

# Um olhar sobre a experiência da gestão do Programa Mais Educação como possibilidade futura para delineamento de novos projetos de Educação Integral no Brasil

*A look at the experience of the 'Mais Educação' Program management as a future possibility of outlining new Education Projects in Brazil*

Maurício Aires Vieira<sup>1</sup>

Agnaldo Mesquita de Lima Junior<sup>2</sup>

Ruhena Kelber Abrão Ferreira<sup>3</sup>

**Resumo:** No presente trabalho serão abordados e discutidos alguns conceitos basilares para a compreensão do debate da educação integral no cenário educacional atual e toda a legislação que a rege. Além disso, foi em debate também o Programa Mais Educação como política indutora da educação integral, os modos e modelos de gestão e o debate acerca da formação continuada e gestão da educação em tempo integral. Logo, entendemos a importância assumida pelo PME como principal estratégia indutora da Educação Integral no Brasil. É lamentável a subsequente descontinuidade que assolou o programa, porém, esperamos novos programas que possam buscar uma formação tão ampla quanto possível ao alunado brasileiro.

**Palavras-chave:** Gestão. Programa Mais Educação. Educação Integral.

**Abstract:** In this paper, some basic concepts will be addressed and discussed to understand the debate of integral education in the current educational scenario and all the legislation that governs it. In addition, the 'Mais Educação' Program (PME, Brazilian acronym) was also debated as a policy to induce integral education, and so were the modes and models of management, continuing education and full-time education management. Therefore, we understand the importance assumed by the PME as the main strategy to induce Integral Education in Brazil. The subsequent discontinuation of the program is regrettable, but we hope for new programs that can seek as broad a training as possible for Brazilian students.

**Keywords:** Management. 'Mais Educação' Program. Integral Education.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>3</sup> Doutor em Educação em Ciências e Saúde. Professor Adjunto II da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

## *Introdução*

Uma vez que o debate acerca da Educação Integral/educação em tempo integral é relativamente novo, carece ainda de estudos e aprofundamentos, sobretudo sobre algumas funções e tarefas que ainda não existiam e surgem no bojo dessa discussão, com centralidade. A formação do gestor escolar é um tema amplamente debatido em nível acadêmico, porém como pensar essa formação a partir de um novo debate posto, como a educação em tempo integral? As questões relativas à formação inicial e continuada, bem como as relações teórico-práticas que as envolvem são objeto de estudo hoje, em diversas instituições e por muitos pesquisadores. Porém, como se dá a formação desses profissionais? E as relações entre a formação e as atribuições práticas do cargo? Muitas questões surgem com a promoção de novas estratégias indutoras da educação em tempo integral no estado brasileiro.

Assim sendo, este trabalho surge com o intuito de responder algumas questões postas no epicentro do debate da educação em tempo integral atualmente, tais como: que experiências se assentaram como estratégias de gestão do Programa Mais Educação (PME)? Que atores/sujeitos ganharam centralidade na gestão desses processos? Que relação(ões) teórico(s)-prática(s) se estabeleceram a partir do desenvolvimento do PME? Objetiva-se assim com este trabalho, primeiramente, refletir sobre as políticas e estratégias de gestão do PME. Pretende-se também analisar as relações teórico-práticas que surgem a partir dessas políticas e estratégias nas rotinas escolares das escolas brasileiras e, por fim, analisar a influências de novos atores/sujeitos nos processos de gestão de projetos de Educação Integral no Brasil.

Devido à atualidade do tema e pela pertinência da área, visto que a educação em tempo integral surgiu como estratégia do estado brasileiro para qualificar a educação oferecida nas escolas públicas brasileiras, este trabalho justifica-se por trazer à tona, para a comunidade científica, novas reflexões e conhecimentos acerca de um tema emergente no debate das políticas públicas educacionais. Além disso, este trabalho traz para a sociedade reflexões que podem contribuir para qualificar as políticas educacionais e de formação na área da educação em tempo integral no Brasil.

## *Educação Integral: destacando algumas ideias-chave*

A necessidade de um novo modelo de educação que quebrasse o paradigma imposto nos últimos tempos fez emergir na sociedade uma ideia básica: “é iminente a demanda da sociedade por mais educação e de qualidade” (VIEIRA; LIMA JUNIOR, 2014, p. 47). Dessa forma, percebeu-se que o tempo investido na formação das crianças e adolescentes de classes populares ainda é muito aquém do necessário para uma formação realmente completa e integral.

