



O PAPEL DOS MONITORES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

*Bruno Carneiro de Andrade*¹

*Eloisa Maia Vidal*²

RESUMO

O artigo tem como objetivo realizar um levantamento sobre a atuação dos monitores nas experiências de educação em tempo integral, em âmbito nacional, nos últimos dez anos. O estudo é de natureza qualitativa, utilizando os procedimentos metodológicos do Estado da Questão, com uso dos descritores "educação integral", "escola de tempo integral", "monitor", "monitoria", de modo isolado ou combinado. Trabalhando com artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, identificaram-se sete artigos revisados por pares, sendo que a maioria trata de experiências relacionadas ao Programa Mais Educação. As constatações mostram que esse novo sujeito adentra o ambiente educacional por meio das experiências de ampliação de jornada escolar, implementadas a partir da criação do Programa Mais Educação em 2007, embora suas funções e atribuições no escopo dos projetos e na articulação com as escolas não estejam claramente definidos. Além de um perfil de formação precário, os monitores enfrentam dificuldades no que diz respeito às condições de trabalho, carga horária e vínculo contratual.

Palavras-chave: Estado da questão. Monitores. Ampliação de Jornada.

THE ROLE OF MONITORS IN FULL-TIME EDUCATION POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT

The article aims to conduct a survey on the role of monitors in full-time education experiences at the national level over the past ten years. The study is qualitative in nature, using the methodological procedures of the State of the Question, with the use of the descriptors "integral education," "full-time school," "monitor," "monitoring" either in isolation or in combination. Working with articles published on CAPES Periodicals Portal, seven peer-reviewed articles were identified, with the majority addressing experiences related to the Mais Educação Program. Findings show that this new subject enters the educational environment through the implementation of

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará; Professor da Rede Municipal de Educação de Fortaleza, Ceará, Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2682-1726>. E-mail: bruno.carneiro@aluno.uece.br

²Doutora em Educação; Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Brasil; Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>. E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

extended school hours experiences since the creation of the Mais Educação Program in 2007, although their roles and responsibilities within the scope of the projects and in coordination with schools are not clearly defined. In addition to a precarious training profile, monitors face difficulties in terms of working conditions, working hours, and contractual relationships.

Keywords: State of the Question. Monitors. Extended School Hours.

EL PAPEL DE LOS MONITORES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE TIEMPO COMPLETO EN BRASIL

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo realizar un levantamiento sobre la actuación de los monitores en las experiencias de educación a tiempo completo a nivel nacional en los últimos diez años. El estudio es de naturaleza cualitativa, utilizando los procedimientos metodológicos del Estado de la Cuestión, con el uso de los descriptores "educación integral", "escuela de tiempo completo", "monitor", "monitoría" ya sea de forma aislada o combinada. Trabajando con artículos publicados en el Portal de Periódicos de CAPES, se identificaron siete artículos revisados por pares, siendo que la mayoría trata de experiencias relacionadas con el Programa Mais Educação. Las constataciones muestran que este nuevo sujeto ingresa al ambiente educativo a través de experiencias de ampliación de la jornada escolar implementadas a partir de la creación del Programa Mais Educação en 2007, aunque sus funciones y atribuciones en el ámbito de los proyectos y en la articulación con las escuelas no estén claramente definidas. Además de un perfil de formación precario, los monitores enfrentan dificultades en lo que respecta a las condiciones de trabajo, carga horaria y contrato laboral.

Palabras clave: Estado de la Cuestión. Monitores. Ampliación de Jornada.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista do arcabouço legal brasileiro, a diretriz para a implantação das escolas de tempo integral foi lançada em 1996, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu, nos artigos 34 e 87, a ampliação da jornada escolar. Ratificada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010, que estipula uma carga horária mínima de sete horas diárias, experiências pontuais ocorreram em algumas redes escolares. No entanto, a oferta dessa modalidade de ensino sempre foi limitada por restrições orçamentárias ou descontinuidade política, se configurando como políticas de governo, mas não de Estado.

Em se tratando de política de Estado, outro marco para as políticas públicas de educação integral foi a instituição do Programa Mais Educação

(PME), em 2007. Concebido pelo governo federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), o PME representou uma tentativa de enfrentar os baixos índices de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Associado ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação (TPE), e tendo como referência o conceito de educação integral e a conexão com o território como espaço de aprendizagem, o PME propunha uma jornada ampliada e uma nova organização curricular, incluindo a participação das famílias e da comunidade escolar, por meio de parcerias e da instituição de novos tempos e espaços educativos para além dos muros das escolas.

É nesse contexto que os monitores e educadores sociais emergem como sujeitos integrantes da ampliação de jornada preconizada pelo PME. Segundo Capuchinho; Crozatti (2018), o financiamento das atividades do PME era realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do PPDE Educação Integral, criado em 2008. Ele era transferido para as escolas, para ser usado no

[...] ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelas atividades, para aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços [...] e serviços dos monitores são considerados trabalho voluntário e, portanto, não podem ser remunerados (CAPUCHINHO; CROZATTI, 2018, p. 259, grifo dos autores).

Ou seja, desde sua origem, o PME se caracteriza como uma proposta do poder público (governo federal), mas suas condições de implementação dependem sobremaneira da sociedade civil, por meio de ações voluntárias.

O Manual Operacional de Educação Integral formulado pelo Ministério da Educação (MEC), aponta o perfil esperado para os monitores:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de

despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2012, p. 23).

