

# ENTRE A SALA E A CIDADE: MONITORES E PROFESSORES NO PROGRAMA APRENDER MAIS – PAM

*BETWEEN THE CLASSROOM AND THE CITY: MONITORS AND TEACHERS IN THE 'APRENDER MAIS' PROGRAM – PAM*

Patricia da Silva Vieira<sup>1\*</sup>, Elisa Maria Andrade Brisola<sup>2</sup>, Ariovaldo Francisco da Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mestranda em Gestão e Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Sul de Minas –UNIS, Varginha, MG, Brasil, [patricia.vieira1@alunos.unis.edu.br](mailto:patricia.vieira1@alunos.unis.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora, Centro Universitário do Sul de Minas –UNIS-MG, Varginha, MG, Brasil, [elisa.brisola@professor.unis.edu.br](mailto:elisa.brisola@professor.unis.edu.br)

<sup>3</sup> Doutor, Centro Universitário do Sul de Minas –UNIS-MG, Varginha, MG, Brasil, [ariovaldo.silva@professor.unis.edu.br](mailto:ariovaldo.silva@professor.unis.edu.br)

\* Autor de correspondência

## Resumo

Este artigo analisa a participação de monitores no Programa Aprender Mais (PAM), implementado em escolas da rede municipal de Fortaleza, e discute seus impactos na aprendizagem dos alunos e na articulação entre monitores, professores e coordenadores pedagógicos. O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou a técnica de triangulação de métodos e foi desenvolvido a partir de entrevistas guiadas por roteiro com os três grupos de atores envolvidos, em duas escolas com diferentes desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Os resultados revelam que os monitores contribuem significativamente para a aprendizagem, sobretudo entre os alunos com maiores dificuldades, assumindo funções de mediação, reforço escolar e motivação. Entretanto, emergem desafios relacionados à falta de formação específica, à rotatividade, às limitações estruturais e à ausência de tempo formal para planejamento conjunto. Como estratégias, identificou-se a valorização das interações informais, o fortalecimento da dimensão afetiva e a mobilização comunitária para garantir engajamento familiar. A análise crítica demonstra que, embora o Programa contribua para a democratização do acesso a práticas educativas, ele também reproduz tensões próprias do contexto neoliberal, como a precarização do trabalho e a responsabilização individual dos sujeitos. Conclui-se que a experiência do PAM explicita a necessidade de políticas públicas mais consistentes de valorização, formação e reconhecimento profissional, reafirmando a relevância da pesquisa para o campo interdisciplinar da Gestão e Desenvolvimento Urbano, ao evidenciar a escola como equipamento estratégico no território e espaço de produção de cidadania.

**Palavras-chave:** Educação integral; Gestão educacional; Identidade docente; Políticas públicas; Desenvolvimento urbano.

## Abstract

This article analyzes the participation of monitors in the Programa Aprender Mais (PAM), implemented in schools of the municipal network of Fortaleza, and discusses its impacts on student learning and the articulation between monitors, teachers, and pedagogical coordinators. This qualitative study used triangulation technique and was based on interviews with the three groups

Received in 09.12.2025 - Received in revised form in 20.12.2025 - Accepted in 22.12.2025 – Available online 22.12.2025

**Interação**, Varginha, MG, v. 27, n. 2 p. 31-42, 2025, ISSN 1517-848X / ISSN 2446-9874.

of actors involved, in two schools with different performances in the IDEB index. The findings reveal that monitors significantly contribute to learning, especially for students with greater difficulties, by assuming functions of mediation, reinforcement, and motivation. However, challenges emerged related to the lack of specific training, high turnover, structural limitations, and the absence of formal time for joint planning. As strategies, the study identified the value of informal interactions, the strengthening of the affective dimension, and community mobilization to ensure family engagement. The critical analysis shows that, although the program contributes to democratizing access to educational practices, it also reproduces tensions typical of the neoliberal context, such as the precarization of work and the individualization of responsibilities. The article concludes that PAM highlights the need for stronger public policies of professional recognition, training, and appreciation, reaffirming the relevance of the research to the interdisciplinary field of Urban Management and Development, by emphasizing the school as a strategic urban facility and a space for citizenship building.

