

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E SILVA

**TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O PROJETO EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL**

BELO HORIZONTE

2013

ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E SILVA

**TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O PROJETO EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Dalila Andrade Oliveira

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

2013

C626t Clementino, Ana Maria.
T Trabalho docente e educação em tempo integral [manuscrito]: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral / Ana Maria Clementino, 2013.
187 f., enc, il..

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.

Bibliografia: f. 166-178.

Apêndices: f. 179-187.

1. Educação integral -- Teses. 2. Prática de ensino -- Teses. 3. Política social -- Teses. 4. Escolas de tempo integral -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.190981

ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E SILVA

**TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O PROJETO EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração

Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira – FaE/UFMG

Aprovada em 30 de agosto de 2013.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais
(Orientadora)

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende
Universidade Federal de Minas Gerais

*Aos meus grandes educadores:
Aylton Félix e Maria de Lourdes de Jesus.*

AGRADECIMENTOS

Muitos se fizeram presentes nesta jornada, para os quais expresso a minha eterna gratidão.

À minha orientadora e amiga Dalila Andrade Oliveira pelo estímulo, confiança e conhecimento compartilhado nesses seis anos de convivência, especialmente durante a elaboração desta dissertação. Suas experiências e sabedoria foram fatores determinantes para esta conquista. Serei sempre grata.

Agradeço aos meus pais, Aylton e Lourdes, pela dedicação e esforços realizados para tornar possível minha formação, bem como a dos meus irmãos, abrindo mão muitas vezes de seu próprio bem-estar. O que sinto não cabe em palavras.

À minha grande família pelo apoio, em especial às minhas irmãs Alessandra, Lu, Liah e Lídia; meu irmão Daniel; meus sobrinhos Luanna, Júlia e Guilherme; tias, primos e cunhados. À minha irmã Mariana, em particular, pelo auxílio constante e paciência.

Ao meu amigo Tiago Jorge pelo incentivo e contribuições oferecidas desde a elaboração do meu projeto de pesquisa à escrita da dissertação.

A toda equipe do GESTRADO, em especial às professoras Adriana Duarte, Lívia Fraga e Savana Diniz pelo convívio e ensinamentos, e aos amigos Carlos Alexandre Silva, Pauliane Romano, Rodrigo Quadros, Luciana Rodrigues, Camila Benevenuto, Heloisa Xisto, Betânia Duarte, Maria Helena Augusto, Gustavo Gonçalves e Michel Boaventura pela torcida.

Aos meus amigos da pós-graduação e GESTRADO, Alexandre Duarte, Juliana Souza e Ana Saraiva pelo companheirismo e solidariedade durante todo o percurso formativo.

À direção e coordenação do Programa Escola Integrada e Projeto Educação em Tempo Integral das escolas pesquisadas, assim como os profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa. Obrigada pela acolhida.

Ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) que possibilitou por meio do Programa de Incentivo a Novas Gerações (PROING) o desenvolvimento deste estudo.

À Glauci Nascimento por ter estado ao meu lado com sua amizade e apoio principalmente nos momentos mais difíceis, ajudando sempre com suas opiniões e experiências nas discussões desta dissertação.

Às minhas amigas, que de perto ou longe contribuíram com carinho e incentivo ao longo desta caminhada, especialmente à Juliana Lacerda, Lidiana Velloso, Gisele Couy,

Fernanda Matos, Flavia Ângelo, Amanda Marçal, Lídia Boy, Maria Cecília Pedrosa, Kelly Cristina e Graziela Segnorine.

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho os meus sinceros agradecimentos!

"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda".

