

Novos sujeitos docentes e suas condições de trabalho: uma comparação entre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral*

Ana Maria Clementino
Dalila Andrade Oliveira

Resumo

Na última década no Brasil, observou-se o surgimento de programas de educação em tempo integral impulsionados por mudanças na legislação brasileira com o objetivo de atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e educacional – dentre eles, destaca-se o Programa Mais Educação (PME). Com tais programas, emergiram na escola novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintos daqueles desempenhados tradicionalmente pelos professores. Este artigo traz resultados da pesquisa que buscou, por meio da comparação entre o Programa Escola Integrada (PEI), do município de Belo Horizonte, e o Projeto Educação de Tempo Integral (Proeti), do estado de Minas Gerais, conhecer esses novos sujeitos e suas condições de trabalho e analisar as relações dos referidos programas com as políticas sociais de combate à pobreza. Para tanto, foram realizados estudo da literatura sobre o tema, levantamento documental, observações em escolas, entrevistas e grupos focais com os docentes. Como resultado, verificou-se que, embora os programas tenham se tornado importantes instrumentos de proteção social, sobretudo na percepção dos entrevistados, as escolas operam com muitas dificuldades em implementá-los, principalmente no que se refere a condições de trabalho, infraestrutura disponível e oferta de docentes qualificados.

Palavras-chave: educação em tempo integral; novos sujeitos docentes; Programa Mais Educação; Programa Escola Integrada; Projeto Educação em Tempo Integral.

* Este artigo é resultado de pesquisa intitulada "Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral", desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFG), que contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme o Edital nº 13/2012.

Abstract

New teaching actors and their working conditions: a comparison between the Programa Escola Integrada (The Integrated School Program) and the Projeto Educação em Tempo Integral (The Full-time Education Project)

In the last decade, Brazil saw the emergence of full-time education programs propelled by alterations in the Brazilian legislation aimed at serving children and young people in social and educational vulnerability – among those, it is worth mentioning the Programa Mais Educação (PME – The More Education Program). Along with such programs, new teaching actors arose with distinct profiles, formations and tasks from those traditionally performed by teachers. This article presents the results of a research that sought, through comparing the Programa Escola Integrada (PEI – Integrated School Program), of the city of Belo Horizonte, and the Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti – The Full-time Education Project), of the state of Minas Gerais, to know these new actors and their work conditions and to analyze the relation of these programs with poverty-fighting social policies. To do so, it was carried out a study on the literature of the subject, a documentary survey, observations in schools, interviews and focus groups with teachers. As a result, it was observed that, although the programs have become important instruments of social protection, particularly in the perception of the interviewees, the schools have gone through difficulties in its implementation, especially regarding work conditions, available infrastructure and the offer of qualified teachers.

Keywords: full-time education; new teaching actors; More Education Program; Integrated School Program; Full-time Education Project.

Introdução

A ampliação do direito à educação observada nas últimas décadas promoveu mudanças na organização escolar, sobretudo nos contextos mais pobres. As políticas voltadas prioritariamente ao atendimento dos alunos de baixa renda criaram estratégias de ampliação da jornada escolar diária, com especial destaque para o Programa Mais Educação (PME). Instituído pelo governo federal em 2007, o PME tornou-se importante instrumento de proteção social¹ devido à extensão da jornada escolar dos alunos e por ofertar uma educação voltada à formação plena dos indivíduos, a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Apoiando-se nas ideias de Anísio Teixeira (1962), o programa defende uma concepção de educação

¹ Como adverte Sposati (2009), o sentido de proteção supõe antes de mais nada tomar a defesa de algo, impedir sua destruição, sua alteração. Por isso, a ideia de proteção contém um caráter preservacionista, supõe apoio, guarda, socorro e amparo. E este sentido exige tanto as noções de segurança social como de direitos sociais. Considerando essas esclarecimentos, é possível considerar que o Programa Mais Educação constitui-se em um importante programa de proteção social.

integral em tempo integral² que entende que a escola não pode ser parcial, meramente de instrução, mas deve oferecer à criança oportunidades completas de vida, abrangendo formação de hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática. No entanto, o PME é alvo de muitas críticas e a primeira delas é justamente em relação às suas limitações no sentido de oferecer uma educação integral, não conseguindo ir além de uma escola de tempo integral (Libâneo, 2014). Outras críticas se concentram no baixo financiamento oferecido pelo Governo Federal, o que afeta diretamente as condições de seu funcionamento nas escolas, além de promover a inserção nas unidades educacionais de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintos daqueles promovidos tradicionalmente pelos professores, já que o programa não exige formação específica. O conceito de docente utilizado neste artigo é o de profissional que está envolvido no processo educativo na condição de quem ensina, independentemente da maneira como foi contratado ou do título acadêmico que possui.