**Keywords:** Integral education; Educational management; Teaching identity; Public policies; Urban development.

## Resumen

Este artículo analiza la participación de los monitores en el Programa Aprender Mais (PAM), implementado en escuelas de la red municipal de Fortaleza, y discute sus impactos en el aprendizaje de los estudiantes y en la articulación entre monitores, docentes y coordinadores pedagógicos. El estudio, de enfoque cualitativo, utilizó la técnica de triangulación y se desarrolló a partir de entrevistas con los tres grupos de actores involucrados, en escuelas con diferentes desempeños en el IDEB. Los resultados revelan que los monitores contribuyen significativamente al aprendizaje, especialmente de los estudiantes con mayores dificultades, desempeñando funciones de mediación, refuerzo escolar y motivación. No obstante, emergen desafíos relacionados con la falta de formación específica, la alta rotación, las limitaciones estructurales y la ausencia de tiempo formal para la planificación conjunta. Como estrategias, se identificó la valorización de las interacciones informales, el fortalecimiento de la dimensión afectiva y la movilización comunitaria para garantizar el compromiso de las familias. El análisis crítico demuestra que, aunque el programa contribuye a democratizar el acceso a prácticas educativas, también reproduce tensiones propias del contexto neoliberal, como la precarización del trabajo y la responsabilización individual de los sujetos. Se concluye que la experiencia del PAM evidencia la necesidad de políticas públicas más consistentes de valorización, formación y reconocimiento profesional, reafirmando la relevancia de la investigación para el campo interdisciplinario de la Gestión y Desarrollo Urbano, al evidenciar la escuela como un equipamiento estratégico en el territorio y un espacio de producción de ciudadanía.

**Palabras clave:** Educación integral; Gestión educativa; Identidad docente; Políticas públicas; Desarrollo urbano.

## 1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação básica no Brasil permanece como um dos principais desafios da política pública contemporânea. Apesar dos avanços normativos desde a Constituição Federal de 1988 e da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os indicadores de aprendizagem, sobretudo em contextos urbanos periféricos, continuam a evidenciar desigualdades estruturais. Para Saviani (2008), a universalização do acesso à escola não garantiu a democratização efetiva do conhecimento, revelando contradições entre a expansão quantitativa e a permanência qualitativa.

Nesse contexto, programas voltados à ampliação da jornada escolar e ao reforço pedagógico emergem como respostas às lacunas históricas do sistema educacional. A proposta da educação integral, defendida por Gadotti (2009), procura articular tempos, espaços e sujeitos de forma a promover uma formação mais ampla, que vá além do currículo formal. No entanto, como alerta Cavaliere (2009), tais iniciativas muitas vezes assumem caráter compensatório, reproduzindo desigualdades em vez de superá-las, especialmente quando implementadas em condições de precariedade estrutural e laboral.

É nesse cenário que se insere o Programa Aprender Mais (PAM), criado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE como política pública para ampliar a jornada escolar em unidades de tempo parcial. Um de seus elementos centrais é a inclusão de monitores voluntários, geralmente estudantes de licenciatura, que atuam como mediadores entre professores e alunos. Esse arranjo institucional expressa tanto a busca por inovação pedagógica quanto a fragilidade de uma política que delega funções docentes a profissionais em formação, configurando, como aponta Tardif (2002), uma tensão entre o saber acadêmico, o saber da experiência e a necessidade de profissionalização.

O presente artigo busca responder à seguinte questão: qual é o impacto da participação dos monitores na execução das práticas educativas do PAM em relação à aprendizagem dos alunos e à articulação entre monitores e professores, intermediada pelos coordenadores pedagógicos, considerando os aspectos que interferem no desenvolvimento do programa nas escolas da rede municipal de Fortaleza?

A relevância desta investigação encontra-se no campo da gestão educacional e do desenvolvimento urbano, pois a escola é compreendida como um equipamento público estratégico nos territórios. Lefebvre (2001) argumenta que o espaço urbano é um produto social, marcado por disputas e desigualdades, e a escola, inserida nesse tecido, torna-se parte da luta pelo “direito à cidade”. Nessa mesma direção, Milton Santos (1997) ressalta que a cidade é um espaço de coexistência de diferentes lógicas – a do capital e a da vida cotidiana – sendo a escola um ponto de resistência e de reorganização de práticas sociais. Assim, analisar o papel dos monitores no PAM é também refletir sobre como políticas educacionais urbanas podem mitigar ou reproduzir desigualdades territoriais.

