

Gestão do trabalho na escola de tempo integral: os docentes e os desafios de uma política inclusiva*

* 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/UFMG), realizada com o apoio da FAPEMIG e da CAPES (Edital 13/2012 Pesquisa em Educação Básica).



Dalila Andrade Oliveira
Ana Maria Clementino

Resumo

O artigo é resultado de pesquisa sobre o trabalho docente nas escolas que adotaram programas de educação em tempo integral, como política inclusiva dirigida às crianças e jovens consideradas socialmente vulneráveis. Buscou identificar quem são os docentes desses programas, as condições em que trabalham e as práticas pedagógicas que adotam. A metodologia compreendeu várias fases: revisão de literatura; levantamento documental; observação etnográfica nas escolas; entrevistas com os coordenadores e gestores escolares e grupos focais com os docentes. A pesquisa centrou-se em dois programas, sendo um no âmbito do municipal e outro estadual. Como resultado, constatou-se a emergência de novos docentes atuando nesses programas, sem a formação necessária e a experiência adequada para o exercício da docência. Em consequência, observa-se nítida divisão do trabalho nas escolas, entre os professores do turno regular e aqueles que atuam nos programas engendrando novas hierarquias e estratificações. As análises das condições de trabalho oferecidas nesses programas demonstram alto grau de improvisação em relação aos espaços e ao planejamento do trabalho, condições instáveis de contratação dos docentes e baixa remuneração, indicando fragilidades na implementação dos programas que afetam diretamente o alcance pleno dos objetivos de uma política inclusiva.

Palavras-chaves

*educação em tempo integral
docentes
política inclusiva.*

Gestión del trabajo en la escuela de tiempo completo: los docentes y los desafíos de una política inclusiva

Resumen

El artículo es el resultado de la investigación sobre el trabajo docente en las escuelas que adoptaron programas de educación de tiempo completo, una política inclusiva dirigida a los niños y jóvenes considerados socialmente vulnerables. Se buscó identificar quiénes son los docentes de esos programas, las condiciones en que trabajan y las prácticas pedagógicas que desarrollan. La metodología comprendió varias fases: revisión de literatura; análisis documental; observación etnográfica en las escuelas;

Palabras claves

*programas de educación a
tiempo completo
nuevos docentes
política inclusiva.*

entrevistas con los coordinadores y gestores escolares y grupos focales con los docentes. La investigación se centró en dos programas, uno en el ámbito municipal y otro en el estadual. Como resultado, se constató la emergencia de nuevos docentes actuando en esos programas, sin la formación necesaria y la experiencia adecuada para el ejercicio de la docencia. En consecuencia, se observa una nítida división del trabajo en las escuelas, entre los profesores del turno regular y aquellos que actúan en los programas generando nuevas jerarquías y estratificaciones. Los análisis de las condiciones de trabajo en estos programas evidencian un alto grado de improvisación en relación a los espacios y la planificación del trabajo, condiciones inestables de contratación de los docentes y baja remuneración, lo que se traduce en debilidades en la implementación de los programas que afectan directamente los objetivos propuestos en el marco de una política inclusiva.

Work management in full-time schools: the teachers and the challenges of an inclusive policy

Abstract

The article is the result of research on teaching work in schools that have adopted full-time education programs, such as an inclusive policy directed at children and young people considered to be socially vulnerable. It sought to identify who the teachers of these programs are, the conditions in which they work and the pedagogical practices they adopt. The methodology comprised several phases: literature review; Documentary survey; Ethnographic observation in schools; Interviews with school coordinators and managers and focus groups with teachers. The research focused on two programs, one in the municipal and the other state. As a result, the emergence of new teachers working in these programs, without the necessary training and adequate experience to practice teaching, was observed. As a consequence, there is a clear division of labor in schools, between teachers of the regular shift and those who work in the programs, engendering new hierarchies and stratifications. The analyzes of the working conditions offered in these programs demonstrate a high degree of improvisation in relation to spaces and work planning, unstable conditions of hiring of teachers and low remuneration, indicating weaknesses in the implementation of programs that directly affect the full achievement of the objectives of a inclusive policy.

Keywords

*full-time education programs
new teachers
inclusive policy.*

Os programas de educação em tempo integral, implementados na última década no Brasil, constituíram-se em políticas públicas de inegável importância, especialmente pelo fato de buscar o atendimento prioritariamente a crianças e jovens em situação de pobreza, de modo a possibilitar uma vivência saudável e segura oferecida pela escola. Esses programas representaram para gestão da escola e para os docentes novos desafios à medida que promoveram alterações na organização do trabalho, na ocupação dos espaços e dos tempos escolares.

Esses programas são caracterizados pela ampliação da jornada escolar para o aluno, mas não pressupõem, na maioria das vezes, a ampliação da carga horária de trabalho dos professores, de maneira que estes pudessem ter dedicação integral à uma só escola. Persiste no Brasil um contexto de grande diversidade e desigualdade no que se refere à oferta da educação básica pública e, conseqüentemente, nas condições de trabalho dos professores. Os profissionais da educação básica no Brasil são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que varia com a capacidade de financiamento de cada ente federado, além disso, cada um tem a liberdade para criar e definir suas próprias carreiras e planos salariais, a despeito da legislação federal definir diretrizes

de carreira docente em nível nacional (CNE. Res.02/2009) e Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008). Isso se reflete também na infraestrutura das escolas, ou seja, o acolhimento das crianças e jovens varia de acordo com essas condições.

Na análise de programas de educação inclusiva, como os de educação em tempo integral, as condições de infraestrutura são de extrema importância. Consta-se que o preenchimento da jornada estendida para os alunos varia muito entre as diferentes redes públicas, considerando a infraestrutura oferecida incluindo os profissionais, envolvendo desde a extensão da jornada de trabalho de professores até a incorporação de novos docentes com pouca ou nenhuma formação para o exercício da docência, como é o caso da contratação de estagiários eicineiros. Além disso, há grande variedade de formas de implantação da educação integral nas redes públicas de educação básica nos municípios e estados que desenvolvem programas próprios articulados ao Programa Mais Educação (PME), como o Programa Escola Integrada (PEI) e o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI), de Belo Horizonte e Minas Gerais.

A necessidade de ampliação do período de permanência diária do aluno na escola aparece como uma resposta a desafios mais amplos no Brasil a partir da primeira década deste século. Além de oferecer maiores oportunidades educacionais, a educação integral está associada à proteção de crianças e adolescentes que vivem em condições de pobreza, que muitas vezes não têm assegurado nem mesmo a refeição diária necessária, os cuidados de higiene e saúde. Nesse contexto, surge o PME, no bojo de um conjunto de políticas e programas sociais destinados a retirar da condição de pobreza um contingente de cerca de 30 milhões de brasileiros, dentre esses, uma grande parcela de crianças e jovens, e contribuir para a redução da desigualdade social do país.