A inserção de novos sujeitos docentes na educação em tempo integral pode ser compreendida como um processo mais amplo, que tem sua gênese no Brasil nas reformas educacionais dos anos 1990. Nesse período, observa-se a inclusão de novos profissionais atuando em atividades que visam a responder às demandas trazidas pelos programas sociais assumidos pela escola e dirigidos aos mais pobres. Esse processo acarretou novas atribuições aos docentes e promoveu a reestruturação do trabalho pedagógico, repercutindo diretamente nas condições de atuação na escola (Oliveira, 2004; 2006). Tardif e Levasseur (2004, p. 1285), ao analisar outros contextos nacionais, consideram que essa nova divisão do trabalho na escola é resultado de um processo recente no qual os serviços educativos passaram a ser ofertados cada vez mais por pessoal menos especializado.

Por meio de resultados de pesquisa que buscou conhecer os docentes em atuação nas escolas de tempo integral e suas condições de trabalho, este artigo se propõe a discutir em que medida esses programas têm ensejado uma nova divisão do trabalho na escola, instaurando novas hierarquias e fragmentação do processo educativo. Busca ainda problematizar sobre as ameaças e riscos que tais mudanças nas relações internas à escola podem apresentar para o efetivo cumprimento dos objetivos das políticas de inclusão dos mais pobres no sistema educacional.

O direito à educação e suas demandas no contexto escolar

O Brasil, com população total aproximada de 205 milhões de pessoas, conta com 48,8 milhões de matrículas na educação básica, de acordo com o último Censo Escolar (Brasil. Inep, 2017). Tais números retratam a expansão educacional ocorrida principalmente a partir da década de 1990, período no qual o País passou por intensas reformas, como outros países da América Latina que buscaram, por meio de processos

² Enquanto a "educação integral" refere-se a uma concepção de formação humana ampliada inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, considera-se a "educação em tempo integral" a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, dos alunos sob a tutela da escola (Brasil. Decreto nº 6.253, 2007).

de descentralização da gestão educacional, promover a ampliação do acesso à educação básica, tendo como paradigma os princípios da economia privada (Oliveira, 2011, p. 326).

Nessas reformas, a educação, ao mesmo tempo que se afirmou como política social de caráter universal com o crescimento da escolaridade e do contingente de alunos atendidos, passou a se orientar pela lógica da focalização (Oliveira, 2000). Como resultado dessa orientação, observam-se processos que visam a assegurar o acesso e a permanência na escola de grupos mais vulneráveis socialmente, dando início a vinculação de programas de renda mínima à escolarização com a criação do Programa Bolsa Escola (PBE), no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cujo objetivo era favorecer o ingresso e a permanência de crianças pobres na escola por meio de auxílio financeiro às famílias. A partir de então, passaram a recair sobre a escola novas atribuições e responsabilidades sociais.

Apesar da ampliação da escolaridade observada no governo Fernando Henrique Cardoso, sua política educacional focou no atendimento ao ensino fundamental com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), deixando sem apoio efetivo as outras etapas da educação básica – educação infantil e ensino médio.

Com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), mudanças significativas ocorreram, aumentando ainda mais os vínculos entre educação e políticas sociais dirigidas aos que se encontram em situação de pobreza. Merece destaque o Programa Bolsa Família (PBF), criado em 2003, com o objetivo de assegurar renda mínima às famílias pobres e extremamente pobres mediante condicionalidades, como a frequência escolar das crianças. O PBF unificou os programas Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás, que eram políticas compensatórias fragmentadas, pouco efetivas e marcadas pelo clientelismo, aumentando o controle dos recursos e conferindo maior transparência. Ao criar o PBF, o governo rompe com o modelo fragmentado das políticas sociais estabelecidas no governo anterior e inicia um ciclo mais coeso e estruturado.