A análise das entrevistas com professores, coordenadores e monitores revela que a colaboração entre esses sujeitos ocorre, em grande medida, de forma informal, mas assume papel decisivo para o êxito do programa. Tal constatação dialoga com Nóvoa (1995), que defende a profissionalização docente como um processo coletivo, fundado na partilha de saberes e práticas. Ao mesmo tempo, permite compreender, como observa Dubar (2005), que a identidade profissional se constrói nas interações sociais, sendo moldada pelas condições institucionais e pelas políticas em vigor.

Além de oferecer uma análise crítica da experiência do PAM, este estudo problematiza a lógica de inserção de monitores como solução paliativa, tensionando a relação entre

democratização do acesso à educação e precarização do trabalho docente. Ao integrar a perspectiva educacional com o olhar da gestão urbana, busca-se compreender como programas municipais de reforço escolar podem contribuir para a redução das desigualdades socioespaciais e para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, democrática e territorialmente comprometida. O artigo está estruturado em quatro seções: revisão de literatura, metodologia, resultados e discussão, e considerações finais.

A análise integra diferentes perspectivas, permitindo compreender não apenas as facilidades e estratégias relatadas pelos sujeitos, mas também as dificuldades e tensões que atravessam a implementação do programa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A discussão sobre a educação integral no Brasil é atravessada por disputas políticas e epistemológicas que remontam à década de 1930, quando Anísio Teixeira defendia a escola como espaço de formação plena e democrática. Cavaliere (2009) destaca que as experiências de educação integral sempre oscilaram entre uma perspectiva emancipatória, voltada à formação integral do sujeito, e uma lógica compensatória, que busca “preencher lacunas” do ensino regular. Gadotti (2008), por sua vez, argumenta que a educação integral não pode ser reduzida ao simples aumento da jornada escolar, mas deve estar orientada por uma concepção crítica de formação humana.

Essa tensão se conecta ao debate sobre a identidade docente. Dubar (2005) ressalta que as identidades profissionais são processos em constante construção, resultantes do diálogo entre trajetórias individuais e reconhecimento institucional. Tardif (2002) complementa que os saberes docentes não são apenas técnicos, mas também relacionais, culturais e experienciais. Nóvoa (1995) adverte, contudo, que a profissionalização não pode ser romantizada, sob pena de desconsiderar as condições objetivas de trabalho e a necessidade de formação contínua.

No campo das políticas educacionais, Saviani (2021) e Freire (1996) convergem ao enfatizar que a escola pública deve ser espaço de emancipação e não de reprodução das desigualdades. Entretanto, autores como Apple (2003), Ball (2004) e Laval (2004) denunciam o avanço da lógica neoliberal, que redefine a educação como serviço e transforma professores e gestores em “empreendedores de si mesmos”. Nesse sentido, a atuação dos monitores no Programa Aprender Mais (PAM) pode ser lida como reflexo dessas tensões entre inovação pedagógica e precarização do trabalho.

Do ponto de vista da gestão urbana, Lefebvre (2001) propõe compreender a escola como parte do “direito à cidade”, um espaço de produção de sociabilidades e de disputa pelo comum. Milton Santos (1996) reforça essa leitura ao analisar como as políticas públicas urbanas impactam diretamente o território escolar, evidenciando que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais, espaciais e econômicas da cidade. Assim, pensar o Programa Aprender Mais implica situá-lo não apenas no campo pedagógico, mas também no campo das políticas urbanas e da gestão do território.

### **2.1 Identidade e o Papel dos Monitores na Implementação das Práticas Educativas**

A identidade dos monitores no Programa Aprender Mais (PAM) revela-se como um fator determinante para a implementação efetiva das práticas pedagógicas. Oliveira & Adrião (2020) destacam que a gestão democrática e territorializada valoriza o protagonismo de diferentes atores escolares, fortalecendo o reconhecimento e o pertencimento dentro da comunidade educativa. No contexto do PAM, a construção identitária dos monitores vai além da execução de tarefas,

integrando dimensões individuais, coletivas e institucionais, e refletindo diretamente no engajamento e nos resultados educacionais.