O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n.17/2007, com o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos mais pobres por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Suas ações congregam a participação dos Ministérios da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome (MDS), Ministério do Esporte e Ministério da Cultura, em um regime de colaboração entre os Entes Federados.

Apesar de a educação integral já estar prevista na legislação desde os anos 1990, art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/1996), que prevê a progressiva ampliação do período de permanência das crianças na escola, como uma política nacional impulsionada pelo governo federal, ela só se tornará uma realidade para milhões de crianças a partir de 2007. Pode-se considerar que a educação integral, presente como uma demanda nas principais agendas de política educacional no país desde as primeiras décadas do século XX, é recontextualizada a partir da Constituição Federal de 1988. Entretanto, sua implementação e expansão só foi possível a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei 11.494/2007, que estabeleceu recursos financeiros para a jornada em tempo integral dos alunos, e também pela criação do PME pelo governo federal, com o fomento da educação em tempo integral por meio de aporte financeiro e técnico às escolas públicas brasileiras.

Segundo Nota Técnica do MDS e MEC (2013), após 10 anos do Programa Bolsa Família (PBF) com a sua gestão de condicionalidades para reforçar a escolarização com qualidade dos estudantes assistidos no Programa, destaca-se a parceria implementada com o PME que alcançou em 2013 o percentual de 65% de escolas com maioria de estudantes do PBF, mais que o dobro do resultado de 2011. Nessa Nota, consideram o PME um passo essencial para o aprofundamento da relação do Bolsa Família, que abarca de forma ampla e bem focalizado o conjunto de famílias em situação de pobreza, com o conjunto das políticas e programas da área educacional.

A jornada diária ampliada fomentada pelo PME alcançou no ano de 2014 aproximadamente 60.000 escolas, ano provavelmente do seu ápice, vindo a decrescer em abrangência a partir do início de 2015, com cortes orçamentários efetuados, sofrendo maior restrição ainda em 2017, com a implantação do Novo PME.

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016 e é regido pela Resolução nº 5/2016 do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo o MEC, a reformulação do PME tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

Para o ano 2017, foi prevista sua implementação por meio de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional com a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

De acordo com o seu Documento Orientador (2016), o PNME tem por finalidade contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, com a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; a melhoria dos resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais; e a ampliação do período de permanência dos alunos na escola. Sua implementação deverá ocorrer por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC.

Os critérios de priorização das escolas para serem incluídas no Programa são: aquelas que receberam recursos na conta PDDE¹ Educação Integral entre 2014 e 2016; escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para auxiliar e realizar as atividades previstas no planejamento do PNME, foram definidas as seguintes funções: o Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola; o Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico; e o Facilitador, que será responsável pela realização das 7 horas de atividades de escolha da escola.

As alterações sofridas pelo PME, segundo o MEC, vieram em razão de que as escolas participantes de 2008 a 2011 apresentaram redução no desempenho em Matemática e nenhuma melhoria em Português, tanto nos anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental na Prova Brasil. Por isso, o PNME tem foco na melhoria da aprendizagem nessas disciplinas, avaliadas pela Prova Brasil, e prioriza inscrições de instituições com baixo desempenho no IDEB.

1. Criado pela Resolução 12, de 10 de maio de 1995, como Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), passou a se chamar Programa Dinheiro Direto na Escola por meio da edição de Medida Provisória do Governo Federal n. 1.784, de 14 de dezembro de 1998.

Esses argumentos refletem uma mudança de posição em relação à concepção inicial e predominante no PME de que a educação almejada para as crianças e jovens no contraturno escolar deveria estar orientada para a formação integral dentro de uma concepção humanista. As mudanças no PME, além de centrarem a educação no reforço escolar para atender às exigências das avaliações externas, restringem a autonomia da escola na decisão sobre a adesão ao Programa, transferindo esta responsabilidade para as secretarias de educação e, ainda diminuem os recursos repassados, colocando em risco a permanência do Programa.

Apesar da instituição do PME há mais de uma década como um programa federal, que em tendência crescente chegou a alcançar a maioria das escolas públicas em todas as regiões do país envolvendo as comunidades e os coletivos escolares, e ainda o considerável acúmulo de pesquisas sobre o tema, apontando seus limites e possibilidades, como foi constatado na revisão de literatura realizada na pesquisa, as mudanças operadas no Programa parecem desconsiderar completamente as evidências, elegendo como único objetivo para a educação os resultados dos testes em larga escala.

Nesse sentido, em que pese os retrocessos sofridos pelo PME na atualidade, assim como outros programas e políticas sociais que vem sendo extintos ou restringidos em sua cobertura, os resultados da pesquisa “Gestão e organização do trabalho na escola de tempo integral” indicam diversos aspectos que precisam ser revistos para a melhoria da qualidade da educação ofertada no contraturno escolar tendo como foco a implementação consequente de uma política inclusiva. Os resultados obtidos na pesquisa indicam fragilidades na implementação dos programas que deveriam ser corrigidas no sentido de garantir maior efetividade de seus objetivos. Para fins deste artigo serão analisados somente os resultados concernentes aos novos docentes e suas condições de trabalho nesses programas.

Os docentes nos programas de educação em tempo integral

A pesquisa foi iniciada no ano de 2013 e contou com a parceria de duas escolas, situadas na capital do Estado, sendo uma integrante da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e outra da rede estadual de ensino de Minas Gerais. O projeto contou com o apoio em um Edital específico que previa a articulação da pesquisa acadêmica com a prática nas escolas básicas. Para tanto, estava previsto a oferta de bolsa para professores de educação básica vinculados ao corpo docente das escolas pesquisadas, este professor deveria estar vinculado ao desenvolvimento do projeto.² Nessas escolas foram desenvolvidas ações de pesquisa, que compreenderam a observação etnográfica, entrevistas com os coordenadores e diretores, questionário e grupo focal com os docentes. Além disso, a pesquisa incluiu ações de intervenção que se constituíram em oficinas realizadas com os docentes envolvidos nos programas, analisando suas práticas pedagógicas no exercício do trabalho coletivo e nas atividades específicas realizadas no contraturno escolar.