O PBF – associado a elementos como a elevação real do poder aquisitivo dos salários, o aumento do número de empregos formais e do crédito pessoal, a eletricidade rural e o controle de preços dos produtos agrícolas – provocou efeitos positivos sobre a vida dos mais pobres. Em 2001, o País apresentava 33% da população composta por pobres, caindo em 2010 para 10,1%, quando observada a renda *per capita* estabelecida no PBF (Lavinias, 2012, p. 75).

A partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que articulava dezenas de programas da educação, observa-se uma reorientação dos rumos da política educacional, recuperando certo protagonismo do governo federal na condução da agenda educativa para o País.

Por proposição do Poder Executivo ao Poder Legislativo, aprovou-se a Lei nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando os recursos para toda educação básica. Outra medida significativa foi a aprovação da Emenda

Constitucional nº 59/2009, que determina a implementação progressiva, até 2016, da obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade.

Foi aprovado ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014, com a contribuição de amplos setores organizados. Dentre suas diretrizes, destacam-se a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a valorização dos profissionais e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação de forma a alcançar, no mínimo, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano de vigência do plano e, no mínimo, 10% ao final de dez anos.

No Brasil, a ampliação do direito à educação está inegavelmente vinculada à superação das desigualdades sociais. O baixo desempenho dos alunos pode ser considerado herança histórica de desigualdades persistentes. Desse modo, a articulação entre políticas educacionais e dimensão social deve ser analisada como estratégia de ação. É nesse sentido que se insere o PME, orientado à superação das desigualdades educacionais e sociais.

Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, o PME surgiu com o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos mais pobres por meio da oferta de atividades socioeducativas no chamado contraturno escolar. As ações do programa congregam a participação de distintos ministérios (Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura) e um regime de colaboração entre os entes federados. O PME constitui-se principalmente por meio de redes socioeducativas,³ com parcerias entre escola e diversos setores da sociedade, amparando-se na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras,⁴ que encontra nas cidades elementos importantes para a formação integral.

Para tanto, o PME prioriza escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),⁵ localizadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados pela vulnerabilidade social, “afirmando o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa de suas ações constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais” (Moll, 2012, p. 134).

Diferentes experiências de jornada escolar ampliada são encontradas nas redes de ensino brasileiras com especificidades locais, mas, via de regra, elas se articulam com o programa federal para adquirir suplementação técnica e financeira. A seguir, serão tratados os resultados da pesquisa em que se buscou comparar dois programas de educação em tempo integral, um no âmbito estadual e o outro, no municipal.

³ Considera-se atividade socioeducativa aquela que tem por objetivo integrar à sociedade, por meio da educação, pessoas que partilham de determinada situação de vulnerabilidade econômica e social.

⁴ Movimento criado em 1990 em Barcelona, na Espanha, que encontra nas cidades elementos importantes para uma formação integral, sugerindo a transformação de seus diferentes espaços em centros educativos e explorando e desenvolvendo os potenciais da comunidade (Carta das Cidades Educadoras, 1994).

⁵ O Ideb incorpora conceitos como o fluxo escolar e o desempenho dos alunos com base em resultados das avaliações em larga escala (Brasil. Decreto nº 6.094, 2007).

A metodologia da pesquisa

A pesquisa "Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) e o Projeto de Educação de Tempo Integral (Proeti)", foi desenvolvida como um projeto articulado à pesquisa mais ampla intitulada "Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral", sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG). O objetivo foi conhecer duas experiências de ampliação da jornada escolar, e a metodologia da pesquisa compreendeu várias fases: revisão de literatura; levantamento documental; observação etnográfica nas escolas; entrevistas com os coordenadores e gestores escolares e realização de grupos focais com os docentes.

A revisão de literatura compreendeu o levantamento das produções acadêmicas (dissertações, teses e artigos em periódicos) com os descritores Educação Integral e Educação de Tempo Integral entre os anos 2011 e 2015, tendo como fontes o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e artigos publicados em periódicos da área da educação disponíveis na Scientific Electronic Library Online (SciELO). As entrevistas, observação e os grupos focais com docentes foram realizados em duas escolas da capital mineira, sendo uma do Proeti e outra do PEI, entre 2012 e 2014. Foram realizadas oito entrevistas com os docentes, sendo quatro de cada Programa e dois grupos focais em cada escola. O levantamento documental consistiu na reunião de leis, portarias e resoluções que orientam a implantação dos programas de educação em tempo integral em nível federal, estadual e municipal. Incluiu ainda, relatórios e notas técnicas e outros dispositivos legais, bem como dados estatísticos oficiais que informam sobre os programas.