Paulo Freire

RESUMO

Com o surgimento de programas e projetos de educação em tempo integral nas redes de ensino no Brasil na última década, impulsionado por mudanças na legislação educacional brasileira e por aportes financeiros e técnicos oferecidos pelo governo federal por meio do Programa Mais Educação, observou-se na escola a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. Esta investigação buscou, a partir do estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral. Tentamos identificar o perfil dos profissionais envolvidos, analisar a organização do trabalho e conhecer as condições do trabalho docente no PROETI e no PEI. Buscamos ainda conhecer as concepções de educação integral de cada experiência e analisar as relações dos programas/projetos de educação em tempo integral com as políticas sociais atuais de combate à pobreza. Para tanto, foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e levantamento documental, bem como observações em duas escolas da capital mineira, cada uma de uma rede de ensino, e seu respectivo programa/projeto e realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção escolar, coordenação e docentes do PEI e PROETI. Como resultado, verificamos que as experiências, embora se baseiem na concepção de educação integral proposta por Anísio Teixeira com vistas à formação completa dos alunos, distanciam-se desse propósito ao adotar medidas diferentes quanto ao seu objeto. Enquanto o PROETI privilegia atividades de acompanhamento pedagógico visando ao bom desempenho escolar e à redução da reprovação dos alunos não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer, o PEI destaca a formação pessoal e cultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, de atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários, o que reflete no quadro profissional e perfil dos sujeitos docentes de ambas as experiências. O primeiro conta com professores formados em pedagogia e educação física e o segundo com bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) sem exigências de formação prévia ou experiências docentes para ministrarem as atividades. Verificamos ainda que embora os programas e projetos de educação em tempo integral como o PROETI e o PEI sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, posto que são direcionados primeiramente para crianças e adolescentes em maiores condições de vulnerabilidade social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho

pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos.

Palavras-chave: educação em tempo integral; trabalho docente; política social; Programa Escola Integrada; Projeto Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

With the emergence of programs and projects of full-time education in school systems in Brazil in the last decade, driven by changes in the Brazilian educational legislation and by financial and technical contributions offered by the federal government through the Programa Mais Educação (More Education Program), it was observed the insertion of new teachers with profiles, formations e tasks other than those traditionally promoted by teachers. This research aimed, from the study about the Programa Escola Integrada (PEI) of the municipal system of education of Belo Horizonte and about the Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) of the state of Minas Gerais education system, to know the teachers work in the experiences of full-time education. We have tried to identify the profile of the professionals involved, analyse the organization of work and understand the conditions of teachers work in the PEI and in the PROETI. We also seek to understand the conceptions of integral education of each experience and analyze the relationships of programs/projects of full-time education with the current social policies to combat poverty. To this end, we developed bibliographic and documentary searches, as well as observations at two schools in the capital of Minas Gerais, each one of an education system, and its respective program/project, and conducted semi-structured interviews with the school management, coordination and teachers of the PEI and the PROETI. As a result, we found that the experiences, although based on the conception of integral education proposed by Anísio Teixeira with the purpose of complement the formation of the students, dissociate themselves from this purpose by adopting different measures about its object. While the PROETI favors activities of pedagogical accompaniment aiming at good school performance and the reduction of school retention not leaving aside the expansion of artistic opportunities, sports and leisure, the PEI highlights the personal and cultural education of the students through the expansion of educational spaces, the diversity of activities and appreciation of community knowledge, reflecting on the profile of teachers of both experiences. The first one has teachers with undergraduate degrees in pedagogy and physical education, and the second one has students with scholarships and cultural agents (workshop mediators from the community) without prior training or teaching experience requirements to conduct the activities. We verify that although the programs and projects of full-time education as the PROETI and the PEI are important tools of protection and social promotion, directed primarily to children and teenagers in greater conditions of social vulnerability, they

present many problems and unsuitable working conditions for the good performance of the activities of teachers and for student reception.