No tocante às atividades previstas pelo PME, o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010, p. 1) estabelece uma gama de opções, divididas em macrocampos a serem escolhidas pelas unidades escolares, em consonância com os demais componentes curriculares do tempo regular. Segundo Gomes (2018), este programa apresenta problemas de conceituação quanto a representar, de fato, uma proposta de educação integral ou apenas a ampliação de jornada escolar, com mais tempo para os alunos conseguirem melhorar a aprendizagem nos componentes curriculares tradicionais.

No segundo PNE (2014 – 2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, a educação em tempo integral se fez presente na Meta 6, que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica” no período de sua vigência. A referida carga horária pode ocorrer na própria unidade escolar ou em “diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014), num claro reconhecimento das iniciativas de ampliação de jornada.

Dois anos após a aprovação do segundo PNE é criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria MEC nº 1.144/2016, em substituição ao PME, tendo sido interrompido em dezembro de 2019. Este fato reforça a tendência histórica de pouca duração das políticas de educação em tempo integral em todas as esferas governamentais. A despeito da similaridade nos nomes, as iniciativas são diferentes no que tange aos objetivos. Enquanto o PME se constituía como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular em torno da formação integral do indivíduo, o PNME focaliza na melhoria dos níveis de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa no ensino fundamental, adquirindo configurações próximas ao conhecido “reforço escolar”.

Mesmo com as alterações no nome e nos objetivos, o PNME manteve a centralidade do trabalho dos monitores e/ou educadores sociais voluntários, que ganharam novas denominações, a saber, mediador da aprendizagem e facilitador (BRASIL, 2016), cada um com atribuições específicas.

Este artigo se propõe a construir o Estado da Questão (EQ) sobre o papel dos monitores nas políticas de educação em tempo integral, numa tentativa de captar elementos que ajudem a entender as iniciativas que estão sendo realizadas no Brasil. Ele está dividido em quatro seções, incluindo esta Introdução. Na segunda seção, é detalhada a metodologia usada para a constituição do Estado da Questão; na terceira são descritos os parâmetros adotados e os resultados obtidos nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da Capes, incluindo os achados de pesquisa e suas principais constatações e, por fim, nas considerações finais são apresentadas algumas constatações obtidas a partir dos artigos, sobre a inserção dos monitores nos projetos de ampliação de jornada escolar e a gênese de um novo sujeito que se faz presente no processo educativo.

5

METODOLOGIA

De modo a mapear e discutir o que está sendo produzido no campo da educação em tempo integral no Brasil, com foco na atuação de monitores, realizou-se um levantamento das produções científicas referentes ao período entre janeiro de 2013 e dezembro de 2022, junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No caso específico dos artigos obtidos, optou-se por selecionar apenas os trabalhos revisados por pares, em qualquer idioma.

Com relação à periodicidade estabelecida para a busca, priorizou-se a escolha de textos publicados ao longo da última década, o que também coincide com a vigência do PNE 2014 - 2024. A escolha de um estudo dessa natureza engendra desafios na busca de opções metodológicas coerentes que contribuam com as intenções colocadas. Nota-se uma carência de estudos de cunho bibliográfico que mapeiem e examinem o conhecimento já produzido, de modo a indicar os temas mais trabalhados, bem como os que

ainda demandam mais investigações, viabilizando futuras pesquisas. Levantamentos dessa natureza oportunizam a apreensão da amplitude do que se produz em um dado campo do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Com base nos estudos acerca desta temática (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004), é possível inferir que a finalidade do Estado da Questão (EQ) é proporcionar ao pesquisador o registro, mediante criterioso levantamento bibliográfico, de como se encontra o objeto de pesquisa no quadro atual da ciência disponível. No que concerne aos resultados, esse tipo de investigação almeja delimitar a contribuição original no campo científico no qual está inserida. Durante a realização de pesquisas científicas, o EQ pode ser confundido com outros métodos, como o estado da arte e a revisão de literatura.

PARÂMETROS E RESULTADOS DE PESQUISA

A busca dos trabalhos foi feita com base em seus títulos e resumos, sendo empregados cinco descritores de modo a abordar diferentes aspectos do tema, a saber: “escola em tempo integral”, “educação integral”, “monitor”, “monitoria” e “educador social”.

No momento inicial, a busca se processou por meio do emprego isolado de cada um dos descritores selecionados. Na sequência, visando obter resultados mais específicos, realizou-se buscas adicionais, combinando os descritores por meio do uso do operador booleano *AND* (conjunção aditiva inglesa que, em português, significa “e”), resultando nos seguintes descritores associados: “educação integral” *AND* “monitor”, “educação integral” *AND* “monitoria”, “educação integral” *AND* “educador social”, “escola de tempo integral” *AND* “monitor”, “escola de tempo integral” *AND* “monitoria”, “escola de tempo integral” *AND* “educador social”.

Durante a realização do levantamento no Portal de Periódicos da Capes, os descritores ou grupos de descritores podem ser combinados de modos variados e isso pode modificar o resultado da pesquisa. Tendo isso em conta, destaca-se que o booleano *AND*, utilizado neste trabalho, produz um

efeito de intersecção, recuperando trabalhos acadêmicos cujos títulos e/ou temas contenham os descritores de uma determinada pesquisa.

A Tabela 1 apresenta os achados iniciais das buscas com os descritores individuais, no Portal de Periódicos da Capes.