Foram realizados dois grupos focais na rede municipal, sendo que um contou com sete docentes que atuavam no PEI, e outro, com dez professores dos turnos regulares. Nesses grupos foram abordadas as seguintes questões: organização e processo de trabalho, práticas pedagógicas e estratégias utilizadas, valorização docente, formas de contratação, carreira, salário e formação. Na rede estadual também foram desenvolvidos dois grupos focais com docentes, sendo um com 13 professoras que atuavam no Proeti e outro com 15 professoras dos turnos regulares, discutindo questões como: a situação funcional e remuneratória dos docentes do projeto, formação, planejamento, organização do trabalho, o emprego de práticas pedagógicas, responsabilidades, espaços de trabalho, relacionamento com outros atores da escola e percepção do projeto.

A escolha dessas escolas foi determinada pela sua localização geográfica, ambas estão situadas em regiões consideradas de alta vulnerabilidade social, segundo informações da prefeitura de Belo Horizonte.

Mesmo recebendo aportes do PME, as redes apresentaram distintas formas de organização de seus programas. No próximo item serão apresentados sinteticamente o PEI e o Proeti e, a seguir, os resultados concernentes a condições profissionais e relações de trabalho nas escolas, obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos focais, realizados com os educadores.

Ampliação da jornada escolar e suas consequências para o trabalho docente

O surgimento de programas em âmbito federal, estadual e municipal que propõem a ampliação da jornada escolar, tais como o PME, o PEI e o Proeti, deu-se como políticas direcionadas prioritariamente para alunos em situações de vulnerabilidade social. Contudo, cada um desses programas guarda suas peculiaridades.

O PEI, criado pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte em 2006 e fundamentado em uma concepção humanista de educação, almeja proporcionar a formação integral dos educandos do ensino fundamental por meio da ampliação da jornada para nove horas diárias e da oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar. O programa desenvolve atividades dentro da escola, quando há espaços internos, e fora dela, ocupando diversos lugares no entorno da instituição e em outros territórios da cidade, também inspirado na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras. As atividades, realizadas em forma de oficinas, são voltadas para o esporte, o lazer e as artes e ministradas por estudantes de graduação, contratados por parcerias firmadas entre secretaria municipal de educação e instituições de educação superior da capital mineira. O PEI conta ainda com a presença de agentes culturais (oficineiros recrutados na comunidade).

O Proeti foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a partir de experiência realizada em 2005, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos mais afetados pelo fenômeno da violência escolar e em situação de vulnerabilidade social, tornando-se um projeto independente em 2007. Seus principais objetivos eram proporcionar aos alunos de baixa renda a ampliação da área de conhecimento e reduzir o número de reprovações, além de aumentar o universo de experiências artísticas, culturais e esportivas com a extensão da jornada. O programa utiliza os espaços internos da escola, apesar de recomendar também o uso dos espaços externos. As atividades envolvem acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, contando com professores contratados temporariamente.

O Proeti era composto por professoras pedagogas e professores de educação física, com pelo menos sete anos de experiência docente e formação acadêmica, contratados para atuarem no período de um ano letivo do programa com salários em torno de R\$ 1.300,00 e carga horária de 24 horas semanais. Já o PEI era constituído por agentes culturais que desempenhavam atividades variadas com os alunos, desenvolvidas muitas vezes a partir de suas experiências, sem correspondência direta com os saberes acadêmicos ou exigência de uma qualificação específica, já que o cargo não exige escolaridade mínima; e por estudantes universitários que desempenhavam atividades vinculadas ao seu curso acadêmico, gerando regimes de trabalhos diferenciados dentro do programa (vínculo empregatício *versus* contrato de estágio), como também a distinção entre as remunerações (agentes – R\$ 900,00 e estagiários – R\$ 425,00),⁶ jornada de trabalho (agentes – 40 horas semanais; estagiários – 20 horas semanais) e responsabilidades.

⁶ Valores da época (2012). O salário mínimo era R\$ 622,00.