### **2.1.1 *Identidade individual e coletiva***

A dimensão individual da identidade manifesta-se na percepção de competência, autoestima e relevância do papel desempenhado. Nas entrevistas, muitos monitores relataram que perceber os avanços dos alunos fortalece sua autoimagem profissional.

Essa percepção reforça a ideia de que o reconhecimento social e profissional é um componente essencial da identidade (Oliveira & Adrião, 2020). A dimensão coletiva, por sua vez, relaciona-se à integração ao grupo escolar e à colaboração com professores. Ao participar ativamente das estratégias pedagógicas, os monitores consolidam vínculos com os docentes e com os alunos, contribuindo para a criação de uma cultura escolar mais participativa e engajada. A literatura indica que essa construção relacional da identidade favorece não apenas o pertencimento, mas também a motivação e a continuidade do trabalho pedagógico (Dubar, 2005; Nóvoa, 1995).

### **2.1.2 *Reconhecimento institucional e engajamento***

O reconhecimento institucional é outro elemento crucial na construção da identidade profissional. Quando o papel do monitor é valorizado e suas contribuições são consideradas nas decisões pedagógicas, observa-se maior engajamento na execução das práticas do PAM. Um monitor declarou:

“Sinto que meu trabalho é importante porque os professores me incluem nas decisões e reconhecem minhas sugestões.”

Essa valorização institucional reforça o comprometimento e favorece a proatividade, refletindo-se nos resultados de aprendizagem dos alunos. A análise dos dados do IDEB das escolas participantes mostra que turmas acompanhadas por monitores engajados apresentaram melhor desempenho em comparação àquelas com menor participação ativa, sugerindo que a construção identitária dos monitores está diretamente relacionada à eficácia das práticas pedagógicas.

Por outro lado, a ausência de clareza sobre o papel ou de reconhecimento institucional pode gerar insegurança, reduzir a autoestima e comprometer o engajamento, limitando o impacto do programa. Assim, compreender a identidade dos monitores, em suas dimensões individual, coletiva e institucional, permite interpretar de forma mais completa o papel desses profissionais no PAM, evidenciando que o fortalecimento identitário está intrinsecamente ligado à melhoria do aprendizado e à consolidação de uma gestão escolar participativa (Oliveira & Adrião, 2020; Dubar, 2005; Nóvoa, 1995).

## **2.2 *Estratégias como expressão da racionalidade neoliberal***

A análise dos relatos evidencia que as estratégias criadas pelos diferentes atores do Programa Aprender Mais, embora fundamentais para manter o funcionamento cotidiano das atividades, estão profundamente atravessadas pela racionalidade neoliberal. O improviso, a personalização e as soluções pontuais, relatadas nas entrevistas, surgem como respostas às limitações estruturais, mas, também, como indícios de um deslocamento da responsabilidade coletiva do Estado para o esforço individual de professores, monitores e coordenadores.

Uma das professoras, ao afirmar que “infelizmente, no dia que ele planeja, é o dia que eu tô toda em sala de aula”, explicita a ausência de tempos e espaços institucionais para a construção colaborativa das práticas pedagógicas. Essa carência, longe de ser uma falha pontual, é expressão

do que Harvey (2005) caracteriza como lógica neoliberal: a imposição de modelos organizacionais que privilegiam a eficiência e a flexibilidade em detrimento da garantia de direitos estruturados. Assim, a falta de planejamento sistemático é compensada pelo esforço individual, transformando a precariedade em uma competência desejável.

As falas da coordenadora — “Tudo é informal, no corredor, no momento de entrada ou saída de sala” — e do professor — “A gente procura sempre conversar, trocar ideias” — revelam que o trabalho coletivo se dá em espaços improvisados e desinstitucionalizados. Ball (2012) aponta que, no interior das políticas neoliberais, a informalidade e a improvisação são romantizadas como expressões de criatividade docente, quando, na realidade, funcionam como mecanismos de precarização do trabalho educacional.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas é a rotatividade dos monitores, como aponta a coordenadora: “A dificuldade é quando eles [monitores] estão tomando gosto, aí é difícil, porque sai um, entra outro”. Esse relato revela como a instabilidade profissional é naturalizada no contexto escolar, gerando descontinuidade nas práticas pedagógicas e nas relações afetivas com os alunos. Para Dardot e Laval (2016), trata-se de uma das faces mais cruéis da racionalidade neoliberal: a promoção da instabilidade permanente como norma, deslocando para os sujeitos a tarefa de constantemente se reinventar.