TABELA 1 – Resultados do mapeamento por descritor individual, 2013 – 2022

Descritor	Portal de Periódicos da Capes
"Educação integral"	463
"Escola de tempo integral"	142
"Monitor"	225.947
"Monitoria"	329
"Educador social"	217
Total	227.098

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O extenso número de achados verificado no descritor "monitor" deve-se à polissemia do termo, que pode indicar tanto um indivíduo responsável pela condução de uma monitoria de estudos na educação básica, superior ou afins, quanto para se referir a um dispositivo que controla um determinado sistema eletrônico. É possível perceber que há uma quantidade de trabalhos relevantes no que tange ao descritor "Educação Integral", seguido de "Monitoria" e "Educador social".

De modo a otimizar as buscas seguintes, passou-se a utilizar os descritores associados, juntamente com o booleano *AND*. Os resultados encontrados são expostos na Tabela 2.

TABELA 2 – Resultados do mapeamento por descritores associados, 2013 – 2022

Portal de Periódicos da Capes	Resultados iniciais	Filtrados ¹	Achados
"educação integral" AND "monitor"	15	7 ³	6
"educação integral" AND "monitoria"	0	0	0
"educação integral" AND "educador social"	3	0	0
"escola de tempo integral" AND "monitor"	8	2	1
"escola de tempo integral" AND "monitoria"	0	0	0
"escola de tempo integral" AND "educador social"	0	0	0

³ Tipo de material de pesquisa: artigos; revisados por pares; idioma: qualquer. Período: 2013 - 2022.

Trabalhos repetidos	-2	-2	--
Total	26	7	7

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Do total, sete artigos foram classificados como achados de pesquisa pertinentes ao tema. Neles, para além da leitura dos títulos e resumos, efetuou-se também uma busca pelos termos “monitor” e “educador social” ao longo de todos os textos. Desta maneira, foi possível identificar as produções cujo foco residia, prioritariamente, na atuação de monitores em projetos de educação em tempo integral. Todos os artigos filtrados foram lidos em sua integralidade de modo a constituir uma síntese posterior, incluindo méritos da produção e aspectos que destacam a atuação dos monitores. O Quadro 1 mostra a relação dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes, com autoria, ano de publicação e nome do periódico.

QUADRO 1 – Achados da busca no Portal de Periódicos da Capes

AUTOR (ES)	ANO	TÍTULO	PERIÓDICO
LOBATO, I. M.; SANTOS, C. N. dos.	2013	Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural.	Educação: Teoria e Prática, v. 23, n. 43, p. 93-107, 29 jul. 2013.
FIGUERÊDO, L. A.; RIBEIRO, M. S. de S.	2013	Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação.	Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p.57-77, dez. 2013.
SEHNEN, G. de O; PERIPOLLI, O. J.	2014	Projeto Mais Educação: limites e possibilidades da educação em tempo integral.	Revista Eventos Pedagógicos, 4(2), 57–67.
BRAGA, S.; DUARTE, M.	2018	Colaborações entre professores e monitores do programa escola integrada de Belo Horizonte.	Perspectiva, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1072–1093, 2018.
CALDEIRA, M. C. da S.; RIBEIRO, L. A. R. D.; FARIA, A.	2019	O Tempo Integral Em Questão: as percepções do 3º ano do ensino fundamental	Instrumento 21.2 (2019): Instrumento, 2019, Vol.21 (2).
OLIVEIRA, M. C. de; TEDESCO, A. L.; CECCHETTI, E.	2020	Do planejamento a prática docente: relato de implantação do Programa Mais Educação em uma cidade do Oeste catarinense.	Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 309-322, jan./abr. 2020.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O tópico a seguir descreve cada um dos artigos selecionados, apresentando o escopo do trabalho desenvolvido, e destacando os aspectos que descrevem a atuação dos monitores em cada um deles. Importante destacar que, dos sete artigos, cinco estão relacionados aos PME e PNME,

cuja vigência se deu de 2007 a 2019. Os outros dois artigos selecionados se referem às experiências de educação em tempo integral oriundas do município de Belo Horizonte/MG.

As evidências encontradas nas produções acadêmicas

O artigo de Lobato e Santos (2013) descreve uma experiência de educação em tempo integral na zona rural do município de Iaciara/GO. A investigação buscou analisar como foi feito o planejamento da escola para as atividades regulares e complementares no contraturno, observando se elas estavam articuladas com as manifestações culturais locais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que obteve dados junto à comunidade escolar por meio da realização de entrevistas e aplicação de questionários.

A pesquisa constatou que os participantes avaliam a educação em tempo integral como importante para o processo de ensino-aprendizagem e que a realidade cultural da região deve ser mais valorizada nas atividades de ampliação jornada escolar. As autoras defendem a adoção de uma política de formação continuada para qualificar a atuação de professores e monitores engajados em projetos de educação em tempo integral.

Com relação ao trabalho dos monitores, o artigo chama a atenção sobre a precariedade do vínculo laboral destes profissionais. A escola pesquisada contava com quase 80 alunos que eram atendidos por cinco professores concursados e quatro monitores no contraturno, sendo dois voluntários e outros dois vinculados ao PME. Apesar dessa frágil condição de trabalho, os monitores desenvolviam variadas opções de oficinas alinhadas ao planejamento da escola.