Giolo (2012) mostra que a contenção do período escolar em apenas quatro horas diárias resulta em um currículo esquelético, fazendo com que os conhecimentos repassados sejam minimizados e inaptos de diálogo entre as disciplinas e mesmo entre os professores e os alunos. Porém,

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009, p.18).

Ou seja, faz-se necessário hoje uma educação capaz de incluir nas formações escolares dos alunos experiências que possam incluir possibilidades de compreensão e/ou alteração em sua realidade e de sua comunidade. Nesse sentido, a inclusão de novos atores (oficineiros, educadores populares, professores comunitários entre outros) nesse processo é de suma importância:

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la (BRASIL, 2009, p.17).

Percebe-se então que a escola não pode mais ser percebida como espaço de inserção apenas de professores, alunos e funcionários, muitas vezes, isoladamente. Faz-se necessária uma concepção de escola que inclua na formação toda a comunidade, em conjunto com políticas públicas sociais de cunho intersetorial, para o melhor desenvolvimento das atividades escolares. No documento “Programa Mais Educação, Educação Integral” (Brasil, 2009), temos uma proposta de Educação Integral que implica diretamente ações que garantam

a manutenção dos direitos sociais dos alunos envolvidos. Isso quer dizer, que ainda conforme posto no referido documento, é pressuposto, nesse caso, a criação de novas políticas públicas que possam contribuir intersetorialmente e transversalmente para essa necessidade educacional.

Há, ainda, a necessidade de qualificar os espaços escolares para que possam receber e acomodar as crianças na maior parcela de seu dia. Arroyo (2012, p.34) defende que uma estrutura escolar melhor é imprescindível quando “as condições materiais de viver são precárias: moradias, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso”, etc. No sentido de mudar esse quadro, a solução para esse problema seria: “dar centralidade ao direito a tempos-espacos mais dignos” (ARROYO, 2012, p.40).

Por fim, é primordial também que a escola adote um currículo diversificado e capaz de dar centralidade à aprendizagem integral dos alunos, compondo não somente os saberes práticos da escola tradicional, mas também saberes culturais, sociais e pessoais dos indivíduos envolvidos em toda lógica escolar. Padilha (2012, p.189) aponta a dificuldade da educação formal em assimilar e incorporar em seus currículos esses saberes:

Professores e alunos, escolas e comunidades acumulam aprendizagens significativas e participam de diferentes projetos sociais, culturais, educacionais, esportivos, de lazer, políticos, entre outros. No entanto, principalmente no âmbito da educação formal, mesmo considerando os significativos e recentes esforços em todos os níveis e modalidades educacionais no Brasil, ainda se observa grande dificuldade de incorporar-se ao currículo da escola tais aprendizagens (PADILHA, 2012, p. 189).

Dessa forma, seguindo o proposto em Brasil (2009), a escola ocupa papel central na difusão de novos conhecimentos e, por ocupar essa posição, pode trabalhar na elaboração de novas abordagens e na seleção de novos conteúdos. Essa posição da escola, frente aos saberes populares, vem também para legitimar a inclusão de uma parcela popular da sociedade que, até então, havia ficado excluída nos conhecimentos escolares. Assim, percebe-se que a definição do conceito de educação integral perpassa obrigatoriamente por uma escola com os cinco tópicos citados anteriormente: ampliação do tempo escolar; inserção de novos atores e da comunidade na escola atual; políticas públicas de cunho intersetorial; qualificação da estrutura escolar; e, finalmente, incorporação de saberes populares na escola formal, através da qualificação do currículo.

A partir destas cinco propostas apresentadas, acredita-se que se mostra em construção uma proposição de conceito de educação integral, visto que a definição ainda seja ampla e aberta. Diferentes propostas se enquadram dentro do debate atual, e espera-se ainda que este debate se alargue não só dentro de concepções acadêmicas, mas que também chegue ao discurso da população e que assim possa se firmar uma consciência geral de educação integral popular, de qualidade e centrada em concepções de cunho interdisciplinar, com enfoque na formação humana.

Por fim, cabe ressaltar que, nos dias atuais, o debate educacional como um todo se encontra interditado por meio de estratégias populistas e fascistas de gestão macro no Brasil. Isso impede o desenvolvimento de uma política de indução ao tempo integral e desavia uma caminhada para uma educação integral. Essa política que se encontrava amparada junto ao Programa Mais Educação, considerado como a principal estratégia de implementação da educação integral no Brasil, somada a outras experiências municipais e estaduais, encontra-se completamente descontinuada e alijada do debate público.