Além disso, os relatos sobre a resistência familiar e a dificuldade de engajamento comunitário escancaram a transferência de responsabilidades. A coordenadora afirma: “Os pontos de dificuldade que eu vejo mesmo, eu sempre friso esse como o número um, é a questão do acompanhamento mesmo das famílias... Eles também faltam muito”. Tal percepção se conecta ao que Apple (2003) denomina responsabilização: a lógica de culpar famílias e comunidades pelos limites das políticas públicas, ocultando as desigualdades estruturais que atravessam os territórios urbanos.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que as estratégias de superação descritas — encontros informais, formações improvisadas, personalização das atividades e mobilização comunitária — são, ao mesmo tempo, gestos de resistência e expressões da racionalidade neoliberal. Como lembram Santos (2000) e Lefebvre (2008), a cidade contemporânea é marcada por processos de fragmentação e responsabilização local que deslocam para escolas, comunidades e indivíduos os custos das políticas públicas insuficientes. Assim, as práticas observadas nas escolas da rede municipal de Fortaleza não podem ser vistas apenas como iniciativas criativas, mas como respostas situadas em um contexto histórico de precarização, que reforça a desigualdade ao mesmo tempo em que exige estratégias de sobrevivência pedagógica.

Em síntese, as estratégias relatadas pelos atores do Programa Aprender Mais revelam tanto a potência criativa dos sujeitos quanto a inscrição histórica de suas práticas em uma racionalidade neoliberal que desloca responsabilidades, fragiliza vínculos e naturaliza a precariedade. Se, por um lado, professores, monitores e coordenadores demonstram capacidade de adaptação e compromisso com a aprendizagem dos alunos, por outro, suas ações são marcadas pela improvisação e pela instabilidade, sintomas de um modelo que transfere ao nível local e individual a resolução de problemas estruturais.

No campo da gestão e desenvolvimento urbano, essa leitura se torna ainda mais relevante. Como argumentam Santos (2000) e Lefebvre (2008), as políticas públicas, quando atravessadas pela lógica neoliberal, tendem a produzir territórios desiguais, nos quais equipamentos como a escola são chamados a compensar ausências históricas de infraestrutura e de planejamento. Nesse sentido, o PAM, ao mesmo tempo em que constitui uma importante política de inclusão, também

se apresenta como expressão de uma governança urbana fragmentada, que aposta na flexibilidade e no voluntariado como soluções provisórias. Reconhecer esse paradoxo é fundamental para repensar modelos de gestão educacional que, em vez de reproduzir a precarização, promovam uma verdadeira articulação entre política urbana, valorização profissional e direito à educação de qualidade.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa é de natureza qualitativa, com foco interpretativo, adotando a técnica da triangulação como estratégia metodológica central. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e monitores de duas escolas da rede municipal de Fortaleza que apresentam desempenhos contrastantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A escolha da triangulação (DENZIN, 1978; FLICK, 2009) deve-se à sua capacidade de confrontar perspectivas distintas, ampliando a validade e a profundidade da análise. Essa abordagem permitiu cruzar percepções de diferentes atores, identificar convergências e divergências e compreender como o Programa Aprender Mais é apropriado e ressignificado no cotidiano escolar.

As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas pela técnica da triangulação Marcondes; Brisola, 2014) a partir das categorias emergentes nas entrevistas: contribuições dos monitores, dificuldades de implementação, estratégias de superação e articulação entre professores, monitores e coordenadores.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os relatos de professores, coordenadores e monitores revelam dimensões que vão desde o impacto direto na aprendizagem até os desafios estruturais e organizacionais enfrentados no cotidiano escolar. Nesse percurso, destaca-se a construção da identidade dos monitores como eixo transversal, pois ela influencia diretamente o engajamento, o reconhecimento institucional e a eficácia das práticas educativas. Assim, a análise dos resultados será organizada de modo a explicitar as estratégias de enfrentamento, mas também a aprofundar a compreensão sobre como a identidade desses sujeitos se consolida e se torna elemento-chave na dinâmica do programa.