O PROETI da rede estadual de Minas Gerais, criado em 2007 como Projeto Escola de Tempo Integral, visa melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção, ampliando a sua permanência diária na escola; ampliar a área de conhecimento do aluno; e reduzir a possibilidade de reprovação. Além disso, tem como objetivo a expansão do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com a extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e redução da exposição de crianças e jovens às condições de vulnerabilidade social. Os alunos frequentam as aulas em um turno e participam de atividades complementares em outro. Para atender os objetivos propostos, o PROETI estrutura-se pedagogicamente com

2. A pesquisa só contou com uma bolsa de 24 meses para professor de educação básica, foi contratada nos primeiros 12 meses uma professora da escola municipal e nos 12 meses restantes uma professora da escola estadual.

uma matriz curricular que envolve áreas de linguagem, matemática, cultura, esporte e formação social. Para isso, as escolas reorganizam seus espaços internos.

Conta com professores contratados temporariamente, classificados em regentes de turma e professores de educação física. Esses professores não têm assegurados as mesmas garantias e direitos dos efetivos. Eles possuem uma carga horária de aproximadamente vinte e cinco horas semanais para atuarem especificamente no projeto. Além disso, recebem atribuições diversas no acompanhamento dos alunos, cumprindo uma longa jornada ao lado deles, envolvendo-se em momentos como o almoço, recreio, chegada e saída.

Já o PEI da rede municipal de Belo Horizonte foi criado em 2007, tendo como objetivo a formação integral dos alunos de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental, ampliando a jornada educativa para 9 horas diárias e ofertando atividades diversificadas às crianças e adolescentes no contraturno escolar. São prioritariamente atendidos pelo Programa os estudantes pertencentes a comunidades que se encontram em territórios de maior vulnerabilidade social. Com vistas à diversidade de bens e produções culturais, o PEI propõe ampliar as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes da rede, implicando em uma concepção de equidade, participação democrática, intersectorialidade e gestão compartilhada. Assim, a partir da fundamentação no PME, o PEI propõe práticas inseridas nos macrocampos de atividades da Educação Integral, sendo alguns deles: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital, Prevenção e Promoção à Saúde. No PEI a apropriação do espaço envolve o reconhecimento do território desde o próprio bairro onde se localiza a escola até a cidade. O propósito é que as práticas do PEI promovam mudanças na relação sujeito-escola-mundo, proporcionando novos olhares e sensibilidades para o contexto social vivido. Nessa perspectiva, as oficinas são realizadas nos espaços da escola e outros territórios educativos do entorno escolar.³

3. Relatório SMED (SMPL, 2016).

A utilização de outros espaços para além da escola tem como perspectiva a transformação da cidade em territórios educativos, explorando e desenvolvendo os potenciais da comunidade. Entretanto, essas vivências são dependentes das condições oferecidas pelo entorno da escola, o que apresenta grande estratificação considerando a geografia desigual da capital mineira. Belo Horizonte figura em 13ª posição, entre as cidades que apresentam as maiores diferenças de renda entre ricos e pobres no país (IPEA, 2011). De acordo com o mesmo estudo, o Brasil é o país com a maior distância social na América Latina. Dados mais recentes nos indicam que a situação não se alterou muito. Segundo o último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD, 2016), o percentual de desigualdade de renda no Brasil (37%) é superior à média da América Latina, incluindo os países do Caribe (34,9%).

As atividades no PEI são realizadas em oficinas voltadas para o esporte, lazer e artes, ministradas por estudantes de graduação com bolsas de estágio, contratados por meio de parcerias firmadas entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e instituições de educação superior da capital. Além dos estagiários, o PEI ainda conta com a presença de agentes culturais, jovensicineiros recrutados na própria comunidade para o desempenho das oficinas, sem formação específica para o exercício da docência. Os monitores (estagiários e agentes culturais), além de assumirem oficinas com turmas com vinte e cinco alunos em média, lidam com os deslocamentos dos alunos entre a escola e locais externos, onde as ações são desenvolvidas, e auxiliam no acompanhamento destes nos intervalos do almoço e recreio.

Observa-se que no momento da instituição dos dois programas, o PROETI apresentava maior concentração de atividades de acompanhamento pedagógico visando o desempenho escolar e a redução da reprovação dos alunos, já o PEI focalizava-se na

formação pessoal e cultural das crianças e jovens por meio da ampliação dos espaços educativos, atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários. O que de certa forma justifica a escolha de seus profissionais, do lado do PROETI os professores são os principais encarregados das atividades, enquanto no PEI, os estagiários e agentes culturais são os que desempenham as atividades do contraturno. Embora se verifique essas distinções, as experiências são marcadas pelo ideal de uma educação com responsabilidades ampliadas, como se percebe nos depoimentos dos docentes recolhidos nos grupos focais, culminado no caso do PEI, com a forte presença de atividades artísticas, esportivas e de lazer, e o intuito de proporcionar a formação completa dos alunos, ultrapassando a tradicional instrução escolar.

Assim sendo, a pesquisa procurou observar em que medida as mudanças ocorridas em função da ampliação da jornada têm interferido na organização e gestão escolar, na composição do perfil dos docentes, nas condições de realização de suas atividades, a possível ocorrência de ampliação de funções e responsabilidades, a distribuição dos tempos e dos espaços na escola. Visou também conhecer as condições de trabalho e vínculo empregatício, e a ocorrência ou não de processos de precarização do trabalho docente. Por fim, conhecer as representações que os docentes têm de si, de suas condições de trabalho, dos seus alunos e das escolas, para observar, em que medida, tais processos têm consequências sobre as suas escolhas pedagógicas, nas práticas e estratégias adotadas com os alunos e na sua identidade profissional.

As escolas pesquisadas

A Escola do PEI⁴ situa-se na região Nordeste da capital e pertence à rede municipal de Belo Horizonte. É considerada uma escola de porte médio e atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e Adultos. Atende 420 alunos no Ensino Fundamental, sendo que 281 alunos frequentam o PEI. De acordo com Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), a região Nordeste da capital é marcada por enormes disparidades sociais, refletidas nos diferentes padrões de ocupação. Existem desde áreas bastante antigas e consolidadas até outras que estão se abrindo à ocupação, bairros que abrigam populações de classe média com alto poder aquisitivo, convivem com vilas e favelas. Com relação ao poder aquisitivo das famílias na região, a maior parte (42,74%) tem um rendimento entre 1, 2 e 3 salários mínimos.⁵

4. Denominamos a Escola Municipal de "Escola do PEI" e a Escola Estadual de "Escola do PROETI" para manter o anonimato, conforme orientação do Comitê de Ética da UFMG.