Keywords: full-time education; teachers work; social policy; Integrated School Program; Full-time Education Project.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sexo, idade e raça/cor dos sujeitos docentes da <i>Escola A</i>	116
QUADRO 2 - Sexo, idade e raça/cor dos sujeitos docentes da <i>Escola B</i>	117
QUADRO 3 - Escolaridade, experiência docente e atividades ministradas pelos sujeitos docentes da <i>Escola B</i>	117
QUADRO 4 - Escolaridade, experiência docente e atividades ministradas pelos sujeitos docentes da <i>Escola A</i>	118
QUADRO 5 - Categorias de Análise	121

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIB -	Ação Integralista Brasileira
AICE-	Associação Internacional das Cidades Educadoras
AMAS -	Associação Municipal de Assistência Social
CAICs -	Centros de Atenção Integral à Criança
CEAPA -	Central de Apoio e Acompanhamento às Penas e Medidas Alternativas
CEFET/MG -	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF-	Constituição da República Federativa do Brasil
CIACs -	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPS -	Centros Integrados de Educação Pública
CLT -	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CRAS -	Centro de Referência de Assistência Social
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVCA -	Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestrado -	Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS -	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS-	Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME-	Ministério do Esporte

MEC-	Ministério da Educação
MinC -	Ministério da Cultura
ONGs-	Organizações Não Governamentais
PBF -	Programa Bolsa Família
PBH -	Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI-	Programa Escola Integrada
PIP-	Projeto de Intervenção Pedagógica
PMDI-	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAE -	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROALFA -	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB -	Programa de Avaliação da Escola Básica
PROETI -	Projeto Educação em Tempo Integral
Prouni -	Programa Universidade para Todos
PSB-	Partido Socialista Brasileiro
PSC -	Programa de Prestação de Serviços à Comunidade
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PT-	Partido dos Trabalhadores
Reuni -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEE/MG -	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SMED/BH -	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TAC -	Termo de Ajustamento de Conduta
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE E NO BRASIL	19
CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS SOCIAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA PROTEÇÃO À PROMOÇÃO SOCIAL.....	26
1 INTRODUÇÃO.....	26
2 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA	27
3 O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL.....	31
4 O ESTADO NEOLIBERAL	34
4.1 Políticas de combate à pobreza	42
5 O ESTADO PÓS-NEOLIBERAL NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: RUPTURAS E CONTINUIDADES	44
6 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS E NO PÓS-NEOLIBERALISMO.....	49
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL EM TEMPOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA PROTEÇÃO SOCIAL À SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES	55
1 INTRODUÇÃO.....	55
2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	57
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	62
2.1 A concepção anarquista da educação integral	63
2.2 A concepção integralista da educação integral	65
2.3 A concepção liberal da educação integral e a educação anisiana.....	67
2.4 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	71
2.5 Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).....	72
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE.....	73
3.1 A (re)significação dos tempos e espaços escolares: relatório faure e o movimento das cidades educadoras.....	75
4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	79
5 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)	84
6 O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)	88

7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	95
	CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DAS EXPERIÊNCIAS DE	
	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PESQUISADAS.....	98
1	INTRODUÇÃO.....	98
2	METODOLOGIA	99
3	ESCOLAS PARTICIPANTES	101
3.1	<i>Escola A</i>	101
3.1.1	O Proeti na <i>Escola A</i>.....	103
3.2	<i>Escola B</i>	105
3.2.1	O PEI na <i>Escola B</i>.....	106
4	ALGUMAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS DUAS EXPERIÊNCIAS DE	
	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	110
4.1	O PROETI da <i>Escola A</i>.....	110
4.2	O PEI da <i>Escola B</i>.....	112
	CAPÍTULO 4 - OS SUJEITOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO	
	INTEGRAL DE BELO HORIZONTE: QUEM SÃO E EM QUAIS CONDIÇÕES	
	REALIZAM SEU TRABALHO?	116
1	OS SUJEITOS DOCENTES ENTREVISTADOS.....	116
2	QUESTÕES ORIENTADORAS E ANÁLISE DESCRITIVA DAS ENTREVISTAS	
	119
2.1	Atividades realizadas/Planejamento do trabalho.....	122
2.2	Orientações e acompanhamento da realização do trabalho	125
2.3	Relação com os pares e com os pais	128
2.4	Formação continuada.....	132
2.5	Condições de trabalho.....	133
2.6	Percepção sobre os programas.....	138
3	O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	141
3.1	Os Agentes Culturais.....	147
3.2	Os Bolsistas Universitários.....	149
3.3	Os Professores da educação em tempo integral	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICES	179
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas: diretor/as	180