### *Educação Integral: bases legais*

O estado brasileiro já apresenta medidas legislativas de apoio, financiamento, implantação/implementação, fomento e inserção da política de Educação Integral no Brasil. Essa política é relativamente antiga, sendo encontrada inicialmente na Constituição Federal (CF) de 1988, nos artigos de nº 205 e 206 e também na lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990 que versa sobre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos de nº 53, 57, 58 e 59.

Inicialmente essas ideias baseiam-se na consciência do estado brasileiro da necessidade de formação plena e Integral dos alunos. Tal proposta fica clara no artigo 205 da CF e no ECA no artigo 53:

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. (BRASIL,1988, p.121); Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, p.31).

É possível perceber que o desenvolvimento integral do aluno está contemplado dentro da legislação vigente no Brasil, perpassando assim por um dos ideais das teorias de Educação Integral, pois como em Brasil (2009, p.15): “A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano”. Assim, desde o desenvolvimento de uma base legal do estado brasileiro, tem-se a semente de um imaginário de Educação Integral, popular, gratuita e amplamente difundida pela população.

Já nos artigos 206 da CF e 57, 58 e 59 do ECA, é reforçada a ampliação da educação de forma linear e horizontal a todos, além de induzir ideais de pluralidade de ideias e saberes dentro das escolas, como ficam nítidos nos seguintes trechos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...] (BRASIL, 1988, p.121); Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório; Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura; Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da união, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990, p.32)

A escola, visada pelos referidos documentos, baseava-se em princípios democráticos, demandando assim participação de toda comunidade nas discussões sobre a escola. Menegatti e Valentini (2012, p. 399) ratificam aqui a necessidade da participação popular na tomada de decisões: “A gestão escolar não deve estar atrelada a partidos políticos, mas à sua comunidade”. Assim, é necessário compreender que uma Educação Integral demanda participação popular e essa participação já está assegurada por lei.

Além disso, a CF e o ECA propõem também o livre ensino de conteúdos e a diversificação de ideias. Em Brasil (2009, p.33), a escola é tida como instituição

central no “processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes”. Assim, pode-se entender a troca e a valorização de novos saberes como papel essencial da escola atual, conforme proposto pelos ideais da Educação Integral.

Outro ponto a ser levantado foi o financiamento dos projetos de Educação Integral que, na legislação brasileira, através do tempo integral, foi definido junto à lei nº 11.494 de junho de 2007<sup>i</sup> e da resolução nº 34 de 6 de setembro de 2013<sup>bii</sup>. No primeiro documento, compreendia no artigo 10 a forma de distribuição dos recursos para instituições de educação básica, destinando uma quantia em especial para os recursos em escolas com tempo integral, especificando assim: “I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; [...] IX- ensino fundamental em tempo integral; [...] XII - ensino médio em tempo integral”. (BRASIL, 2007b, p.03). Além disso, o mesmo documento especificou logo após a quantidade de recursos destinados para as escolas que contemplem em suas atividades o tempo integral:

[...]VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos); X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);eI - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);[...] III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos);[...] V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos); [...]. (BRASIL, 2007b, p.10).

Observa-se que as instituições de ensino em tempo integral receberam um orçamento diferenciado para a promoção de suas atividades. Este orçamento se encontrou regulamentado nas provisões do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como pode se observar a seguir:

Art. 1º Destinar recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio e capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental regular registrados no censo escolar do ano anterior ao do repasse, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), a fim de assegurar que as referidas escolas realizem atividades de educação integral, de forma a compor jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, e funcionem nos finais de semana. (BRASIL, 2013b, p.03).

Mais adiante, o próprio documento definiu o que poderia ser gasto com o orçamento destinado à escola e às atividades, inerentes nesse caso ao Programa Mais Educação

Art. 4º Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos Planos de Atendimento das Escolas cadastrados no SIMPEC e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral devendo ser empregados: I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2013b, 05).

Dessa forma, pode-se perceber um esforço do estado brasileiro em garantir e legitimar as ações de Educação Integral, por meio da garantia de bens financeiros para o desenvolvimento das atividades e projetos do Programa Mais Educação. Jorge e Kroth (2013) acreditam que, para o desenvolvimento da qualidade educacional, são necessários novos investimentos. Por isso, entende-se a demanda e a disputa social por recursos maiores para a educação, com a finalidade de desenvolver cada vez mais o processo educacional brasileiro.