5. Cf. <www.portalpbh.pbh.gov.br>, acessado em novembro de 2016.

Já a Escola do PROETI, localiza-se na Regional Norte, oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, ao todo possui 345 alunos matriculados, dos quais, 234 integram o PROETI.

De acordo com a PBH, a Regional Norte apresenta um quadro de contrastes: de um lado bairros com população de melhor poder aquisitivo e infraestrutura urbana, e de outro, bairros com população carente vivendo em condições mínimas de moradia.

É importante destacar que as duas escolas se localizam em territórios mais vulneráveis dentro das suas regionais, com atendimento predominante de um público mais carente.

Escola do PEI

A escola implantou o PEI no ano de 2007, utilizando-se de espaços internos, sala de vídeo, biblioteca, quadra, etc., e externos (em uma casa e alugadas salas de uma igreja). Com um público de 281 alunos divididos entre dois turnos, sete docentes,

exclusivamente agentes culturais, além de ministrarem as oficinas, acompanhavam os estudantes durante os trajetos entre a escola e os espaços alugados, e também nos momentos de chegada, saída e lanche.

A pesquisa foi iniciada na Escola do PEI no ano de 2013 com a realização de observações nos turnos regulares e no contraturno, buscando conhecer a estrutura física e o funcionamento do programa, as práticas pedagógicas e estratégias desenvolvidas pelos docentes, as relações entre docentes e alunos, coordenação e docentes, docentes do turno regular e os do contraturno. Tais dados foram complementados e cruzados com as informações levantadas nas entrevistas com a diretora e com o Professor-Coordenador do PEI na escola. Os agentes culturais ainda preencheram questionários com informações a respeito de seu perfil socioeconômico e profissional, o que será demonstrado a frente.

Já em 2014 foram realizados grupos focais com os monitores do PEI e professores dos turnos regulares separadamente. Foram discutidas questões sobre: a organização e o processo de trabalho, as práticas pedagógicas e estratégias utilizadas, valorização docente, formas de contratação, carreira, salário, formação, etc. O grupo focal contou com a participação dos 7 agentes culturais que atuavam em período integral na escola, responsáveis pelo atendimento de todas as turmas do PEI. Ainda foi realizado um grupo focal com as professoras do turno regular com o intuito de identificar a percepção das docentes sobre a ampliação da jornada escolar promovida pelo PEI, o relacionamento com os atores do programa e uma avaliação do programa. O grupo contou com a presença de 10 professoras.

Escola do PROETI

A implantação do PROETI na escola se deu em 2009, desde então vem-se utilizando os espaços ociosos dentro da escola (salas de aulas, vídeo e informática, biblioteca, quadra, etc.). O público de 234 alunos era atendido em 2014 por pedagogas e professores de educação física que desenvolviam tarefas de reforço escolar e dever de casa, além de atividades esportivas e culturais. Ao todo eram 11 professores atuando durante os dois turnos do projeto.

Nesta escola também foram realizadas entrevistas com a diretora e a coordenadora do PROETI, além da aplicação dos questionários aos docentes e constantes observações com anotações de registro de campo entre o ano de 2013 e 2014. Os grupos focais contaram com as professoras do PROETI e professoras dos turnos regulares. Estiveram presentes 13 professoras do PROETI que discutiram: a situação funcional e remuneratória dos docentes do projeto, formação, planejamento, organização do trabalho, práticas pedagógicas, responsabilidades e compromissos com a escola e o programa, espaços de trabalho, relacionamento com os outros atores da escola e percepção do projeto. Enquanto o grupo focal com as professoras do turno regular contou com a participação de 15 professoras que falaram de suas percepções sobre o PROETI, o relacionamento com os docentes do projeto e realizaram uma avaliação do programa.

A gestão dos Programas e o foco na aprendizagem: contradições das políticas de inclusão

Durante o período que compreendeu a pesquisa, foi possível observar pelo acompanhamento sistemático das políticas de educação no âmbito do município e do estado,

pela normativa referente à educação integral, mesmo antes das mudanças ocorridas no plano federal, concretizadas em 2016 com as alterações sofridas pelo PME pela Resolução n. 2 do FNDE de 14 de abril de 2016, culminando no PNME em outubro do mesmo ano com a Portaria n. 1.144 de outubro de 2016 com o governo de Michel Temer, que os programas já vinham sofrendo alterações em suas orientações. Em ambos casos, as alterações podem ser explicadas pelas mudanças na composição dos governos executivos na capital e no estado.

Curiosamente, observa-se que o PEI, que no seu nascedouro comportava uma orientação fundamentada nos princípios de educação humanista, com um currículo flexível e mais amplo, passa a ser orientado nos últimos anos para a aprendizagem.

Em documentos mais recentes, o que se constata é que a SMED passa a guiar o PEI por meio do Plano de Melhoria da Aprendizagem, que é composto “por conjunto de ações discutidas e elaboradas pelas equipes escolares, as quais *têm como foco a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem*, para garantir a todos o direito de aprender”⁶ Este Plano, segundo a SMED, consiste na adequação do planejamento do ensino e da organização do trabalho escolar, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes nas suas trajetórias escolares, detectadas pelas avaliações internas e externas.⁷

6. Relatório SMED (SMPL, 2016).

7. *Ibidem*.

À coordenação do PEI compete a orientação e a promoção de formações desse sujeito, além do planejamento e desenvolvimento do trabalho a partir dos eixos: Gestão, Identidade, Território e Currículo. Além disso, é responsável pelo planejamento dialógico de ações e deverá realizar o acompanhamento “das atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral. (...) que têm como objetivos: contribuir para o diálogo e a integração entre as diversas atividades do cotidiano escolar, permitindo qualificar as aprendizagens dos alunos e as propostas de trabalho dos educadores; *discutir a questão do Para Casa* e a relação entre turno, contraturno e família, promovendo o diálogo e a integração entre os diferentes sujeitos e as diferentes ações da escola; contribuir para a promoção de ações articuladas para a transformação do currículo escolar na perspectiva da Educação Integral, qualificando práticas, tempo e espaços, *garantindo a aprendizagem dos estudantes* e o desenvolvimento de ações articuladas dos sujeitos envolvidos na escola.”⁸

8. *Ibidem*.