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professora comunitária (PEI) e coordenadora (PROETI).....	182
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas semiestruturadas: sujeitos docentes.....	184

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema tratado nesta pesquisa de mestrado surgiu da minha experiência como bolsista do Programa Escola Integrada (PEI), programa de educação em tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte, enquanto era estudante de pedagogia. Tive a oportunidade, em 2007, de atuar no primeiro ano do PEI na Escola Municipal Helena Antipoff, localizada na região do Barreiro, na capital mineira. Naquele ano, o programa abrangia um grupo reduzido de escolas, pois ainda estava em fase de implantação e de adaptações. As escolas contempladas naquele momento apresentavam-se em áreas de maior vulnerabilidade social e as vagas eram limitadas aos alunos beneficiários do programa federal de transferência de renda mínima Bolsa Família.

Minha entrada no PEI deu-se a partir da abertura de uma vaga na Faculdade de Educação da UFMG para a oficina de Dever de Casa ofertada pela Professora Tânia Resende. A oficina fazia parte de um projeto de extensão da referida professora que estudava os deveres de casa sob uma perspectiva sociológica, sendo eles um elo entre família e escola. Com isso, dividia minha carga horária entre as oficinas na escola e momentos de orientação na universidade. Apesar do auxílio constante da professora orientadora, encontrava muitas dificuldades durante as oficinas decorrentes dos problemas de infraestrutura do programa, principalmente relacionados à atividade por mim trabalhada. Questões como número de alunos por turma, enturmação por idade, espaços inapropriados para as atividades, falta de comunicação com as professoras dos alunos, número alto de deveres de casa por turma e a indisciplina dos alunos eram algumas das dificuldades encontradas; o que gerava muita frustração com o trabalho, sentimento comum entre os demais bolsistas que não se fixavam no PEI. Com a grande evasão dos estudantes universitários, muitas vezes, a saída encontrada pela coordenadora do programa era a contratação de oficinheiros da própria comunidade, muitos deles conhecidos da escola, o que garantia a presença dos educadores por mais tempo no cargo. Com isso, pude conhecer e conviver com esses novos sujeitos docentes na escola.

Durante o período, pude conhecer também outra experiência de educação em tempo integral vigente em Belo Horizonte a partir das orientações com a mesma professora, mas oferecida pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, na época denominado Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). Assim como eu, havia uma bolsista da pedagogia orientada pela professora atuando no PROETI. Porém, diferente do PEI, a bolsista não ministrava a oficina de Dever de Casa, era monitora de uma professora contratada especificamente para o

projeto e para as atividades do dever de casa. A partir dos relatos da bolsista e da orientadora, conheci uma nova proposta de educação em tempo integral que se diferenciava muito do PEI, a começar pela equipe de docentes; enquanto um contratava bolsistas universitários e agentes culturais sem uma formação específica para a docência, o outro desenvolvia suas atividades com professores. Tema que me deixou interessada, afinal, na mesma ocasião, dividia meu tempo entre o PEI e uma bolsa de iniciação científica que tinha como foco de estudo o trabalho docente.

Minhas atividades da iniciação científica ocorriam no âmbito do Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), sob a orientação da Professora Dalila Andrade Oliveira, quando tive contato com pesquisas envolvendo as mudanças no trabalho docente, decorrentes principalmente das reformas educacionais da década de 1990 no Brasil; período em que o trabalho docente ganhou novas atribuições para além da sala de aula, acompanhado do surgimento de novos sujeitos docentes a partir da abertura da escola para a comunidade e para organizações não governamentais e da iniciativa privada.