Apesar dos diferentes relatos obtidos nos grupos focais, algumas dificuldades foram quase unânimes entre os docentes, como a falta ou inadequação dos espaços, a ausência de tempo para o planejamento das atividades, o acúmulo de atribuições, a pouca ou nenhuma formação continuada ofertada e o distanciamento dos docentes dos demais profissionais da escola, características comuns aos dois programas. No Proeti, os professores de educação física relataram a falta de disponibilidade da quadra para as atividades, enquanto as pedagogas destacaram dificuldades para a realização de atividades diferenciadas sem o tempo adequado para sua elaboração. No PEI, os estagiários reclamaram do descumprimento da carga horária de planejamento na escola e da utilização de espaços improvisados para suas atividades. Os agentes culturais queixaram-se da pouca formação ofertada e da resistência dos demais profissionais da escola ao programa e ao seu trabalho, atribuída ao fato de não serem graduados (formados para o magistério).

No PEI, a utilização dos espaços externos era a única alternativa para garantir seu funcionamento. A escola não suportava o número de alunos em tempo integral dentro de seu terreno, o que de certa forma desvirtuava a intencionalidade educativa dos territórios explorados na cidade. No Proeti, as oficinas ocorriam dentro da escola, com predomínio de atividades de intervenções pedagógicas. Contudo, problemas como o uso compartilhado dos equipamentos da escola foram mencionados.

Os relatos dos docentes nos grupos focais demonstraram ausência de momentos de estudo e planejamento das atividades nas duas escolas e pouca ou nenhuma formação para desempenharem as oficinas. Os professores do Proeti informaram a falta de tempo para elaboração das atividades e a não participação em formações continuadas, fatores que comprometem a qualidade das atividades. A formação insuficiente também foi citada por docentes do PEI. Os agentes culturais relataram ter participado de apenas um curso no semestre, os oficinairos não possuem formação docente e afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação, a não ser o apoio da professora comunitária. A importância desses momentos de formação para o desempenho de suas atividades é incontestável.

Um problema ainda maior observado é a distância entre a equipe de profissionais da escola e a do programa. Praticamente não havia comunicação entre as equipes dos turnos regulares e as do contraturno. Além disso, os espaços da escola eram disputados, o que gerava insatisfação entre os professores. Esse problema pode comprometer os programas naquilo que é essencial, ou seja, em sua integração com os objetivos político-pedagógicos da escola.

Discussão dos resultados

Considerando as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais realizados com os educadores do Proeti e do PEI, foi possível chegar a algumas constatações e conhecer um pouco mais sobre os novos docentes da educação em tempo integral. Com base nos relatos, percebem-se muitas dificuldades na realização do trabalho, sendo algumas comuns às duas redes.

As diversas barreiras encontradas pelos novos docentes retratam o cenário de precariedade em que muitas escolas brasileiras operam. As insatisfatórias condições de trabalho reforçam a desvalorização da docência como um dos principais fatores para o desinteresse dos jovens em entrar para profissão (Gatti; Barreto; André, 2011; Moriconi, 2008; Duarte, 2013). O trabalho docente não é simples, envolve múltiplas facetas, podendo ser caracterizado por aspectos formais e informais, às vezes contraditórios. Segundo Tardif e Lessard (2008), os aspectos formais seriam aqueles considerados como burocráticos e codificados, o trabalho temporizado e controlado. Já os informais seriam os implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos. Assim, realizar a docência é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente (Tardif; Lessard, 2008, p. 43). Tardif (2002) ainda destaca a existência de diversos saberes (profissional, disciplinares, curriculares e experienciais) envolvidos na docência, o que confere à profissão o *status* de prática erudita.

As várias articulações que os docentes realizam entre a prática e os saberes os tornam um grupo social e profissional que depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses conhecimentos como condições para o exercício da profissão (Tardif, 2002, p. 39). Apesar disso, os professores ocupam uma posição socialmente desvalorizada, por manterem com os saberes uma relação de “transmissores” e não de produtores (Tardif, 2002, p. 40).

O trabalho docente, a partir das reformas educativas da década de 1990, deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando inclusive de forma legal outras atividades, tais como as de gestão da escola, promovendo, como afirma Oliveira (2004, p.1140), uma reestruturação do trabalho docente que

teria sido acompanhada por um processo de flexibilização e precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego e trabalho, com perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado, com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrochos salariais, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, entre outros. Situação ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão, que passaram a apelar para o comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos, acarretando num processo de desqualificação e desvalorização docente.