Os resultados apontam que os monitores desempenham papel central no apoio à aprendizagem, sobretudo de alunos em defasagem escolar, funcionando como mediadores pedagógicos e afetivos. Como relatou um dos professores: “ele dá autoestima à criança. Ele dá dignidade a essa criança, principalmente às crianças que não estão alfabetizadas”. Essa dimensão afetiva confirma Freire (1996), para quem ensinar exige acolhimento, diálogo e respeito à singularidade dos estudantes.

Por outro lado, emergem dificuldades estruturais e organizacionais que fragilizam o Programa. A ausência de planejamento coletivo, a rotatividade dos monitores e o desvio de funções aparecem como entraves recorrentes. O monitor destacou: “Essa questão da gente, que era para a gente fazer nosso trabalho, mas a gente está aqui e é como se nosso trabalho não fosse tão importante, então a gente pode fazer outras coisas”. Essa percepção remete à crítica de Ball (2004) sobre a flexibilização e precarização do trabalho educacional sob o neoliberalismo, em que a multifuncionalidade é confundida com sobrecarga.

A análise também evidencia estratégias de superação. Professores e coordenadores relatam encontros informais, trocas constantes de informações e uso de metodologias diferenciadas. Um professor relatou: “A gente procura sempre conversar, trocar ideias, para que a gente foque naquela dificuldade que a criança está tendo”. Essas práticas informais confirmam Perrenoud (2001), ao destacar que a aprendizagem docente e a construção de competências muitas vezes ocorrem em espaços não institucionalizados.

Do ponto de vista da gestão urbana, os achados revelam que o PAM contribui para ampliar o tempo educativo no território, mas, por outro lado, escancara desigualdades estruturais. Como enfatiza Milton Santos (1996), políticas públicas implementadas em contextos de desigualdade espacial tendem a reproduzir essas assimetrias caso não sejam acompanhadas de ações estruturais. A dificuldade de engajamento das famílias, a precariedade dos espaços e a escassez de recursos apontam para os limites de programas compensatórios diante de um modelo urbano fragmentado. Evidentemente, não é correto culpabilizar as famílias pela falta de engajamento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos visto que elas são vítimas de um sistema desigual e excludente, o qual as coloca em franca e penosa luta pela sobrevivência, restando, por consequência, pouco tempo para outras tarefas igualmente importantes.

Em síntese, pode-se entender que o Programa Aprender Mais se constitui como espaço de inovação pedagógica e formativa, carregando contradições típicas de políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal: valorização simbólica do trabalho docente, mas precarização material e institucional. O desafio para a gestão educacional e urbana é reconhecer os monitores não como substitutos precários, mas como sujeitos em formação, cuja atuação pode ser estruturante para uma política de educação integral mais equitativa e emancipatória.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos principais achados da pesquisa, organizada a partir das percepções de cada grupo de atores entrevistados. Ela evidencia as contribuições, dificuldades, estratégias de superação e formas de reconhecimento e identidade associadas ao trabalho dos monitores, professores e coordenadores.