Foi movida pelas citadas experiências que apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG em 2010 minha proposta de mestrado que pretendia conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral e que hoje resulta nesta dissertação. A pesquisa pretendeu, a partir da análise do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), atualmente denominado Projeto Educação em Tempo Integral, da rede estadual de Minas Gerais e o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte, estabelecer uma comparação entre suas concepções, bem como sua influência sobre a prática dos docentes envolvidos.

Diante disso, os objetivos formulados para este estudo voltaram-se para a análise do trabalho docente na educação em tempo integral, a partir de um estudo entre o PROETI e o PEI, com o intuito de investigar o perfil dos profissionais envolvidos em cada programa, analisar a organização do trabalho docente nos programas/projetos e conhecer as condições do trabalho docente dos mesmos. Além disso, pretendeu analisar as experiências de educação em tempo integral a partir de suas relações com as políticas atuais de combate à pobreza, tentando identificar ainda a concepção de educação integral empregada por cada rede de ensino.

Para tanto, foram desenvolvidas constantes revisões literárias além de outras quatro etapas metodológicas. A primeira delas consistiu na realização de uma pesquisa documental que contou com o levantamento de documentos referentes à elaboração e implementação do PEI e PROETI disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e

pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais através de seus *sites* ou por contatos diretos.

Com o objetivo de conhecer a organização e o funcionamento na prática do PEI e do PROETI, a segunda etapa contou com observações em uma escola de cada rede de ensino. O acúmulo de informações e registros contribuiu para a caracterização das escolas e dos programas/projetos de educação em tempo integral sendo levantados aspectos como a organização dos tempos e espaços, condições físicas e materiais, trabalho dos docentes e coordenação, relação entre o turno e contraturno escolar e comportamento dos alunos.

A terceira etapa contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com os novos sujeitos docentes dos PEI e PROETI das duas escolas observadas com o intuito de traçar o perfil dos mesmos e as condições em que trabalham. Puderam ser levantados dados como: perfil, formação profissional, condições de trabalho, situação funcional, atividades exercidas, relacionamento com os alunos, relacionamento com seus pares, relacionamento com os professores da escola regular, principais dificuldades encontradas, entre outros. Ao fim foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com os docentes, sendo quatro em cada rede de ensino, englobando os diferentes sujeitos inseridos dentro do mesmo programa ou projeto (professores regentes de turma e professores de educação física do PROETI e bolsistas e agentes culturais do PEI).

E ainda, com o propósito de colhermos mais informações sobre a implantação e funcionamento do PROETI e do PEI nas escolas selecionadas, foi acrescentada uma quarta etapa que contou com entrevistas semiestruturadas com a diretora e a vice-diretora (coordenadora do PROETI) da escola estadual e com a vice-diretora e a professora comunitária (coordenadora do PEI) da escola municipal.

SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE E NO BRASIL

O surgimento dos programas/projetos que propõem a ampliação da jornada educativa das escolas das redes de ensino municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais deu-se, como veremos, como políticas direcionadas para alunos prioritariamente em situações de vulnerabilidade social, no entanto, cada um com suas peculiaridades.

O Programa Escola Integrada criado em 2006 nasceu com o objetivo de proporcionar a formação integral de crianças e adolescentes do ensino fundamental, ampliando a jornada educativa para nove horas diárias e ofertando atividades diversificadas no chamado contraturno escolar. O PEI surgiu no âmbito da Escola Plural, programa político-pedagógico implantado na rede municipal de Belo Horizonte em 1994 que pretendia realizar uma reorganização escolar com base em ciclos de formação, de acordo com a faixa etária do estudante. A reorganização dos tempos e espaços escolares, pensada em função de seus alunos, a construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade e a redefinição dos aspectos materiais tornando-os formadores eram alguns dos eixos norteadores da Escola Plural.