Os professores passaram a desempenhar funções outras que não as educativas, o que gera, segundo Noronha, Assunção e Oliveira (2008, p.74), um processo de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista e, portanto, pode ser discutido por leigos e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (Oliveira, 2004, p. 1135). Tal ideia teria contribuído para um processo de desprofissionalização ou proletarização dos serviços educativos (Tardif; Lévasséur, 2004, p. 1285).

É com base nesse histórico que se analisa a inserção de novos docentes na jornada ampliada – esta se deu no Brasil por meio de redes de relações difundidas sob a influência do Movimento das Cidades Educadoras. Entretanto, a realização das atividades em espaços não escolares e o desenvolvimento destas por um pessoal menos especializado podem contribuir para a desqualificação da instituição e de seus docentes.

Verificou-se que no PEI são feitas contratações de oficinheiros e estagiários a baixo custo para ministrarem cursos, sem a exigência de formação específica ou experiências docentes anteriores. O programa pode até se constituir como espaço formativo para jovens aspirantes à docência, por exemplo, estudantes universitários; contudo, convém lembrar, como destaca Tardif (2002, p. 52), que é a partir de saberes e experiências que os professores constroem suas práticas educativas, seus *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática), que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e a imprevisibilidade da profissão. Entretanto, o saber da experiência, que poderia auxiliar os estagiários a retraduzirem os demais conhecimentos docentes, não emerge apenas da relação entre docente e aluno, mas também das interações com os demais professores, das diversas obrigações e normas às quais o trabalho se submete e da instituição enquanto meio organizado e composto de conhecimento. Esses fatores não foram observados no PEI.

A presença dos professores é essencial para a educação integral dos alunos. Porém, tanto os professores quanto as escolas ainda não estão suficientemente preparados para implementá-la. Há que se discutir o verdadeiro significado da educação integral e repensar desde sua estrutura em turnos parciais até o currículo pretendido. Na medida em que se busca proporcionar novas experiências socioculturais e dar visibilidade ao conhecimento e cultura das comunidades, é indispensável desenvolver um trabalho conjunto entre os docentes envolvidos na experiência – professores, agentes culturais e estagiários (os últimos na condição de aprendizes). Considera-se ainda que os professores responsáveis pela educação integral deveriam realizar formações constantes com o intuito de proporcionar mudanças nas práticas educativas que se querem diferenciadas e mais atrativas.

Muitos dos problemas relacionados à atividade docente poderiam ser sanados se os professores tivessem contratos de trabalho mais estáveis, com maiores garantias e benefícios sociais, e pudessem dedicar seu tempo a uma única escola. A dedicação exclusiva do professor está prevista na Resolução nº 2/2009 do Conselho Nacional da Educação, que incentiva o cumprimento da jornada de trabalho em tempo integral para os docentes de, no máximo, 40 horas semanais, em uma única escola, o que poderia gerar mais momentos de estudo e planejamento e potencializar a educação em tempo integral.

Os docentes investigados manifestaram sua insatisfação com as condições de trabalho. Eles ainda lidam, mesmo que de forma velada, com a discriminação dentro do próprio ambiente de trabalho e enfrentam dificuldades decorrentes das práticas que devem desenvolver, o que demonstra a urgência de cursos de formação, de tempo para estudo e, principalmente, de condições adequadas para o desempenho de suas tarefas. Esses são fatores essenciais e indispensáveis para a oferta da educação integral.

Considerações finais

No desenvolvimento da pesquisa com os docentes dos programas de educação em tempo integral (Proeti e PEI), pôde-se observar que são experiências envoltas de sentidos e significados que vão além das tarefas pedagógicas e estão sob a influência de ideais educacionais que carregam consigo responsabilidades sociais diante do quadro de pobreza e desigualdade social do Brasil.