Em relação ao PROETI constata-se movimento inverso, sendo antes um programa focado no reforço escolar no sentido de melhorar a provação dos estudantes atendidos, com a chegada ao poder executivo em MG, de um governo capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, pondo fim há mais de duas décadas de domínio de um mesmo grupo político, inicia-se uma reordenação nas políticas educacionais do estado, perseguindo maior compromisso com a equidade social. Em 2015 algumas mudanças importantes foram introduzidas na condução do PROETI, sendo publicada a Resolução 2.749/2015 que dispõe sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais. De acordo com a SEE-MG “as ações de Educação Integral buscam implementar formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, que complementem o conhecimento tradicional acessado pelos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar. Neste sentido, o território e a comunidade escolar são importantes atores”⁹ Ainda de acordo com dados da SEE-MG para o ano de 2016, em todo o Estado, 2.076 escolas estaduais desenvolveram ações da Educação Integral, atendendo 141.260 estudantes. Em 2015, foram atendidos cerca de 130 mil alunos na Educação Integral. Estas ações atingem a Educação Fundamental e o Ensino Médio”.

9. Notícias Educação Integral/ Integrada (SEE/MG, 04/05/2016). <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/16999-educacao-integral-integrada>>. Acessado em 05/12/2016.

A meta da SEE-MG é conseguir até 2018, aproximar-se da meta do Plano Nacional de Educação, que estipula que 25% das matrículas da rede pública devem ser feitas em turmas de educação integral. De acordo com a referida Portaria, as novas ações propostas deverão contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório), esporte e lazer; memória, cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; educação em direitos humanos; promoção da saúde; educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica.

Quanto aos docentes do programa, a novidade que traz a Portaria é que as escolas que atendem a quatro ou mais turmas na área poderão ter um professor coordenador escolhido, entre o grupo de professores, pela direção da escola e referendado pelo colegiado escolar. Além disso, a cada grupo de 50 alunos atendidos na Educação Integral, aumentará o quantitativo de Auxiliares de Serviços, responsáveis pela alimentação dos estudantes e limpeza e organização dos espaços.¹⁰

10. *Ibidem*.

Nas entrevistas realizadas com os diretores e coordenadores dos Programas nas duas escolas foram identificadas semelhanças nos seus depoimentos acerca das dificuldades encontradas na gestão da escola com a implantação dos programas, sobretudo no que se refere ao envolvimento com a comunidade, seja no estabelecimento de parcerias para o melhor aproveitamento do entorno social para o Programa, seja com as famílias dos alunos atendidos. Quando indagados sobre os principais problemas enfrentados na implantação dos programas, foram unânimes em apontar aqueles relacionados às dificuldades, a infraestrutura prevista e necessária e as ansiedades geradas nos profissionais diante das condições oferecidas.

O perfil dos docentes

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, considera-se fundamental discutir o perfil dos que atuam na educação em tempo integral nessas escolas. A partir dos dados obtidos nos questionários aplicados aos docentes que atuam nos programas será traçado o perfil sociodemográfico, profissional e socioeconômico dos mesmos.

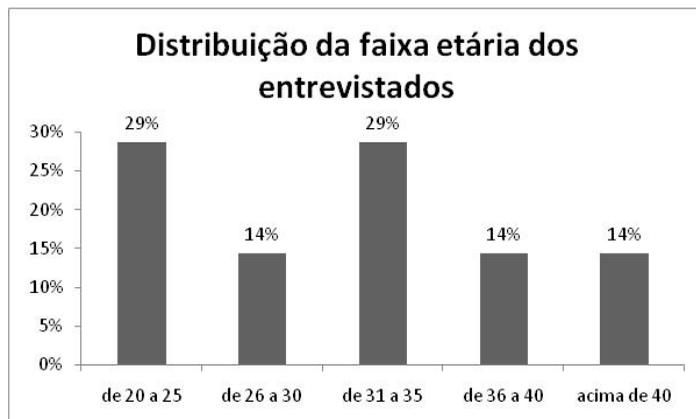
Os docentes do PEI

Verificou-se a partir dos questionários que a maioria é do sexo feminino (57%), o que confirma a tendência observada para professores da educação básica não só no Brasil, como se pode constatar nos resultados do último Censo Escolar (Inep, 2016), que informa existir 81% de mulheres, como também em tendência internacional como demonstra a TALIS.¹¹ Apesar da predominância feminina constatada nesta investigação, vale ressaltar que a presença de profissionais do sexo masculino é maior do que as estatísticas gerais apontam para essa etapa da educação básica.

Com relação à idade, observou-se que 79% dos docentes têm até 35 anos, demonstrando a presença marcante do público jovem, considerando a média de idade dos professores brasileiros. De acordo com o referido Censo há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica.

11. TALIS é a sigla de Teaching and Learning International Survey realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em mais de 30 países participantes no ano de 2013.

A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos.

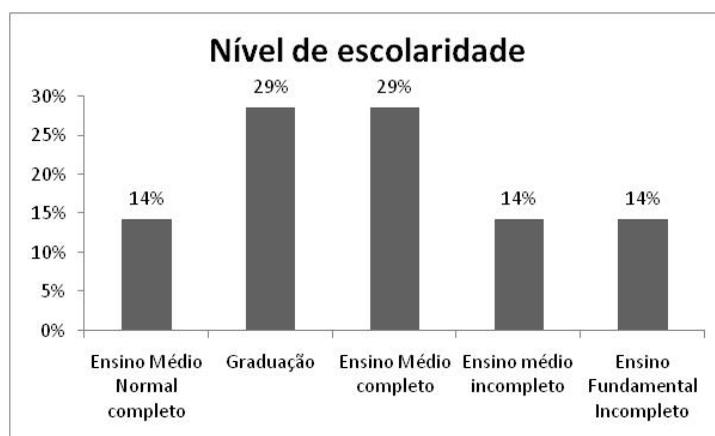


Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Observou-se também que a maioria dos respondentes é da cor parda (57%) e da cor negra/preta (43%). As cores branca, indígena e amarela não foram citadas pelos mesmos. O que pode indicar alguma relação com a origem socioeconômica desses novos docentes, já que a concentração de riqueza no país é realizada por maioria branca.

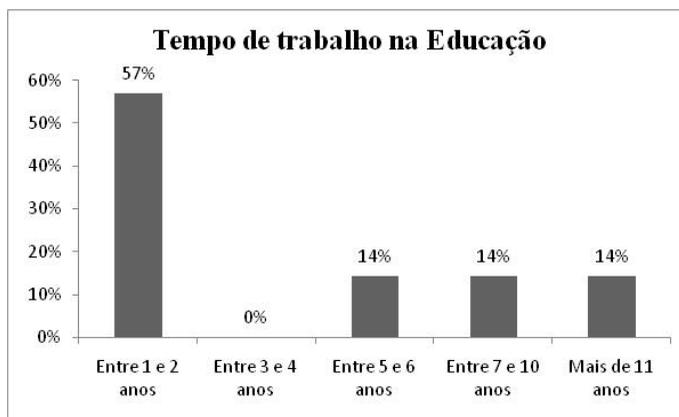
Em relação ao estado civil, a maioria afirmou ser solteira (57%), seguida daqueles que são casados (29%) e um indivíduo se declarou “viúvo (a) sem companheiro (a)”. A maioria dos respondentes declarou ainda não possuir filhos.