O artigo de Lobato e Santos (2013) não problematiza a relação entre a ampliação da jornada escolar, via PME e alguns indicadores educacionais, como taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Entretanto, ressalta que a proposta de educação integral contribuiu para aproximar as famílias do ambiente escolar e motivar os estudantes a frequentar as aulas. No cômputo geral, as autoras avaliam o projeto positivamente, apesar da defasagem na formação docente e da precariedade das relações de

trabalho dos monitores.

Figuerêdo e Ribeiro (2013) descrevem a experiência de implantação e desenvolvimento de um núcleo do PME em uma escola estadual situada no município baiano de Juazeiro. Utilizando-se da abordagem etnográfica, os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas junto aos professores efetivos e aos monitores do PME, juntamente com a observação participante do cotidiano da referida instituição de ensino.

Segundo os monitores do PME, a implantação do programa ocorreu de modo desorganizado, com pouca divulgação junto à comunidade escolar e sem envolver o corpo docente no processo de construção das ações, tais como aulas de reforço e oficinas de esporte, cultura e lazer. Esse distanciamento entre professores efetivos e monitores do Programa Mais Educação acabou gerando efeitos deletérios, na avaliação dos autores.

Os pesquisadores também identificaram que o corpo docente desaprovava o perfil profissional dos monitores utilizado pelo PME, que priorizava estagiários oriundos do ensino superior ou moradores da comunidade na qual a escola estava inserida. Para os professores efetivos, a formação insuficiente dos monitores, no que diz respeito à implantação de projetos de educação em tempo integral, poderia comprometer a qualidade do atendimento dado aos alunos e ameaçar a continuidade do programa na escola. Com base nessa percepção, os docentes avaliam negativamente as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Mais Educação, associando-as com desorganização, falta de conteúdo e de planejamento.

Na seara das condições de trabalho dos monitores do PME, o quadro descrito pelos autores é preocupante:

A remuneração ofertada aos monitores do PME, cujo valor é inferior ao salário-mínimo vigente, denuncia a precariedade do investimento financeiro destinado ao desenvolvimento da educação no país. Educação que há tempos é marcada por carências na formação, remuneração e valorização da profissão docente (FIGUERÊDO; RIBEIRO, 2013, p. 71).

Diante do afastamento e do estranhamento entre o corpo docente e os monitores do PME, Figuerêdo e Ribeiro levantam alguns questionamentos:

Como tem se dado a implantação do PME em contextos escolares semelhantes? Quais as estratégias usadas pelas escolas no sentido de integrar os docentes em torno do projeto de tempo integral? Qual a contribuição do PME na modificação da rotina escolar e no fomento à educação integral?

Identifica-se no texto a ausência de um rol maior de sugestões e/ou encaminhamentos para responder aos desafios, tais como promover a integração entre as equipes de educadores do ensino de tempo regular e dos projetos de tempo integral, e desenvolver práticas formativas para qualificar os docentes no que tange à apropriação dos conceitos relacionados à educação (em tempo) integral. Da maneira como o artigo foi estruturado, teve-se acesso apenas ao ponto de vista dos docentes efetivos que reputavam negativamente o PME.

O artigo de Sehnen e Peripolli (2014) acompanha as atividades do Programa Mais Educação na Escola Municipal Aleixo Schenatto, localizada no município de Sinop/MT. A pesquisa consistiu em um estudo de caso e adotou uma perspectiva sócio-histórica para a análise dos achados, procurando, com base em autores nacionais de referência no campo da educação integral, identificar as concepções pedagógicas vigentes no referido programa federal, assim como nas falas da gestora escolar e da coordenadora pedagógica, que foram os sujeitos entrevistados. Os autores lançaram mão das seguintes ferramentas para a coleta de dados: observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas e conseguiram identificar que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola não garante o incremento na qualidade do processo educativo. Dadas as restrições na infraestrutura escolar e nos recursos humanos disponíveis para a ministração das oficinas do PME, o contraturno escolar era uma mera repetição do ensino regular, no qual prevaleciam as disciplinas tradicionais constituintes do currículo escolar, com ênfase em Letramento e Matemática.

Outro dado que chama atenção é o baixo percentual de estudantes engajados nas atividades do PME. De um total de 489 alunos matriculados na escola, somente 120 (24,5% do alunado) são atendidos pelo programa,

divididos em dois grupos iguais, nos turnos matutino e vespertino. Deste modo, é possível inferir que o impacto do programa no desempenho acadêmico da escola como um todo deva ser restrito, uma vez que a clientela é bastante reduzida.

No tocante à atuação dos monitores do PME, os pesquisadores identificaram um quadro de precariedade nas condições de trabalho e remuneração. Devido a pouca articulação entre escola e comunidade, o universo de candidatos para desenvolver as oficinas no Programa Mais Educação é restrito e, juntamente com outros problemas como baixa remuneração, contrato de trabalho precário e falta de estabilidade, acaba por gerar uma alta rotatividade na equipe de monitores, causando descontinuidade nas ações do programa. Os autores não entrevistaram os monitores, portanto, não foi possível captar as percepções deles sobre o projeto.

Pinheiro, Pinheiro e Ferreira (2015) analisam o PME na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, por meio de um estudo de casos múltiplos abrangendo seis escolas. Os dados obtidos foram coletados num guião semiestruturado utilizado nas entrevistas com os gestores, pedagogos, coordenadores e monitores das escolas. Na análise, os autores propuseram três categorias para dividir os enunciados dos participantes: percepção de educação integral, mudanças registradas com o programa (pedagógicas e administrativas) e percepção geral do programa (fragilidades, potencialidades e desafios).

