro**



**Fonte: Dados de pesquisa 2011 (NEEPHI/FAPERJ)**

Em outras palavras, quando focalizamos o universo das outras experiências (48), verificamos que apenas cinco (5) delas assinalaram a opção de trabalhar com professores que, no entanto, encontram-se naqueles projetos em outra condição que não a de professores – eles aparecem como *oficineiros*, por exemplo. Essa situação é diferente das outras quarenta e três (43) experiências, que não assinalaram essa questão – não possuindo, portanto, essa situação na implementação de seu projeto de ampliação da jornada escolar.

Já quando o foco são as vinte e uma (21) experiências do *Mais Educação*, nove (9) delas optaram por esta resposta – possuem professores trabalhando na condição de “não

professores”. Todavia, as outras doze (12) experiências, ao não optarem por essa resposta, assinalam a terceira e última opção da questão 12 – *outros sujeitos*. Na sequência (questão 13), confirmam que, tanto os professores naquela condição, quanto esses *outros sujeitos* atuam como voluntários, monitores e oficinairos, preferencialmente.

Os dados que constam dos dois gráficos apresentados anteriormente nos levam a algumas reflexões acerca do *trabalho* e da *profissionalização docente*, bem como da *natureza dos projetos de ampliação da jornada escolar em relação aos sujeitos que neles atuam* e de *sua(s) formação(ões)*. Assim sendo, acreditamos que a “regularidade” encontrada contém questões de fundo, que precisam – e devem ser analisadas. É o que faremos na próxima seção.

### **Experiências de ampliação da jornada escolar e sujeitos em atuação: *Redução das atividades pedagógicas?***

Como apresentamos anteriormente, o Programa *Mais Educação* se abre e, em certa medida, *convoca parcerias* entre os setores públicos, privados, organizações não-governamentais e comunidade. Na Portaria Interministerial nº 17/2007, além dos “considerandos”, vários artigos e incisos<sup>1</sup> trabalham nessa perspectiva, incentivando o fomento a parcerias e à aproximação entre a escola, a família e as comunidades, a fim de que se responsabilizem e interajam com o processo educacional. No entanto, não encontramos referências aos sujeitos que atuarão no Programa, nem sobre sua(s) formação(ões) e/ou habilitação(ões) ou, ainda, condições de trabalho com as atividades socioeducativas que desenvolvem no contraturno escolar.

No Decreto 7.083/2010, que regulamenta o referido Programa, também não encontramos nenhuma diretriz no sentido a que nos referimos ao final do parágrafo anterior. O que se nota é a ausência, na legislação específica do *Mais Educação*, de disposições acerca dos sujeitos que atuarão nesse Programa com as atividades formativas, bem como de sua(s) formação(ões). Esse fato chamou nossa atenção, já que entendemos ser importante para o professor uma formação continuada e em serviço, que minimamente possa atualizá-lo, frente ao ritmo de mudanças vivenciadas nas sociedades contemporâneas e que possibilite a realização de seu trabalho (MONTEIRO, 2002). Além disso, é necessário que este sujeito reconheça seus direitos e saiba exigí-los, até porque a busca por melhores condições de

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aos artigos 2º, inciso VII; artigo 6º, incisos VI e VII; artigo 7º, incisos III, IV e V e artigo 8º, incisos III e IV.



trabalho, de salários, bem como credibilidade profissional, favorece o desenvolvimento de novas práticas e estratégias de ação, requisitos estes imprescindíveis para um profissional reflexivo. A respeito desse pressuposto, Libâneo (2002) defende que:

se se pode dizer que a justiça social, hoje, no que diz respeito à democratização da educação escolar, é a garantia da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, para a produção de saberes, numa sociedade e numa escola que inclua todos, certamente valerá a pena continuar apostando na busca de dignidade e credibilidade profissional dos professores a partir da qualidade de sua formação e das suas condições de trabalho (p. 43).

Por essas razões, o delineamento de uma política pública educacional precisa considerar as demais necessidades que perpassam a sua gênese. No que diz respeito ao Programa *Mais Educação*, o Decreto 7.083/2010, em seu Art. 1, expõe que sua finalidade principal é a “melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Ora, a principal ilusão que parece dominar essa proposta e que, ao mesmo tempo, serve para fundamentá-la como política *salvadora* da educação é justamente o fato de fazer acreditar que mais tempo na escola vai resolver o problema da aprendizagem. De fato, o tempo integral pode contribuir para essa perspectiva. No entanto, outras ações são necessárias, tais como, o currículo destinado a esse tempo, a organização dos espaços, a formação dos profissionais envolvidos, entre outras.