Observou-se que a maioria (71%) dos docentes do PEI não possuía graduação, ou seja, não tinha formação específica para o exercício da profissão, tendo em vista que não era exigida escolaridade mínima para atuar no PEI. Embora alguns agentes culturais tenham informado que estavam realizando um curso de graduação ou curso técnico, verificou-se que as atividades desenvolvidas por eles nas oficinas não correspondiam a sua especialização. Ainda tiveram respondentes que informaram não possuir o Ensino Fundamental completo ou ensino médio, esses disseram realizar atividades como capoeira e percussão.



Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Outro aspecto que a pesquisa buscou conhecer foi em relação à experiência profissional desses docentes, 57% responderam ter pouco tempo na educação (máximo 1 a 2 anos) e diretamente no PEI, 71% declararam o máximo de 1 a 2 anos.



Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Os entrevistados informaram ainda trabalhar acima de 40 horas semanais (86%) na escola, não desenvolvendo nenhum outro tipo de trabalho. Esta escola do PEI contava apenas com a agentes culturais em regime de trabalho celetista, sem a presença de estagiários. A predominância da participação dos agentes pode ser resultante de fatores como a facilidade de contratação e manutenção de seus vínculos por sua aproximação com a escola, além da alta rotatividade entre os universitários e dificuldades enfrentadas no processo de contratação dos mesmos, já que é realizada por meio de parcerias entre a SMED e as Instituições de Educação Superior. Enquanto que a contratação dos monitores é realizada diretamente pela escola.

12. Em 2014 (ano dos dados) o valor do salário mínimo vigente era de R\$ 724,00, correspondente a 360 dólares americanos.

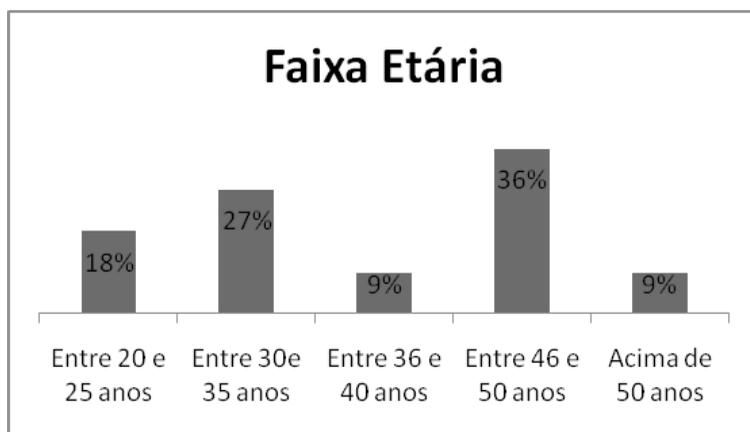
A remuneração da maioria (86%) girava em torno de 1 a 2 salários mínimos.¹² Mesmo com a baixa a remuneração, 43% dos respondentes informaram serem os principais provedores dos rendimentos de sua família.

Os docentes da Escola do PROETI

Verificou-se que 91% dos respondentes eram do sexo feminino e 9% do sexo masculino. Novamente chama atenção o fato de que a grande maioria dos respondentes é do sexo feminino, aqui confirmando ainda mais a tendência nacional.

Com relação à idade, a maior porcentagem (36%) se encontra na faixa etária entre 46 e 50 anos, seguida da faixa que compreende 30 e 35 anos, (27%), o que contrasta com os dados da Escola do PEI que possui um pessoal mais jovem. Esse fato pode ser explicado pela exigência de contratação da rede estadual de profissionais que possuam graduação para atuar no cargo.

Merece destaque a diferença entre os perfis etários das duas escolas, o que já reflete uma diferença importante entre os docentes que desempenham os programas nas diferentes redes públicas. O perfil do docente do PEI, é jovem, não tem a formação superior e habilitação exigida para o desempenho da docência e não é contratado como professor. Já o perfil do PROETI é de professor, na faixa etária e formação correspondente aos dados gerais sobre professores da educação básica.

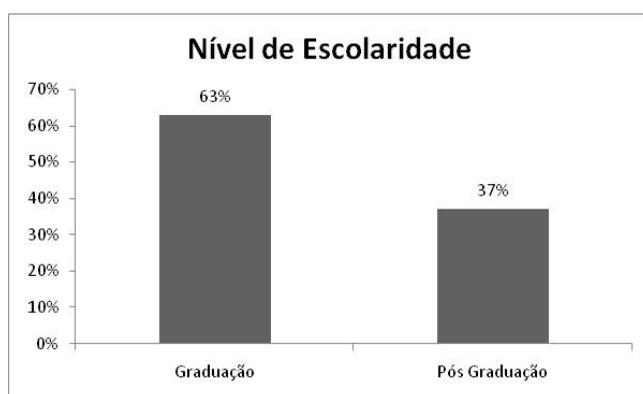


Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Com relação à raça/cor, a grande maioria dos respondentes (64%) se considera da cor parda, sendo mencionada a cor branca, diferente do que se encontrou na Escola do PEI.

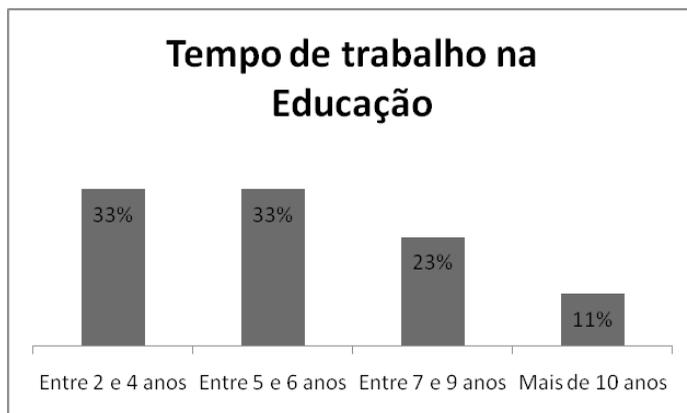
Sobre o estado civil, a maioria dos profissionais (55%) informou ser casada, seguida dos solteiros (36%) e por fim os que vivem com companheiro (9%). O alto índice de respondentes casados também pode ser explicado pela faixa etária dos mesmos, com alta porcentagem na faixa entre 46 e 50 anos, diferindo-se mais uma vez dos docentes da Escola do PEI. A grande maioria dos respondentes (73%) afirmou ainda não possuir filhos.