Acerca das percepções em relação ao conceito de educação integral, foram identificadas variadas perspectivas, desde uma visão compensatória de proteção social aos estudantes mais vulneráveis, passando pela ideia de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e incluindo até um ponto de vista reducionista, que considera o PME como uma mera iniciativa de ampliação da jornada escolar com atividades diferenciadas. No que tange às mudanças registradas nas unidades escolares após a adesão ao PME, os autores apontam para as dimensões administrativa e pedagógica. Dentre as mudanças administrativas, destacam-se: o

incremento na valoração positiva do PME junto aos gestores escolares e membros da gestão pública municipal; a realização de formações para as equipes que atuam no programa; e o apoio técnico e pedagógico dado às escolas, incluindo divulgação de ações externas, como apresentações teatrais e exposições fotográficas. Na dimensão pedagógica, identificaram que o PME auxiliou no crescimento do rendimento escolar do alunado, na melhoria do comportamento dos estudantes e no estreitamento das relações entre professores e monitores do PME, por meio do planejamento integrado.

Na terceira categoria de análise, que diz respeito à percepção geral do programa (PME), os autores elencaram fragilidades, potencialidades e desafios apontados pelos agentes escolares envolvidos com o Programa Mais Educação. No rol de fragilidades, alguns pontos foram citados, como a dificuldade de as famílias entenderem o propósito da ampliação da jornada e a falta de articulação com a comunidade escolar, refletindo-se em um pequeno número de parcerias para desenvolver as oficinas fora do ambiente escolar. Ademais, a infraestrutura das escolas foi considerada como um fator limitante para o crescimento do programa, assim como as dificuldades na gestão de recursos humanos no que tange aos monitores do PME. A violência urbana também foi apontada como um fator que inviabiliza a realização de eventos e oficinas fora do ambiente escolar.

Por fim, os autores enumeram três desafios enfrentados pelo PME: transformar o programa e a educação integral em políticas permanentes do governo brasileiro (desafio este que não foi superado, uma vez que o Mais Educação foi extinto em 2019); qualificar a infraestrutura das escolas; e dar mais visibilidade às ações desenvolvidas pelos participantes do programa. Apesar de comungarem com uma visão positiva em relação ao PME e os objetivos propostos por essa política, os pesquisadores identificam fatores que limitam o escopo da iniciativa, e dizem respeito ao financiamento e a contratação dos monitores. Ao dar voz aos atores escolares engajados na operacionalização do PME no chão da escola, o artigo traz uma multiplicidade de pontos de vista que são essenciais para compreender as diferentes elaborações em torno do entendimento sobre educação integral.

No entanto, carece de análises que procurem relacionar os efeitos do PME com o desempenho escolar do alunado, ou mudanças no comportamento e autoestima dos estudantes.

“Colaborações entre professores e monitores do programa escola integrada de Belo Horizonte” de Braga e Duarte (2018) apresenta a síntese dos resultados de pesquisa acerca das relações entre o trabalho desempenhado pelos docentes da escola de tempo parcial e pelos profissionais oriundos do Programa Escola Integrada (PEI), iniciativa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. As autoras procuraram verificar como os professores e monitores do PEI se relacionam em suas atividades pedagógicas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa desenvolvido em três escolas, com a coleta de dados realizada por meio de pesquisa documental, observação e entrevistas semiestruturadas, sendo estas últimas aplicadas aos seguintes participantes: nove docentes das escolas de tempo parcial, três gestores escolares nove monitores e três coordenadores do PEI.

Antes de proceder com a descrição das relações entre monitores do PEI e os demais docentes que ministram as aulas convencionais, as autoras ressaltam que a introdução de novos profissionais no contexto escolar não é exclusividade da realidade brasileira, sendo também percebida noutros países, como Argentina, Uruguai e Chile. Ao citar trabalhos de Le Vasseur e Tardif (2004), elas apontam a emergência de dois novos perfis profissionais no contexto escolar – os técnicos e paratécnicos – com os primeiros possuindo uma formação de nível médio e estes últimos contando com uma formação de nível ainda inferior. Ponderando acerca dos apontamentos de Tardif e Le Vasseur no que tange à realidade da província canadense de Quebec, as pesquisadoras constataam que

[...] há uma nova divisão do trabalho escolar no plano das funções assumidas pelos diversos agentes escolares, como também essa divisão se assenta em uma diferenciação nos estatutos desses profissionais. [...] esses agentes têm acompanhado um número cada vez maior de estudantes e ocorre uma diminuição da contratação de professores regulares, o que na opinião desses autores dá lugar a uma desqualificação do trabalho escolar [...] (BRAGA; DUARTE, 2018, p. 1076).

Braga e Duarte afirmam que o ingresso mais expressivo de profissionais sem formação em licenciatura nas escolas públicas (cumprindo funções de agentes culturais, oficineiros, estagiários e monitores, dentre outras denominações) passou a ocorrer por meio da implantação de programas de educação integral, como o já citado PME. Por estarem centrados na oferta de oficinas que contemplam atividades artísticas, culturais, esportivas e tecnológicas, esses programas priorizam a contratação de profissionais que possuem outras formações, saberes e experiências oriundas da prática cotidiana e que possuem respaldo junto às comunidades nas quais as escolas estão situadas.