**Tabela 1 – Principais achados por grupo de atores entrevistados**

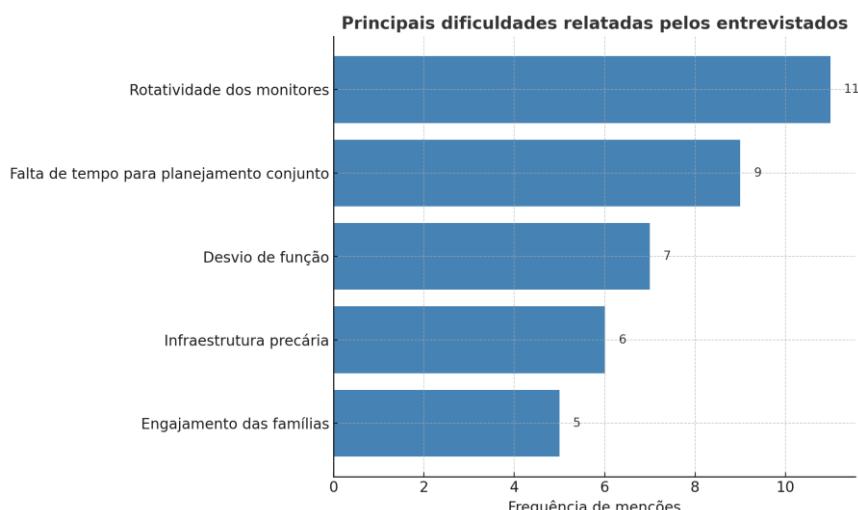
| Grupo de Atores      | Contribuições   | Dificuldades   | Estratégias   | Reconhecimento/Identidade  |
|----------------------|---|--|---|--|
| <b>Monitores</b>     | Apoio individualizado; Motivação dos alunos; Atividades lúdicas.    | Rotatividade; Desvio de função; Falta de formação específica.            | Troca informal com professores; Personalização das atividades.          | Reconhecimento simbólico como “professores”; Construção inicial da identidade docente. |
| <b>Professores</b>   | Redução da sobrecarga; Apoio na alfabetização; Parceria pedagógica. | Falta de tempo para planejamento conjunto; Falta de clareza das funções. | Conversas informais; Avaliações conjuntas; Planejamento no contraturno. | Valorização da parceria; Reconhecimento dos monitores como colaboradores.              |
| <b>Coordenadores</b> | Mediação entre alunos e professores; Reforço                        | Rotatividade; Falta de sistematização das funções;                       | Formações internas; Orientação de práticas;                             | Legitimam monitores como “professores”; Defendem formação continuada.                  |

pedagógico; Infraestrutura Organização  
 Formação inicial precária. logística.  
 dos monitores.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Figura 1 ilustra de maneira visual as principais dificuldades relatadas pelos entrevistados, permitindo observar de forma comparativa como monitores, professores e coordenadores percebem os entraves do Programa Aprender Mais. Essa representação gráfica reforça a análise textual e destaca a dimensão coletiva das dificuldades enfrentadas.

**Figura 1 – Principais dificuldades relatadas pelos entrevistados**



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A Tabela 2 apresenta, de forma comparativa, as estratégias relatadas por monitores, professores e coordenadores pedagógicos, acompanhadas de uma análise crítica. Esse quadro permite observar como cada grupo de atores mobiliza práticas para enfrentar as dificuldades do Programa Aprender Mais, ao mesmo tempo em que evidencia os limites estruturais e as tensões produzidas pela precarização do trabalho e pela lógica de responsabilização individual. Assim, a tabela não apenas organiza os relatos, mas também reforça a leitura crítica de que as soluções encontradas operam como respostas locais diante de fragilidades institucionais mais amplas.

**Tabela 2 – Análise crítica das estratégias por grupo**

| Grupo                            | Estratégias relatadas  | Análise crítica   |
|----------------------------------|--|---|
| <b>Monitores</b>                 | Apoio individualizado aos alunos; uso de jogos e atividades lúdicas; acompanhamento próximo de dificuldades. | Essa ênfase no esforço individual revela a sobrecarga da figura do monitor, deslocando para o plano pessoal a responsabilidade pelo sucesso do aluno. A lógica neoliberal tende a valorizar a “inovação individual” enquanto invisibiliza a ausência de políticas estruturantes. (HARVEY, 2005; DARDOT; LAVAL, 2016).                     |
| <b>Professores</b>               | Troca informal de informações com monitores; adaptações de atividades; incentivo ao diálogo com famílias.    | A informalidade na articulação pedagógica reforça a ideia de flexibilidade e improvisação como virtudes, mas que na prática escondem a falta de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo. Isso é reflexo da precarização do trabalho educacional sob lógicas de eficiência e contenção de custos. (BALL, 2012; APPLE, 2003). |
| <b>Coordenadores Pedagógicos</b> | Formações internas rápidas; reuniões com pais; mediação  | A responsabilização da escola pela formação emergencial dos monitores evidencia a transferência do ônus da política   |

|   |  |
|---|--|
| entre professores e monitores; reorganização logística dos espaços. | pública para os atores locais. Em termos urbanos, essa descentralização é coerente com a lógica neoliberal de “governança” que transfere responsabilidades do Estado para a gestão local e para os sujeitos. (SANTOS, 2000; LEFEBVRE, 2008). |
|---|--|