Outro ponto da legislação brasileira que faz referência à educação integral é a lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei tem por objetivo estabelecer os critérios e os objetivos da educação brasileira. A LDBEN, no artigo de nº 34, versa sobre a ampliação contínua do tempo escolar, visando a um alcance do tempo integral nas escolas brasileiras, como é possível averiguar a seguir:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p.13).

Verifica-se então que as autoridades governamentais brasileiras têm posto como objetivo para a educação a ampliação do tempo escolar. Ainda na LDB, o artigo de número 87 faz referência à busca de um ensino com mais tempo, visando maiores possibilidades de formação aos alunos.

No que se refere aos objetivos, observava-se, também, no Plano Nacional de Educação<sup>iii</sup> (PNE), na meta seis, que busca: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 33).

Cabe ressaltar que esta meta previa, até o ano de 2024, um avanço para que, no mínimo, 50% das escolas pudessem ofertar o tempo integral, sendo que, pelo menos 25% dos alunos dessas escolas deveriam estar matriculados no tempo integral. Dessa forma, constata-se que este documento buscou induzir a ampliação da oferta gradualmente de forma a induzir pouco a pouco o tempo integral.

Além disso, dentro dessa meta, existem nove estratégias para que se promova o tempo integral nas escolas públicas brasileiras. Essas estratégias perpassam desde a adequação e construção de escolas com elevado padrão arquitetônico, passando por articulações com diferentes instituições de diversos setores até a ampliação do tempo integral, para escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e a alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreende-se assim que, por diversas óticas legislativas e diversos documentos oficiais, a Educação Integral se assentou no debate das políticas educacionais brasileiras. Além disso, até então observava-se um movimento do estado brasileiro, interessado em valorizar a educação integral por meio de estratégias e planos, visando à melhoria do processo educacional brasileiro; porém, a partir do ano de 2017 até os dias de hoje, os projetos de educação integral foram constantemente desvalorizados, descontinuados e excluídos do bojo das políticas educacionais brasileira.

### *O Programa Mais Educação como indutor da Educação Integral no Brasil*

O Programa Mais Educação tinha por objetivo ser a principal estratégia indutora da política de Educação Integral no Brasil, não sendo exclusivamente a única ação/estratégia para implementa/implantar a educação em tempo integral no Brasil. Tal programa foi instituído pela portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, conforme disposto pelo próprio documento, visava

“contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2007a, p.2).

O programa, no entanto, foi regulamentado somente em 2010, através do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, documento que instituiu suas ações básicas, objetivos, formas de gestão e fontes de financiamento. Segundo o proposto por este documento, o Programa Mais Educação tinha cinco objetivos principais:

- 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; e 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 (BRASIL, 2010, p.01-02).

Identifica-se, através desses objetivos, que o programa se encontrava diretamente interligado junto ao debate da Educação Integral. Além disso, Le Clerc (2012) aponta que o Programa Mais Educação possibilitou a exposição de paradigmas que geraram novos debates, como, por exemplo, as divisões dos turnos, os modelos de gestões, conteúdos ensinados, etc. Assim, possibilita-se entender que o referido programa buscou atuar também dentro de toda uma reorganização da lógica escolar, promovendo debates e estudos sobre o que se faz na escola atual e o que se fará na escola que se almeja.

Além disso, o programa distribuiu o trabalho educacional entre diversos atores e instituições, tirando assim da tutela somente dos professores e das escolas a tarefa de responsáveis pela educação. Nesse sentido, o programa Mais Educação, remodelou a todos como corresponsáveis pelo processo educacional de sua comunidade, assim como proposto em Brasil (2011, p.15):

É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não têm envolvimento direto com o Programa Mais educação (BRASIL, 2011, p.15).

Nesse sentido, o Programa Mais Educação promoveu a ampliação do território escolar para todo e qualquer território possível, visto que a comunidade se torna uma extensão da escola e a escola uma extensão da comunidade. Dessa forma, os conhecimentos, por consequência, também são diversificados, assim como os saberes contidos dentro do ambiente escolar, uma vez que os saberes populares tornam-se também ponto de debate e estudo dentro da escola.

Outro ponto a ser levantado é a ressignificação social do papel do aluno dentro da escola. Em Brasil (2011, p.14), é apontado que os alunos atendidos pelo Programa Mais Educação foram:

[...] estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola; estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2011, p. 14).