Citando teóricos como Santos (2012) e Nóvoa (2009), as pesquisadoras reconhecem que a contratação de técnicos e paratécnicos para utilizar a conceituação proposta por Le Vasseur e Tardif, coloca em xeque a formação docente, tanto pela aceitação de profissionais sem perfil e preparação para a licenciatura, quanto pelo incremento da complexidade da formação docente, que deve dar conta não só dos desafios pedagógicos no interior das salas de aula, como também de se articular junto às comunidades locais de modo a minimizar a situação de vulnerabilidade social e econômica do alunado.

Partindo para a análise das interações entre os professores das escolas da rede municipal de Belo Horizonte e os monitores do PEI, Braga e Duarte (2018, p. 1081) recorrem aos estudos de Fullan e Hargreaves (2001) para classificar as colaborações desenvolvidas, identificando as seguintes categorias: balcanização, colegialidade artificial, colaboração confortável e trabalho em conjunto. Segundo as autoras, a balcanização é “um tipo de colaboração que divide, ou seja, os professores são separados em subgrupos menores, organizados por trabalhar de maneira mais próxima” (BRAGA; DUARTE, 2018, p. 1081). Esse modelo de colaboração organiza subgrupos de professores que ministram a mesma disciplina, ou pertencem a um mesmo ciclo, ou ao mesmo ano escolar.

Já a colegialidade artificial se faz presente nas relações profissionais formais, burocráticas e obrigatórias do trabalho em conjunto, regulamentadas

pela administração e fixas em um determinado tempo e espaço. Trata-se de atividades de planejamento, reuniões programadas e projetos de formação propostos por entes externos. Por seu turno, a colaboração confortável se relaciona aos aspectos práticos e imediatos da docência, incluindo a troca de experiências, dicas e materiais. O quarto e último conceito referente aos tipos de interações entre docentes é o trabalho em conjunto, que está montado em torno de objetivos comuns.

No contexto das três escolas estudadas, as autoras identificaram que há dificuldades organizacionais no fomento à interação entre docentes e monitores do PEI e que, considerando a categorização proposta por Fullan e Hargreaves (2001), há a ocorrência da colaboração confortável.

Um dos fatores que dificulta a interação entre monitores do PEI e o corpo docente das escolas é a carga horária cumprida por cada categoria profissional. As atividades da escola de tempo regular e do PEI estão estruturadas em turno e contraturno. Os turnos matutinos e vespertinos na escola convencional estão organizados das 7h às 11h20 e das 13h às 17h20, respectivamente. Os contratos dos docentes preveem uma jornada semanal de 22h30, ao passo que os monitores possuem contratos com jornadas variadas, de 30, 40 e 44 horas semanais. Além disso, cada categoria está situada em espaços e tempos diferentes no contato direto com o alunado.

Outro fator que impacta negativamente o desempenho dos monitores do PEI diz respeito à diferenciação de contratos e remunerações, que gera mal-estar e insatisfação entre os profissionais, motivando desistências e rotatividade nas equipes. Inicialmente, as contratações para jornadas de 40 horas semanais foram feitas por meio da Associação Mineira de Assistência Social (AMAS) sendo posteriormente realizadas junto à Caixa Escolar, abrangendo contratos de 30 horas e 44 horas, incluindo trabalho aos sábados.

Por fim, outros aspectos considerados pelas autoras como limitantes da atuação dos monitores do PEI dizem respeito à formação prévia e à capacitação para trabalhar em projetos de educação integral, e eles emergem como preocupações de coordenadores do programa e de professores do ensino regular.

O artigo de Caldeira, Ribeiro e Faria (2019), intitulado “O tempo integral em questão: as percepções do 3º ano do ensino fundamental” ocorreu no âmbito da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG e apresenta as conclusões de um estudo que buscou analisar a percepção de crianças de oito anos sobre a escola em tempo integral. Os participantes do estudo estão matriculados na 3ª série do ensino fundamental no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com os alunos, em grupos de 10 crianças. As entrevistas foram gravadas e realizadas em dois momentos distintos com cada grupo. Dentre as percepções captadas, destacam-se a maneira com a qual as crianças lidam com a jornada estendida de estudos, a avaliação sobre a quantidade de tempo que passam no ambiente escolar, a opinião sobre a presença dos monitores em sala de aula, a alimentação ofertada pela unidade escolar e o tempo que passam com a família, ressaltando a presença de pais e demais familiares na rotina escolar.

Um dos questionamentos apresentados pelos autores diz respeito à noção de tempo, não considerado aqui apenas pelo prisma cronológico, mas como componente do processo de ensino-aprendizagem, conforme exposto nos escritos Cavaliere (2007). Ou seja, o tempo perpassa a rotina das crianças dentro da escola, influenciando no modo como desempenham as atividades propostas, as experiências que vivenciam e o contato com os colegas e a comunidade escolar como um todo. Ademais, o tempo integral pode ser entendido a partir de três perspectivas, segundo Cavaliere (2007, p. 1016):

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Os autores destacam que o Centro Pedagógico é uma instituição de ensino diferenciada, dada sua ligação com a UFMG. O CP integra um grupo de 17 Colégios de Aplicação do Brasil, unidades vinculadas às universidades

e que objetivam a adoção de práticas inovadoras de ensino e a formação docente inicial e continuada. Nesse contexto, desde 2011, o CP atua como escola de tempo integral, ofertando uma jornada escolar diária de sete horas e fomentando a formação inicial de professores, por meio de programas de monitoria para licenciandos da UFMG.