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise comparativa das estratégias apontadas por monitores, professores e coordenadores pedagógicos evidencia uma forte dimensão de improvisação e informalidade no cotidiano do Programa Aprender Mais. Enquanto os monitores buscam, sobretudo, apoiar individualmente os alunos por meio de atividades lúdicas e acompanhamento próximo, os professores relatam a troca informal de informações e a adaptação de atividades como formas de suprir lacunas estruturais. Já os coordenadores, por sua vez, assumem a responsabilidade de promover formações internas rápidas, reuniões com famílias e reorganização logística dos espaços escolares. Embora essas iniciativas revelem a potência de práticas colaborativas, também explicitam os limites impostos por uma política que transfere para os sujeitos e para a escola a responsabilidade de resolver fragilidades estruturais. Essa dinâmica está em consonância com a racionalidade neoliberal que, conforme Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016), promove a descentralização e a responsabilização individual, ao mesmo tempo em que oculta a ausência de investimentos sistêmicos. No campo educacional, Ball (2012) e Apple (2003) denunciam que essa lógica precariza o trabalho docente ao transformar improvisação e flexibilidade em virtudes, legitimando a falta de condições estruturais. Quando observada na perspectiva da gestão urbana, a análise dialoga com Santos (2000) e Lefebvre (2008), que problematizam a transferência de responsabilidades do Estado para os territórios e comunidades locais, reforçando desigualdades sociais e territoriais. Assim, as estratégias relatadas, embora relevantes, operam como paliativos diante de um cenário marcado pela precarização estrutural e pela lógica de responsabilização típica das políticas neoliberais.

## **CONCLUSÃO**

A pesquisa evidenciou que os monitores do Programa Aprender Mais desempenham papel decisivo na mediação entre professores e alunos, fortalecendo a aprendizagem e contribuindo para a construção de vínculos afetivos fundamentais no processo educativo (FREIRE, 1996). Apesar disso, persistem desafios como a alta rotatividade, a falta de clareza das funções, a ausência de formação específica e a precarização das condições de trabalho, expressando o modo como a racionalidade neoliberal fragmenta e flexibiliza o trabalho docente (HARVEY, 2005; APPLE, 2005).

No campo interdisciplinar da gestão e desenvolvimento urbano, os achados reforçam que a escola deve ser compreendida como um equipamento público estratégico do território, um espaço onde se materializam tanto as desigualdades quanto as possibilidades de superação (SANTOS, 2007; LEFEBVRE, 2001). Nesse sentido, os monitores revelam-se agentes que não apenas complementam a prática pedagógica, mas também tensionam os limites estruturais de um sistema educacional atravessado por contradições sociais e urbanas.

Conclui-se que o Programa Aprender Mais, mais do que uma política compensatória, precisa ser reafirmado como instrumento de garantia de direitos e de fortalecimento da educação integral. Para tanto, torna-se imprescindível investir em políticas de valorização, formação contínua e integração dos monitores à carreira educacional, de modo que sua atuação contribua para consolidar uma escola pública inclusiva e transformadora, alinhada a uma gestão urbana que

reconheça a educação como direito e como prática emancipatória. Assim, o artigo contribui tanto para o debate acadêmico interdisciplinar quanto para a formulação de políticas públicas locais.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade de cursar o Mestrado. Aos meus pais e filhos, meus maiores incentivadores. À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - CE que, através do programa de financiamento de cursos de mestrado e doutorado, tem incentivado à formação docente dos professores da rede municipal de ensino, sendo eu uma das contempladas; e, em especial, aos meus orientadores que me conduziram com toda maestria nesta caminhada.

## **REFERÊNCIAS**

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BALL, S. J. *Educação global: novas políticas e a escola neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal — Secretaria Especial da Editoração e publicações, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 de dezembro de 1996.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. D. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, v. 20, n. 35, p. 201, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- CAVALIERE, A. M. *Educação integral: história e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- DENZIN, N. K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. Londrina: Planta, 2004.
- LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- OLIVEIRA, D. A.; ADRIÃO, T. *Gestão democrática e territorializada: desafios e perspectivas para a educação básica*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, 2020.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.