O programa visou então ao trabalho com alunos que geralmente são excluídos/apagados do processo escolar. Nesse sentido, Arroyo (2012, p.38) afirma que é necessário “se contrapor a visões de protagonismos negativos e fortalecer as presenças afirmativas”. Ou seja, fez-se necessário um trabalho que visasse dar a esses alunos um sentido político de possibilidade de formação integral, elevando suas possibilidades de escolhas e excluindo as visões negativas que provêm da sociedade.

Dessa forma, depreende-se que o Programa Mais Educação foi além da simples extensão da jornada escolar; perpassou também por toda a reorganização da escola, desde a composição curricular, ao papel do educador e chegando inclusive à inserção real da comunidade em seu meio. Entende-se, dessa forma, que o estado brasileiro deveria buscar, no entanto, mecanismos para que fossem garantidas as estratégias de implantação de uma política de educação integral, visando a uma melhor implementação gradual da Educação Integral no Brasil, através da indução de uma política de tempo integral.

## *Programa Mais Educação: gestão de tempo, pessoas e saberes*

O Programa Mais Educação correspondeu como a principal experiência brasileira de indução da Educação Integral no Brasil, atraiu novos desafios para a escola pública devido à estratégia inovadora. Dentre esses desafios, citamos o de promover uma gestão escolar calcada em processos democráticos e com efetiva participação social da comunidade, sendo ela escolar ou não. Além disso, mais tempo escolar demandava mais atividades, mais estratégias educativas e, conseqüentemente, mais trabalho para o gestor.

Dessa forma, para qualificar o trabalho de gestão, foi proposto para o PME um modelo de gestão conjunta das atividades, em que o sistema de ensino (municipal, estadual ou federal) como forma de contrapartida deverá indicar e subsidiar um professor comunitário, que atuaria com carga horária de pelo menos vinte horas semanais e, preferencialmente, quarenta horas<sup>iv</sup>. Em Brasil (2011, p.16), tem-se a definição do professor comunitário como pessoa que “coordenará a oferta e a execução das atividades de educação integral através do Programa Mais Educação”. Já Klein (2012, p.33) afirma que, dentre as funções do gestor, pode-se citar: “organizar e acompanhar pedagogicamente as turmas, supervisionar o trabalho dos monitores, realizar relações com a comunidade, colaborar na prestação de contas”.

Apesar de não haver uma definição sobre qual professor deveria assumir a função de gestor do Programa Mais Educação na escola, em Brasil (2011, p.17) são apresentadas algumas características necessárias para a sua escolha:

[...] aquel@ professor(a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar; aquel@ que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo; aquel@ que é sensível e aberto as múltiplas linguagens e aos saberes comunitários; aquel@ que apóia[sic] novas idéias [sic], transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente; aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua; aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade (BRASIL, 2011, p.17).

Assim, pode-se perceber o perfil do gestor como professor de boa relação com os colegas professores, com conhecimento da comunidade escolar, bem visto pelos alunos, além de enxergar no trabalho a possibilidade de um desenvolvimento integral do aluno dentro das oportunidades ofertadas. Isso

posto, pode-se compreender que ainda não se tinha um perfil profissional ideal para a função de gestor de educação em tempo integral. O que se tinha era um perfil pessoal de indivíduo com aptidões necessárias para assumir a função, carecendo ainda de aperfeiçoamento profissional, instrumentalização ou formação continuada para um melhor desempenho de suas funções.

Além do gestor, outra pessoa de papel fundamental dentro da oferta do Programa Mais Educação é o diretor escolar. Sobre o diretor, Brasil (2011, p.18) afirma que:

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da educação integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho escolar, nas atividades com a comunidade escolar (BRASIL, 2011, p.18).

Ao diretor, nesse caso, cumpre o papel de informar e instrumentalizar os demais participantes da comunidade escolar sobre a importância das políticas de educação integral. Além disso, auxilia o gestor nas atribuições. Porém, não é possível deixar somente sob a tutela desses profissionais a responsabilidade de planejamento e execução de todo um projeto educacional. Devido a isso, em Gouveia (2009, p.16) tem-se:

Na verdade, não existe um modelo a ser seguido e implantado. Porém, é fundamental que exista uma disposição dos envolvidos em buscar ideias inovadoras para antigas questões não-solucionadas. A nova concepção de educação integral convida todos educadores a essa inovação (GOUVEIA, 2009, p.16).