Apesar de atualmente ter se popularizado a ideia de que o indivíduo aprende em qualquer lugar e(ou) com qualquer pessoa, as leis educacionais, bem como o sistema escolar organiza e delinea regras para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essa estrutura exige, por conseguinte, um trabalhador que saiba desenvolver seu ofício. De modo mais radical, isso quer dizer que o sujeito mais competente para exercer essa função é o professor, tendo em vista que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIF, 2002, p. 115).

Podemos, ainda, refinar nossa linha de argumentação, apoiando-nos nos conceitos de profissionalização e profissionalidade já desenvolvidos e empregados por diversos autores em

suas pesquisas e trabalhos acadêmicos mais recentes, dentre eles destacamos Gatti (2010) e Morgado (2011).

Gatti nos ajuda a compreender a abrangência de ambos os conceitos ao afirmar que

[...] a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Morgado (2011, p. 799) entende profissionalidade como o que é específico na ação docente, ou seja, todo o conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, destrezas, atitudes e valores que constituem o ser professor. Assim, argumenta que a profissionalidade resulta de processo contínuo e progressivo de apropriação, por parte dos professores, das práticas, da cultura e valores da profissão.

Pensar na ocupação dos espaços educativos de ampliação da jornada escolar como espaços de exercício profissional do professor é uma forma de garantir e reconhecer valor a ambos os processos: a profissionalização e a profissionalidade.

Embora deva-se reconhecer que a questão da melhoria da aprendizagem, principalmente a dos primeiros anos do Ensino Fundamental, seja assumida como *status* de prioridade no Programa *Mais Educação*, fica o questionamento sobre a configuração da organização e formação dos sujeitos em atuação no programa para o enfrentamento dessa problemática.

Todavia, se sairmos do âmbito dos dispositivos legais para o das orientações que operacionalizam o Programa encontramos, no Programa *Mais Educação – passo a passo*, um item que faz referência aos sujeitos que atuarão no desenvolvimento das atividades. O item 4 apresenta, como título, uma pergunta: *Quais são os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação?* Nesse ponto, o documento afirma que

a Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos

macrocampos), observando-se a Lei no. 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, s/d. p.14).

O documento continua esse ponto com mais quatro parágrafos em que destaca a “importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas” e ressalta que “as atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pelas comunidades, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA” (p.14).

Da mesma forma, folheando outro instrumento orientador do Programa<sup>1</sup>, direcionado especificamente à escola – o *Manual da Educação Integral/PDDE 2011* encontramos apresentadas, de modo pontual, informações sobre os monitores que nele atuam. Essas informações resumem-se ao recebimento de ressarcimento, quantidade de turmas e alunos por turma e ausência do vínculo de trabalho, que ocorre por meio da atuação voluntária, respaldada por lei. Esses sujeitos trabalham sob a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o trabalho voluntário, recebendo um ressarcimento de no máximo R\$ 300,00 por escola, para gastos com transporte e alimentação, valor que varia conforme a quantidade de turmas monitoradas.

A leitura desses dois instrumentos orientadores do *Mais Educação* nos permite inferir que (1) houve uma tentativa de sistematização a respeito dos sujeitos que podem atuar no Programa, mas (2) a questão das condições de trabalho, bem como da formação desses sujeitos para atuarem nas diversas atividades, não está bem definida.

Nossas reflexões, ainda preliminares, nos levam a ressaltar o mérito do Programa *Mais Educação*, no que esse tem de capacidade indutora de políticas locais, em geral. No entanto, nos levam também a destacar a problemática que anunciamos anteriormente: faltou, talvez pelo açodamento no processo de implantação, criar estratégias mais efetivas em relação à formação dos sujeitos que atuam no Programa, às condições de trabalho que lhes são propiciadas, conjugadas ao perfil que se espera desses mesmos sujeitos.

Na esteira dos problemas que se apresentam a partir dessa situação, evidencia-se um conjunto de denominações para referenciar esses “agentes culturais” destacados no primeiro documento orientador que citamos anteriormente – são monitores, oficinairos, estudantes universitários, enfim, sujeitos que atuam “observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe

---

<sup>1</sup> BRASIL/SEB/MEC. Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011.

sobre o serviço voluntário”, – um amplo espectro do vocabulário que a língua portuguesa comporta para designar esses profissionais, habilitados ou não para o magistério.

Ainda que reconheçamos a necessidade da riqueza de formações para garantir a ampliação da jornada escolar com diversidade e qualidade de trabalho pedagógico nas diversas práticas educativas – o trabalho nos vários macrocampos assim o prevê – defendemos também que não se faz efetiva e eficaz a participação de profissionais no campo educacional sem que possuam alguma formação pedagógica para tal.