O impulso dado à extensão da jornada educativa das escolas brasileiras a partir da década passada fez parte do conjunto das políticas sociais de enfrentamento à pobreza dos governos Lula e Dilma Rousseff. Esses programas se tornaram instrumentos importantes de proteção e promoção social de crianças e jovens, especialmente os mais pobres, por meio da articulação entre o PME e o PBF. Como demonstram Ximenes, Moll e Macedo (2014, p. 84), essa é uma “forma de garantir que a qualidade proporcionada pela educação integral seja oferecida, prioritariamente, para as crianças e adolescentes em situação de pobreza, beneficiárias do PBF, presentes em 80% das escolas públicas da educação básica”.

Contudo, não podemos ignorar as dificuldades com as quais esses programas operam. Para mantê-los, é necessário mais que a baixa oferta financeira e técnica promovida pelo PME. É preciso repensar a organização desses programas, melhorar as condições de trabalho e, por fim, enfrentar a segmentação da escola. A ampliação dos espaços na instituição escolar deve ser buscada sem o prejuízo da descoberta e ocupação de outros territórios educativos da cidade, sendo que o uso de outros locais não deve retirar a obrigação dos governantes em promover a expansão dos espaços físicos das escolas.

A melhoria das condições de trabalho é um aspecto fundamental a ser tratado, tendo em vista os diversos problemas observados no PEI e no Proeti. A absorção de docentes sem formação específica por esses programas, por meio de contratos precários, com baixa remuneração e com pouca ou nenhuma formação continuada, pode contribuir para a desvalorização profissional docente, comprometendo os objetivos da educação integral como formação humana, na perspectiva apontada por Teixeira (1962) e pelo Movimento das Cidades Educadoras.

Por fim, as análises desenvolvidas reforçam a preocupação com a forma mediante a qual a ampliação da jornada escolar vem ocorrendo, dirigida prioritariamente a crianças e jovens de baixa renda, com espaços inadequados, recursos e infraestrutura insuficientes e educadores pouco preparados e trabalhando em condições precárias. Concordando com Sposati (2009), “a concretização do modelo de proteção social sofre forte influência da territorialidade, pois ele só se instala, e opera, a partir de forças vivas e de ações com sujeitos reais. Ele não flui de uma fórmula matemática, ou laboratorial, mas de um conjunto de relações e de forças em movimento”.

Tal quadro pode comprometer os objetivos dos programas, configurando-os apenas como uma “escola pobre para pobres”.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 maio 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 nov. 2007. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>.

BRASIL. 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, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério da Saúde. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CES nº 2, de 29 de janeiro de 2009. Alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 38.

CARTA das cidades educadoras: proposta definitiva. Novembro, 2004. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CLEMENTINO, A. M. *Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o PEI e o PROETI*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUARTE, A. W. B. *Por que ser professor? uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GESTRADO. *Trabalho docente na educação básica no Brasil: relatório final da pesquisa*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2010. Relatório.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2016*. Brasília: Inep, 2017. <Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LAVINAS, L. Brasil, de la reducción de la pobreza al compromiso de erradicar la miseria. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, Barcelona, n. 97-98, p. 67-86, abr. 2012. Disponível em: <https://www.cidob.org/es/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/97_98/brasil_de_la_reduccion_de_la_pobreza_al_compromiso_de_erradicar_la_miseria>.

LIBÂNIO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf, 2014. p. 257-308.

MOLL, J. Apresentação. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

MORICONI, G. M. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

NORONHA, M. M.B; ASSUNÇÃO, A.A; OLIVEIRA, D.A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.65-85, mar./jun. 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32 n. 115, p. 323-337, abr./ jun. 2011.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

112

OLIVEIRA, D. A. et al. *Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2016. Relatório.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, set./dez. 2004.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

XIMENES, D. A.; MOLL, J.; MACEDO, J. M. Políticas para a inclusão na educação básica em contextos de desigualdade: considerações a partir da experiência da parceria entre Programa Bolsa Família e Programa Mais Educação. *Cadernos de Estudos: Desenvolvimento Social em Debate*, Brasília, n. 18, p. 80-97, 2014.

Ana Maria Clementino, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é doutoranda em Educação na área Políticas Públicas e Educação nessa universidade, membro do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado FAE/UFMG) e Secretária da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado).

anamcjs@gmail.com

Dalila Andrade Oliveira, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutoramento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Université de Montréal, Canadá, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e também do Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi vice-presidente (2005-2009) e presidente (2009-2013) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É membro da coordenação geral da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Red Estrado).

dalilaufmg@yahoo.com.br