Nesse sentido, fez-se necessária uma gestão que efetivamente incluía todos os agentes da comunidade escolar na tomada de decisões, planejamento, resolução de problemas e execução de atividades da escola. Ao encontro disso, o PNE trouxe em sua composição uma indução da presente estratégia de gestão. A meta dezenove do PNE busca no prazo de, em até dois anos, assegurar a efetivação da gestão democrática, bem como estratégias para tal demanda. Assim, apresentam-se oito estratégias para a efetivação de tal meta. Essas

estratégias perpassam desde a constituição dos conselhos escolares, estratégias de formação de conselheiros e representantes educacionais e até mesmo de garantia de transporte e espaço físico adequado para garantia das reuniões e visitas escolares.

Lomonaco e Silva (2013, p.106) acreditam que “gerir é a tarefa principal dos educadores que dirigem ou coordenam instituições, sejam secretarias, escolas ou ONGs”. Pode-se perceber, então, o papel central do gestor no processo educacional da escola de tempo integral. Este gestor, além de todo trabalho de planejamento, acompanhamento e atividades burocráticas, tem ainda o papel de, conforme Brasil (2011, p.16), “superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na dicotomia entre turno x contraturno, currículo x ação complementar”.

O papel da comunidade, dentro do processo de gestão da escola de tempo integral, mostra-se essencial, uma vez que a escola é concebida como local público de uso do povo. Isso demonstra a necessidade de uma concepção de modelo de gestão democrático-participativa, conforme proposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.325), em que o processo educacional “[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”.

Nesse sentido, foi proposto o Comitê Local que tinha o objetivo, conforme posto em Brasil (2011), de fazer a integração de diversas pessoas da comunidade para acompanhar e auxiliar nas atividades escolhidas. Sob a perspectiva de Brasil (2013), “A Equipe Local é formada basicamente pela coordenação e oficinairos, mas todos que têm responsabilidades e participação na abertura da escola devem integrar o grupo (porteiro, segurança, merendeira, universitários, colaboradores, parceiros, etc.)” (BRASIL, 2013, p.38).

Portanto, visando assegurar à comunidade efetiva participação na rotina escolar, o gestor deveria mostrar-se pronto para adotar um sistema de gestão, levando em consideração as pessoas à volta, com uma concepção centrada na democracia e na participação popular. Isso demanda conhecimento da comunidade e expectativas e anseios para com a escola. Assim, pode-se compreender que a função de gestão de educação em tempo integral deve ser compartilhada, não recaindo apenas no gestor de tempo integral.

Além da fragilidade de relação com sua comunidade, existe ainda a dificuldade de promover relações interinstitucionais para um melhor

desenvolvimento das atividades na escola. Partindo do proposto pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) (2015, p.19), tem-se o seguinte: “Para a efetivação da Educação Integral, o estabelecimento de parcerias se apresenta como premissa”. Assim, percebe-se um outro ponto de extrema importância nas funções do gestor de educação em tempo integral. Lomonaco e Silva (2013, p.120) mostram que:

[...] por meios de parcerias busca-se o engajamento conjunto em ações que contribuam para o empoderamento da comunidade e uma educação de qualidade na qual a participação social caminha junto com a apropriação dos espaços públicos que se tornam instrumentos educativos (LOMONACO; SILVA, 2013, p.120).

Assim, tem-se uma expansão do papel do gestor, criando a tarefa ainda de promover ações com outras instituições, explorando nessas parcerias benefícios para as atividades da escola. Nesse sentido, a publicação *Tendências para educação integral* (2013, p.42) demonstra que “Articulação e ação multissetorial e multi-institucional conformam-se como carro-chefe na condução da gestão da educação integral”. Ou seja, as parcerias devem tomar papel de protagonismo frente às ações da escola de educação integral. Isso se dá essencialmente por essas instituições compreenderem saberes e atividades que ainda não se encontram incluídas dentro da escola. Assim, o gestor se depara então com um grande desafio no desenvolvimento da qualidade da educação integral no Brasil. Isso porque:

O contexto legal apresentado aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada (BRASIL, 2009, p.21).