Em relação à escolaridade verificou-se que, diferentemente dos agentes culturais da Escola do PEI, todos os professores possuíam um curso de graduação em Pedagogia ou Educação Física, sendo que 37% deles possuíam também pós-graduação. Os docentes eram graduados



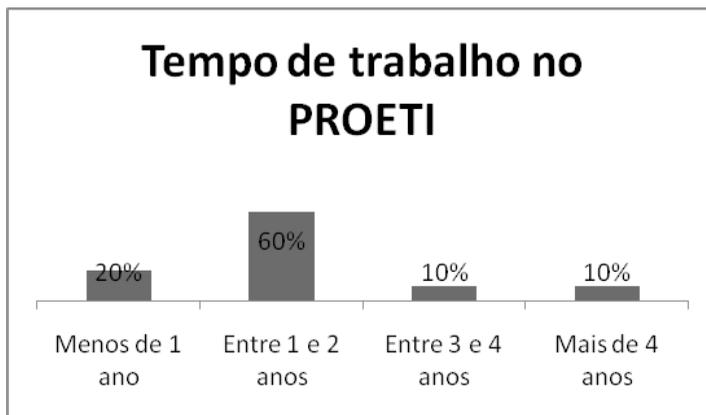
Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Quanto ao contrato de trabalho, a maioria (82%) afirmou ter contrato de trabalho temporário, sem vínculo empregatício, podendo ser renovado ao final de cada ano. Quando perguntados sobre o tempo de trabalho na área de educação, a maioria possuía entre 2 e 6 anos de trabalho (66%), os que trabalhavam a mais de 7 anos somavam um total de 24% do total, demonstrando que além da formação, os professores, apresentam tempo de experiência docente superior aos agentes culturais do PEI. Fatores que podem ser decisivos no processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Entretanto, sobre o tempo de trabalho no PROETI a maioria afirmou possuir apenas 1 a 2 anos no projeto (60%). O que pode ser decorrente da realização dos contratos temporários que ocasionava maior rotatividade dos professores nos cargos.



Fonte: *Gestão e Organização do Trabalho na Escola de Tempo Integral/2014*

Com relação à carga horária de trabalho semanal, 60% dos respondentes disseram trabalhar entre 24 e 30 horas semanais naquela escola. Quando perguntados se trabalhavam em outra unidade educacional, 72% afirmaram não trabalhar em outra escola. Isso porque o horário em que atuavam no PROETI não era compatível com os dos turnos regulares. Geralmente as atividades do PROETI iniciavam e terminavam depois das oferecidas pelo turno regular, deixando-os impossibilitados de assumirem outros cargos.

Com relação à remuneração, a maioria dos respondentes (80%) informou que recebia entre 1 e 2 salários mínimos, valores baixos quando se relaciona à formação e à carga de trabalho dos docentes. Fato não isolado, tendo em vista que acompanha a tendência de baixos salários dos docentes da educação básica que prevalece no Brasil. Embora seja previsto em lei o pagamento do Piso, valor de R\$ 2.135,64 para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, muitas vezes este é descumprido pelos entes federados. Este piso é estabelecido tendo como parâmetro os professores com formação em nível médio. Entretanto, de acordo com o Censo Escolar 2016, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo.

13. Dados de 2016.

Discussão dos resultados

Os dados da pesquisa permitem afirmar que os programas de educação em tempo integral têm ensejado a emergência de novos perfis docentes além de promover mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. Na comparação entre os docentes das duas redes de ensino foi observado um perfil diverso tanto no que se refere à formação quanto à experiência profissional. No PROETI, constatou-se a exigência de dois tipos de formações distintas em nível superior, Pedagogia e Educação Física. Além disso, os professores apresentavam entre 2-6 anos de experiência na área de educação e ainda cursos de pós-graduação. Enquanto os agentes culturais do PEI apresentaram em sua maioria o ensino médio completo, já que não lhes era exigida escolaridade em nível superior. Além disso, tinham pouca experiência docente para o trabalho com as crianças e jovens.

Os professores do PROETI recebiam entre 1 a 2 salários mínimos para a carga horária de aproximadamente 25 horas semanais e possuíam contratos de trabalho de um ano, enquanto os agentes culturais do PEI possuíam vínculo empregatício, recebendo entre 1 e 2 salários mínimos para uma jornada de 40 horas semanais.

Os dados encontrados nesta pesquisa sobre o perfil dos docentes da educação em tempo integral se assemelham a resultados obtidos em outras pesquisas (Clementino, 2013; Coelho, 2011). São estudos que ressaltam a importância da ampliação da jornada escolar como importante medida de política pública inclusiva, impulsionada durante os governos dos presidentes Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), instrumento de proteção social das crianças e jovens, em especial os mais pobres.

Clementino (2013) ressalta que é preciso melhorar as condições de trabalho oferecidas nesses programas em que se observa a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento das atividades, incompatibilidade entre a carga excessiva de trabalho com a remuneração recebida, acúmulo de atribuições dos docentes e o distanciamento dos docentes dos demais trabalhadores da escola. Chama atenção a presença de docentes sem formação específica e a realização de contratos precários com baixa remuneração, como visto no PEI, que podem estar contribuindo para a desvalorização da docência e para má qualidade das atividades, depondo contra os objetivos da educação integral. Tais condições corroboram para processos de precarização das condições de trabalho (Oliveira, 2004; Ferreira Jr & Bittar, 2006), além de porem em risco a qualidade dos serviços oferecidos. Para Tardif & Levasseur (2004) essa é uma tendência que se constata em algumas realidades nacionais, em que os alunos passaram a ser cada vez mais de responsabilidade de um pessoal menos qualificado que os professores, emergindo uma nova divisão técnica do trabalho na escola.

Mesmo considerando as condições mais favoráveis do perfil de docentes do PROETI, ainda assim, pode-se considerar problemático já que são normalmente contratados por período determinado (não são concursados), recebem salários abaixo da média e não contam com os direitos e garantias dos professores efetivos. Mais grave ainda se apresenta a situação, se considera o perfil dos docentes do PEI que se constitui em sua maioria de jovens, que não apresentam sólida experiência e não possuem formação adequada para o exercício da docência.