Dentro dessa ótica, o Gráfico 01 expõe uma fratura, assim o entendemos, no que se refere à formação dos sujeitos que atuam no Programa quando quatorze (14) das vinte e uma (21) experiências evidenciam que os profissionais que nele atuam *não são professores habilitados*. Em não o sendo, quem serão esses sujeitos que trabalham nas diversas oficinas oferecidas no contraturno escolar pelo Programa? Quais as suas formações-habilitações?

Na contramão dos questionamentos elaborados ao final do parágrafo anterior pode-se argumentar que o fato de trabalhar com professores habilitados – como ocorre na maioria das outras experiências – não garante, efetivamente, um trabalho com a qualidade que se deseja. Todavia, reforçamos, a *natureza do trabalho docente* faculta a esse profissional uma competência que, muitas vezes, está ausente do campo de atuação de outros sujeitos que não tiveram tal formação.

Mesmo que ali estejam sujeitos em atuação não declaradamente do magistério, muitos possuem essa formação, como pudemos visualizar no Gráfico 02, porque na verdade não poderiam atuar com eficiência se não a detivessem, principalmente em algumas das oficinas elencadas pelo Programa. Na maioria das vezes, os dados empíricos nos têm mostrado que essa é uma realidade recorrente.

Observando diversos aspectos que contribuem para a melhoria da aprendizagem, o Programa *Mais Educação* se mostra ausente particularmente em relação a esses profissionais que atuarão nas oficinas. Enquanto observamos o movimento por parte do governo, em valorizar, no plano legal, os professores da educação básica, por meio de maiores direitos e garantias (OLIVEIRA, 2011) observamos, também, a entrada dos oficineiros e outros sujeitos, auxiliando maciçamente no desempenho do trabalho que pretende oferecer educação integral aos alunos, sem, no entanto, serem enquadrados nessa categoria para usufruir dos amparos da legislação trabalhista.

Focando nosso olhar, especificamente, nos dois gráficos que apresentamos na seção anterior, verificamos que o Programa *Mais Educação* trabalha pouco com professores habilitados e, por vezes, *aproveita* esses profissionais em outras condições, que não a de professores, nas oficinas realizadas nos diversos macrocampos. Nesse sentido, perguntamos: Quais os objetivos desse trabalho realizado por sujeitos com formação pedagógica, sem que lhe sejam garantidas as condições trabalhistas oriundas dessa sua formação?

Esse fato, no âmbito da educação, fomenta discussões em torno da profissionalização docente, tais como: desvalorização, desqualificação, desprofissionalização e proletarização da força de trabalho (OLIVEIRA, 2004). Em estudo significativo, Oliveira afirma que participação de terceiros nos afazeres da escola geralmente provoca um sentimento de desprofissionalização da profissão docente. Segundo a autora

abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Pensar na educação e na aprendizagem como áreas em que qualquer indivíduo, independente da sua formação, pode estar atuando ou discutindo, tende a promover também uma desqualificação do ensino, na medida em que os processos educacionais podem se tornar informais e o desempenho escolar situar-se em um patamar em que predominem tão somente habilidades básicas.

Nesse sentido, cabe refletir também sobre a função da escola pública, hoje em dia tão questionada: Até que ponto, ao se propor, nessa instituição, a entrada de outros sujeitos cuja formação nem sempre é exigida, não se estará *reduzindo* as possibilidades pedagógicas de um trabalho mais efetivo em prol de uma aprendizagem significativa? Retomando as experiências do *Mais Educação*, apresentadas por vinte e um (21) dos setenta (70) municípios respondentes, perguntamos ainda: Ao incentivar a busca por oficinairos da própria comunidade, pelo “compartilhamento” da responsabilidade com o processo educativo dos alunos, sem se preocupar prioritariamente com a qualificação, valorização e inserção desses profissionais, não estará o Programa comprometendo o alcance do seu principal objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação básica brasileira?

Assim, fechando provisoriamente essas primeiras reflexões acerca da questão 12 do estudo que desenvolvemos, acreditamos na relevância de nosso trabalho acerca dos sujeitos que atuam no Programa *Mais Educação*, uma vez que trazemos à tona as questões relacionadas à formação e à condição em que tais sujeitos atuam nessa proposta pública de ampliação da jornada escolar, no âmbito dos municípios respondentes no estado do Rio de Janeiro.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007: Institui o Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas\\_multifuncionais.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114)>. Acesso em: 23 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Programa Mais Educação: Passo a passo Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 09 set. 2012.

CAVALIÉRE, Ana Maria e COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. n.119, julho/2003.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas. *Educ. Soc.*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Rio de Janeiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set/dez.2004.

\_\_\_\_\_. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. In: *RBPAE*, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Submissão: Outubro de 2012  
Publicação: Dezembro de 2012