Na seara das práticas educacionais inovadoras, o CP propõe a adoção de componentes curriculares organizados para além do rol tradicional de matérias como português, matemática, ciências, etc. (CALDEIRA; RIBEIRO; FARIAS, 2019). Ao invés das aulas individualizadas de Ciências, Geografia e História, os estudantes cursam a disciplina de Tópicos Integrados (TI), que mescla elementos das três áreas e é ministrada por um único professor. Outro componente novo é o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), uma disciplina na qual os estudantes são divididos em grupos menores e vivenciam práticas curriculares variadas, baseadas nas demandas e interesses da turma. As atividades do GTD são geralmente realizadas por monitores, orientandos e/ou acompanhados por docentes do CP. Já na realização das aulas de Artes, as turmas são divididas em dois grupos no início de cada semestre letivo, com uma parte tendo aulas de artes visuais, e a outra metade, lições de música. No semestre seguinte, os grupos são invertidos, de modo a oportunizar que todos os alunos estudem música e artes visuais.

Os dados mostram que os monitores estão engajados em diversas atividades na rotina escolar dos alunos, acompanhando-os em experiências de ensino-aprendizagem reputadas como criativas inovadoras e divertidas. Nesse contexto, a atuação desses educadores é percebida de forma positiva pelos estudantes. Apesar da percepção positiva por parte dos estudantes, há também críticas ao modelo de escola em tempo integral adotado pelo CP.

Segundo os autores do estudo, as proposituras de educação integral precisam ser repensadas a partir das perspectivas dos estudantes atendidos por essas iniciativas que buscam assegurar o bem-estar alunado, juntamente com o sucesso acadêmico e a relação dos estudantes com todos os componentes da comunidade escolar. Para os pesquisadores, os projetos de tempo integral devem promover uma integração maior entre atividades

curriculares formais e o lazer, garantindo também tempo para que as crianças possam desfrutar da convivência familiar.

O sétimo e último artigo de Oliveira, Tedesco e Cecchetti (2020), intitulado “Do planejamento a prática docente: relato de implantação do Programa Mais Educação em uma cidade do Oeste catarinense”, apresenta o processo de implantação do PME em um município de Santa Catarina, focando na descrição do planejamento das práticas dos monitores do programa de educação integral, na participação coletiva e na formação continuada. Durante o desenvolvimento do estudo, três monitores do PME e dois professores do ensino regular foram entrevistados.

O município participante da pesquisa aderiu ao PME em 2011, implantando o programa em apenas uma escola, situada na periferia. De acordo com os pesquisadores, o objetivo era proporcionar aos estudantes uma educação que contemplasse o desenvolvimento pleno nas esferas afetiva, intelectual, moral e social. Durante a implantação do programa, a escola firmou parceria com o Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACA), sendo esse local utilizado para a realização dos almoços e da oficina de cineclube, ao passo que as demais atividades do PME ocorreram na unidade escolar. No tocante à escolha dos monitores, optou-se pela contratação de 12 estagiários que atuavam no CEACA, oriundos das mais diversas áreas.

Durante o processo de implantação do PME, os autores verificaram a necessidade de interação entre monitores do programa e os demais docentes que atuam no tempo regular de ensino. O planejamento coletivo de atividades pedagógicas se impunha como condição para atingir os objetivos da unidade escolar, como elevar os níveis de aprendizado dos alunados e construir uma proposta de educação integral que fosse diferente das atividades do turno regular de ensino.

Um dos principais obstáculos na elaboração do planejamento coletivo se encontrava na formação acadêmica insuficiente dos monitores, em geral, estudantes oriundos do Ensino Médio. Cabia então, aos demais professores, a tarefa de colaborar com a elaboração dos planos de aula para as oficinas

do PME. Ao final, os professores do tempo regular atuavam como auxiliares junto aos monitores do PME, numa relação longe de ser desprovida de conflitos. Com base nos depoimentos dos responsáveis pelas oficinas do PME, infere-se que a ideia de um planejamento coletivo era desafiadora, porque além dos conhecimentos limitados dos monitores acerca do planejamento pedagógico, poucos docentes se mostraram dispostos a colaborar com esse esforço.

Os autores do artigo reforçam a necessidade do planejamento coletivo, de modo que todos possam compreendê-lo como um instrumento capaz de transformar a realidade educacional, mas que para produzir tal efeito, é forçoso haver uma partilha de conhecimentos entre os agentes envolvidos. Destacam a demanda por uma mediação teórico-metodológica colaborativa como condição prévia para fomentar o envolvimento de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. A exemplo do que foi observado em outros artigos, verifica-se uma formação precária dos monitores e outros agentes envolvidos na ampliação de jornada, o que gera dificuldades de interação com os demais membros do corpo docente.