Dessa forma, é possível compreender outra interface do gestor de educação em tempo integral. Além de gerir a ampliação do tempo e as atividades desenvolvidas, cumpre ainda o papel de interlocutor entre diferentes instituições, visando à melhoria do ensino na escola. Isso sucede devido à necessidade de ampliação dos espaços escolares para além do “chão da escola”, tendo o território como espaço de aprendizagem, como se pode observar em Leclerc e Moll (2012, p.100):

No bojo da gestão democrática, como tensão analítica e política, destacamos o conceito de Intersetorialidade. Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula, e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços da vida, do bairro e da cidade (LECLERC; MOLL, 2012, p.100).

Por fim, mostra-se explícita a multifuncionalidade do gestor de educação integral. Ao passo em que se desdobrará para contribuir com aprendizagens mais significativas para os alunos, uma vez que é por meio do gestor que a escola de tempo integral irá organizar-se de forma a uma melhor execução de seus projetos, buscando assim reinventar-se como instituição para prestar um melhor serviço à comunidade.

### *O gestor de Educação em Tempo Integral e formação continuada: a necessidade do debate*

Visto que a educação integral ainda é uma temática relativamente nova, a figura do gestor de tempo Integral ainda suscita muitos debates. Questões como atribuições, perfil profissional e formação ainda se encontram em discussão e, dessa forma, carecendo de estudos e pesquisas. Este ator no PME era designado Professor Comunitário. Com base em Brasil (2011, p.13), é possível perceber que “não há uma definição fechada sobre quem pode exercer a função de professor comunitário”. Dessa forma, não existia exigência de formação inicial ou continuada para que o profissional assumisse a função de gestor de educação integral.

Sobre a formação, em Brasil (2011), tem-se a afirmação de que os agentes políticos devem antever as questões formativas de professores e gestores, com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho junto à escola. Nesse sentido, visto que o debate sobre o tempo integral nas escolas brasileiras é recente, propunha-se qualificar o trabalho dos gestores e profissionais envolvidos, conforme demanda apresentada por Moll e Leclerc (2012) ao reconhecer:

[...] o desafio da demanda por formação profissional na constituição de uma primeira geração de técnicos para a educação integral. Aqui é evidenciada a marca da relação entre o trabalho docente e os demais profissionais de educação, agentes comunitários, artistas, educadores populares [...] que têm em sua participação no desenvolvimento das atividades a oportunidade de aproximação com a realidade das escolas (MOLL; LECLERC, 2012, p.42).

Nesse sentido, alguns instrumentos legislativos apontam para a necessidade de formação continuada para os profissionais que trabalharão junto ao PME, como forma de garantia desse direito. Assim sendo, algumas instituições como as universidades cumprem papel essencial frente a essa demanda. Diante disso, em Brasil (2010, p. 1), são apresentados como princípios norteadores do PME: a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010, p. 01).

Conforme se pode constatar, as universidades têm papel fundamental na formação continuada dos profissionais de educação em tempo integral. Porém, Mamede (2012) aponta que o restrito número de universidades frente ao crescente número de escolas que aderem a programas/projetos de educação integral acaba por dificultar a oferta dessa formação. Uma possível solução para esse problema seria a oferta de materiais formativos disponíveis online para a leitura desses profissionais. Ao observar o portal do PME<sup>v</sup>, no site do Ministério da Educação, é possível acessar diversas publicações e materiais referentes à instrumentalização do PME, bem como de diversos documentos de amparo legal ao programa. Porém, cabe o questionamento: os profissionais envolvidos na gestão do PME tiveram conhecimento sobre esse conteúdo disponível? Houve alguma divulgação ou informação sobre esses materiais?

Em suma, na construção de uma educação em tempo integral de qualidade, é necessário mirar, dentre outras questões, a oferta de formação continuada aos profissionais destacados para o trabalho junto aos programas/projetos de educação integral. Além disso, considera-se importante destacar a reflexão da relação entre formação inicial e atribuições da função de gestor de educação em tempo integral, uma vez que este profissional irá reger, planejar e organizar as atividades, rotinas e pessoas e espaços que permeiam os programas/projetos de educação integral.

### *Considerações*

Observando a experiência do PME e de sua gestão, alguns aspectos merecem especial destaque para possíveis futuras promulgações e/ou implementação de projetos/programas/políticas de educação integral. Ao virarmos o olhar sobre a gestão compartilhada proposta pelo PME, percebemos

uma possibilidade de total reorganização da estrutura da escola, ampliando a participação da comunidade, democratizando sua gestão e instituindo novas responsabilidades, tanto ao poder público quanto à própria comunidade e à escola.