O perfil de docente que se espera para atuar nessas situações em que mais se exige atenção, cuidado e habilidade para tratar com dificuldades de ordem não só didático-pedagógicas, mas emocionais, de ausência de um suporte familiar, de carência material e de segurança ante à violência doméstica entre tantos problemas que trazem essas crianças e jovens, como declarado pelos próprios docentes nos grupos focais, são aspectos que deveriam indicar a oferta de profissional mais capacitado e experiente.

Para enfrentar os desafios desses programas de promover a inclusão das crianças e jovens em situação de pobreza, as condições oferecidas deveriam ser outras e não as observadas no decorrer desta pesquisa.

Considerações finais

As mudanças políticas vividas por alguns países latino-americanos, que, depois de décadas de autoritarismo e de reformas neoliberais, implementaram medidas para garantir a inclusão social de considerável contingente, trouxeram novas demandas ao setor educacional. A inserção de determinados segmentos na escola representa, nesse contexto, muito mais do que ter acesso à leitura e aos aprendizados formais, representa a segurança física e emocional, possibilidades de desenvolvimento individual e coletivo e a promessa de futuro.

Nesse sentido, o docente é peça chave na concretização dos objetivos dessas políticas, já que depende dele o bom acolhimento das crianças e jovens no contexto escolar. A docência lida com processos históricos, pois deve ensinar para o mundo em que se vive e preparar seus alunos para enfrentá-lo, para isso, necessita boa formação, tempo de preparo das atividades, discussão coletiva entre pares, ambiente e condições adequadas de trabalho. Como afirma Terigi (2013), por sua natureza, a construção dos saberes próprios da docência como profissão em sua relação com as mudanças nas condições de funcionamento dos sistemas escolares se vê interpelada permanentemente pelas transformações sócio-históricas. Portanto, a exigência de profissionalidade não é algo menor.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu observar como as mudanças na organização e gestão escolar trazidas pelos programas de educação integral têm resultado em nítida divisão do trabalho nas escolas entre os professores do turno regular e os docentes do contraturno, o que também já foi evidenciado em outras pesquisas (Clementino, 2013; Coelho, 2011), demonstram ainda que essa divisão engendra novas hierarquias e estratificações, atribuindo maior status aos professores do ensino regular.

Por meio dos grupos focais os docentes foram interpelados sobre suas condições de trabalho e seus modos de realização no processo educativo, seus depoimentos são reveladores de como têm desenvolvido maiores vínculos com seus alunos, pela exposição e longa convivência da jornada estendida. Face as exigências e problemas que os envolvem, sentem-se mais responsabilizados pelo futuro de seus alunos, assim como sobre os seus resultados nos testes.

Assim, os professores deveriam ter centralidade na ampliação da jornada escolar que se quer emancipadora, o que não impediria a participação de novos docentes como agentes culturais e estudantes universitários na qualidade de aprendizes com acompanhamento e orientação dos professores. As análises das condições de trabalho oferecidas nesses programas demonstram alto grau de improvisação em relação aos espaços e ao planejamento do trabalho, condições instáveis de contratação dos docentes e baixa remuneração, indicando fragilidades na implementação dos programas que afetam diretamente o alcance pleno dos objetivos de uma política inclusiva.

O que é temerário é a existência de programas de ampliação da jornada escolar, direcionados prioritariamente a crianças e jovens de baixa renda, com condições tão precárias de trabalho para os docentes que acabam refletindo em baixas condições de acolhimento desse público, que é aquele que precisaria contar com muito mais apoio dentro da escola, justamente por ter menos suporte fora dela.

Referências

- » Clementino, A. M. (2013). *Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: Um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- » Coelho, J.S. (2011). *O Trabalho Docente na Escola Integrada* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- » *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
- » Ferreira Jr, A.; Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (97), pp. 1159-1179.
- » Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2012). *Relatório sobre o Estado das Cidades do Mundo 2010/2011: Unindo o Urbano Dividido*. En línea: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408_cidadesdomundo_portugues.pdf>.
- » Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo Escolar 2016*. En línea: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>.
- » *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.
- » *Lei federal do Piso Nacional - nº 11.738 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. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.
- » *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. En línea: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>.
- » *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. En línea: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.
- » Ministério da Educação. (2016). *Programa Novo Mais Educação: Documento orientador Adesão versão 1*. En línea: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50045-programa-novo-mais-educacao-documento-orientador-out2016-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>.
- » Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome & Ministério da Educação. (2013). Nota Técnica Conjunta. *Apresenta informações sobre o Programa Bolsa Família e Programa Mais Educação referentes ao resultado das*

- adesões das escolas em 2013*. En línea: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/bolsa_familia/nota_tecnica/nota_tecnica_conjunta_184_de_P2015_julho_2013.pdf>.
- » Oliveira, D. A. (2004). A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25(89), pp. 1127-1144.
 - » *Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. En línea: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49149-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>.
 - » *Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007*. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Institui o Mais Educação. En línea: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf>.
 - » Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2016). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. En línea: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017.pdf>>.
 - » *Resolução n. 2, de 14 de abril de 2016*. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. En línea: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>.
 - » *Resolução n.º 2, de 29 de janeiro de 2009*. Alteração da Resolução CNE/CES n.º 1, de 1.º 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 n.º 8, de 29 de março de 2006. En línea: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf>.
 - » *Resolução n.º 5, de 25 de outubro de 2016*. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. En línea: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>.
 - » *Resolução SEE n.º 2.749, de 01 de abril de 2015*. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. En línea: <http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3546>.
 - » Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. (2012). *Proposta de ampliação do PROETI para o 2º semestre de 2012 e ajustes quanto à sua operacionalização*. Belo Horizonte, Minas Gerais.
 - » Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. (2013). *Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral*. Belo Horizonte, Minas Gerais.

- » Secretaria de Planejamento, Orçamento e Informação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. (2016) *Relatório da SMED*. En línea: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=01_secretariamunicipaldeeducacao_smed_20161226.pdf>.
- » Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). Divisão do Trabalho e Trabalho Técnico nas Escolas de Sociedades Ocidentais. *Educação e Sociedade*, 25 (89), pp. 1275-1297.
- » Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latino-Americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- » Universidade Federal de Minas Gerais & Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2007). *UFMG integrada à educação básica: caracterização do programa*. Belo Horizonte, Minas Gerais

Dalila Andrade Oliveira

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Pesquisadora PQ1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Pesquisadora do Programa Pesquisador Mineiro - PPM da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG. E-mail: dalilaufmg@yahoo.com.br.

Ana Maria Clementino

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; Bolsista de Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG). E-mail: anamcjs@gmail.com.