Percebe-se que os estudos mapeados neste Estado da Questão, que analisam a presença dos monitores em iniciativas de ampliação de jornada, não conseguem elucidar com clareza as competências necessárias e as atribuições inerentes à função que eles exercem. Perfil de formação, experiência profissional, modelo de contratação, articulação entre o projeto de ampliação de jornada e os componentes curriculares ofertados no turno regular e integrantes da base nacional comum são problemas apontados pela maioria dos artigos revisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, especialmente, a partir da primeira década do século XXI, a educação em tempo integral tem sido objeto de variadas tentativas de implementação por parte dos governos nas esferas federal, estadual e municipal. Um dos programas mais conhecidos, de amplitude nacional, foi o Programa Mais Educação, criado em 2007, ainda sob a vigência do Plano

Nacional de Educação 2001 – 2010 e associado ao Compromisso Todos pela Educação. É a partir desta iniciativa que se institui a figura do monitor e/ou educador social como um sujeito que se insere no processo educativo, atuando na ampliação da jornada escolar.

Os artigos analisados mostram que as experiências de ampliação de jornada escolar enfrentam um conjunto amplo de desafios que vão desde as condições de financiamento, envolvendo perenidade, continuidade, universalidade e custo-aluno-ano, até definições sobre quem e como devem ser aplicados os recursos. No entanto, um elemento comum a esta iniciativa diz respeito à presença de um novo sujeito no processo educativo – o monitor – previsto no Manual Operacional de Educação Integral e desde então institucionalizado para uma parcela significativa de experiências que envolvem ampliação de jornada.

Sobre a atuação dos monitores, os sete estudos analisados demonstram que esses profissionais cumprem papel central em projetos de educação em tempo integral desenvolvidos pelo poder público em diversas regiões do País. Apesar desse papel de protagonista nas políticas de ampliação da jornada escolar, percebe-se que a função de monitor não possui um perfil profissional bem definido, tampouco há uma exigência acerca da formação acadêmica mínima para atuação nos programas. Sem possuir uma formação acadêmica prévia, muitos monitores assumem a responsabilidade de fomentar o processo de ensino-aprendizagem junto a grupos de variadas faixas etárias e, em muitas situações, compostos por estudantes com baixo desempenho escolar.

A precária formação dos monitores é agravada pela ausência de ações de formação continuada e pela dificuldade de construção de diálogo com os docentes que atuam nos componentes curriculares da escola. Essa ausência de articulação entre os elementos curriculares e o projeto de ampliação de jornada escolar no contraturno dificulta e compromete o sucesso da iniciativa.

Outro aspecto que chama a atenção na análise dos artigos se refere à precariedade das condições de trabalho dos monitores e a natureza dos vínculos contratuais, que não se enquadra em nenhum tipo de legislação

trabalhista, o que reflete na desvalorização do trabalho desses profissionais.

A presença dos monitores nos projetos de ampliação de jornada escolar aponta para a inserção de um novo perfil profissional no contexto escolar brasileiro, para o qual não há uma definição clara sobre qualificação acadêmica mínima, condições de trabalho e remuneração, e que pode vir, num futuro próximo, a criar situações conflituosas com o corpo docente das escolas. A fragilidade demonstrada nos artigos sobre o processo de inserção desses sujeitos no ambiente escolar mostra a pouca articulação que as equipes que atuam nos projetos de ampliação de jornada têm com a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRAGA, C.; DUARTE, A. Colaborações entre professores e monitores do programa escola integrada de Belo Horizonte. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1072–1093, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n3p1072. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p1072>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação: Brasília. 65p. 2005.

CALDEIRA, M. C. da S.; RIBEIRO, L. A.; FARIA, A. O Tempo Integral em questão: as percepções do 3º ano do ensino fundamental. **Instrumento**, v.21, n. 2, p. 204-220, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.27841>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/27841>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CAPUCHINHO, C.; CROZATTI, J. O Financiamento dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação para ampliação da jornada nas escolas públicas brasileiras. **Agenda Política**, v. 6, n. 3, p. 248-276, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Eloisa%20Vidal/Downloads/228-425-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2023.

FIGUERÊDO, L. A.; RIBEIRO, M. S. de S. Significados da educação integral: a experiência dos professores diante da implantação do Programa Mais Educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 57-77, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1943>. Acesso em: 27 dez. 2022.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na Escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GOMES, M. A. de O. O Programa Mais Educação em Maringá: apontamentos iniciais da proposta burguesa de educação integral. **Revista Exitus**. Santarém/PA, Vol. 8, Nº 3, p. 58 - 86, set/dez 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/639>. Acesso em 30 jun. 2023.

LE VASSEUR, L.; TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fWsCX5L3yyMyds5VW6rMGpP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LOBATO, I. M.; SANTOS, C. N. dos. Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 43, p. 93-107, 29 jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p93-107>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6370>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Buenos Aires, n. 49, p. 181-199, jan.-abr. 2009. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. C. de; TEDESCO, A. L.; CECCHETTI, E. Do planejamento a prática docente: relato de implantação do Programa Mais Educação em uma cidade do oeste Catarinense. **Dialogia**, n. 44, p. 309-322, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.16298>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16298>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PINHEIRO, M. D. da S. L. B.; PINHEIRO, A. B. M.; FERREIRA, A. G. Programa Mais Educação-Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil: desafios e possibilidades. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. Extr., n. 5, p. 93-97. 2015. DOI: [10.17979/reipe.2015.0.05.284](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.284). Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.284>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, L. L. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: VIANA, F. da S. et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 31-55.

SEHNEN, G. O.; PERIPOLLI, O. J. Projeto Mais Educação: limites e possibilidades da educação em tempo integral. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 57-67. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9406>. Acesso em: 31 mar. 2023.

Recebido em: 23 de abril de 2023.
Aprovado em: 26 de junho de 2023.
Publicado em: 18 de agosto de 2023.