A essa gestão conjunta/compartilhada, o PME buscou também a associação junto a programas/projetos de cunho intersetorial, estimulando a valorização de saberes e atores provenientes da comunidade escolar (inclusive na escolha do gestor), abrindo espaço para parcerias institucionais que possam ampliar o horizonte educativo da escola, incluindo em seu bojo de atendimento, projetos/programas voltados à saúde, ao esporte, ao desenvolvimento social e diversos outros campos que, ao se somarem à escola, promovem ao alunado uma formação realmente integral. Em suma, o PME na indução de criação de comitês locais de gestão, garantiu à comunidade a participação efetiva na tomada de decisões, planejamento estratégico e reorganização dos tempos/espacos escolares, tornando-se, assim, cogestora e desenvolvendo práticas democráticas no ambiente escolar.

Entretanto, para o trabalho com gestão compartilhada, o gestor assumirá uma gama de funções ampla e diversa, pois deverá articular-se com outros atores, planejar e receber parcerias com outras instituições e manter-se aberto a novas ideias e possibilidades que possam surgir. Para isso, faz-se necessário observar, no processo de escolha do gestor, além de uma pessoa com estreitos laços com a comunidade, também de um profissional com formação adequada para atuar na gestão de projetos/programas de educação integral. Porém, ainda que a formação do profissional seja adequada, também faz-se necessária a previsão de formação continuada e de capacitação adequada para esses profissionais, além da manutenção permanente de um portal de informações e/ou publicações técnicas que auxiliem na rotina de trabalho destes sujeitos. Para isso, as universidades (que no PME assumiram um papel fundamental) devem ter garantido seu papel, tanto na implementação (planejamento, filosofia e concepções do programa), quanto na avaliação e acompanhamento, auxiliando nas formações e em outras demandas que possam surgir.

Por fim, merece destaque a importância assumida pelo PME como principal estratégia indutora da educação integral no Brasil. É lamentável a subsequente descontinuidade que assolou o programa, porém, esperamos novos programas que possam buscar uma formação tão ampla quanto possível ao alunado brasileiro.

## Referências

- ARROYO, M. O direito tempos-espaço de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.246-257.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de jul. 1990. Brasília, DF, 1990.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. 1. ed. - Brasília : Ministério da Educação, 2009b.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC: Brasília, DF, 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 34 de 6 de setembro de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, 6 set. 2013b.
- GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOUVEIA, M. J. A. Intersetorialidade e Contemporaneidade. Revista Salto para o futuro, Brasília. Ano XIX, n. 13. p.10-17, out. 2009.

JORGE, L. G. A.; KROTH, D. C. O financiamento da educação integral: um ensaio In: CORÁ, J.E.; LOSS, A.S.; BEGNINI, S. (Org.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em jornada ampliada**. Chapecó: UFFS, 2012. p. 391-408.

KLEIN, T. P. **O programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: a experiência de uma escola de Esteio, RS. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle. Canoas. 2012. [Online]

LECLERC G. F.E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR. Jul/set. 2012. p. 91-110.

LECLERC, G.F.E. Programa Mais Educação e práticas de Educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L.A.M. da. **Percursos da Educação Integral**: em busca da qualidade e da equidade. São Paulo, CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-244.

MENEGATTI, E.; VALENTINI, D. J. As ações sociais na escola de tempo integral. . In: CORÁ, J.E.; LOSS, A.S.; BEGNINI, S. (Org.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em jornada ampliada**. Chapecó: UFFS, 2012. p. 391-408.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-207.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação integral**: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública. São Paulo: Fundação Itaú Social, Mar. 2015.

UNICEF. **Tendências para a educação integral**. -São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

VIEIRA, M.A.; LIMA JUNIOR, A.M. Programa Mais Educação: aporte teórico, acompanhamento e implantação nas escolas estaduais no sul do Brasil num estudo de caso. In: CORÁ, J.E. (Org.). **Reflexões acerca da educação em tempo Integral**. Porto Alegre: Evengraf, 2014. p.99-118.

---

**Notas:**

<sup>i</sup> “Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências” (BRASIL, 2007, p.01).

<sup>ii</sup> “Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação” (BRASIL, 2013b, p.01).

<sup>iii</sup> Instituído pela lei Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

<sup>iv</sup> Dados retirados do Manual Operacional de Educação Integral (2013a).

<sup>v</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/>

*Recebido em fevereiro de 2021*

*Aprovado para publicação em agosto de 2021*