Diante desses ideais, o PEI foi criado como uma necessidade de ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos. Suas atividades são desenvolvidas dentro da escola, quando possuem espaços, e fora dela ocupando diversos lugares do entorno da instituição e territórios da cidade, como praças, museus e parques. A ocupação desses lugares tem como perspectiva a das Cidades Educadoras que encontra nas cidades elementos importantes para uma formação integral sugerindo a transformação de seus diferentes espaços em centros educativos, explorando e desenvolvendo os potenciais da comunidade; forma também de a escola compartilhar a responsabilidade pela educação estendendo a toda sociedade.

As oficinas, em sua maioria, constituídas por atividades de esporte, lazer e artes, são ministradas por estudantes de graduação (bolsistas) por meio da parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e instituições de ensino superior da cidade, visando contribuir para a formação acadêmica dos alunos das universidades e a produção de conhecimentos, a partir da prática aliada à teoria. Além deles, o programa conta ainda com os agentes culturais recrutados na própria comunidade para o desempenho das oficinas. Uma tentativa de desenvolver uma aproximação cultural da escola e sua comunidade valorizando saberes antes invisíveis à cultura escolar. Enquanto os agentes culturais são contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) através de um convênio com a Caixa Escolar sob o regime de trabalho celetista, os bolsistas recebem um auxílio mensal e possuem contrato de estágio temporário sem vínculo empregatício. Os monitores (bolsistas e agentes culturais) além de assumirem turmas com vinte e cinco alunos em média também se responsabilizam por acompanhar os alunos nos deslocamentos das ações fora da escola e durante o intervalo do almoço e recreio.

Já o PROETI foi criado a partir de uma experiência realizada em 2005, dentro de um projeto social denominado Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral,

visando à melhoria da aprendizagem dos alunos mais afetados pelo fenômeno da violência escolar e vulnerabilidade social, tornando-se em 2007 um projeto independente e estruturador no âmbito do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) do governo de Minas Gerais. Seus principais objetivos eram e ainda são de proporcionar aos alunos prioritariamente de baixa renda a ampliação da área de conhecimento e a redução da possibilidade de reprovação dos mesmos; além de possibilitar a ampliação 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.

As atividades do PROETI ocorrem a partir da reorganização dos espaços internos da escola e da presença de salas ociosas na instituição, embora nos últimos anos tenha se reestruturado prevendo a utilização de espaços externos à escola e ocupação de diversos territórios educativos da cidade. A matriz curricular que envolve atividades desde acompanhamento pedagógico a esporte e lazer conta com a presença de professores contratados temporariamente pelo governo de Minas Gerais classificados em professores regentes de turma e professores de educação física. Tais professores possuem uma carga horária de aproximadamente vinte e cinco horas semanais para atuarem especificamente no projeto, desenvolvendo atividades que os diferenciam dos demais professores do ensino regular. Ademais são responsáveis por ministrarem atividades diferenciadas e mais lúdicas daquelas que os alunos estão habituados, 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 dos alunos.

Apesar do PROETI e PEI constituírem-se como experiências de educação de jornada ampliada, distanciam-se ao adotar medidas diferentes quanto ao seu objeto. Enquanto o primeiro privilegia atividades de acompanhamento pedagógico visando o bom desempenho escolar e a redução da reprovação dos alunos, não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer; o segundo destaca a formação pessoal e cultural dos alunos 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, professores *versus* bolsistas universitários e agentes culturais. Embora verifique essas distinções, as experiências são marcadas por um ideal de uma educação com responsabilidades ampliadas, com a forte presença de atividades artísticas, esportivas e lazer, e intuito de proporcionar a formação completa dos alunos, ultrapassando a típica instrução escolar. Concepção de educação integral que não é nova, já esteve presente em diversos

movimentos político-filosóficos do Brasil e do mundo ao longo do século passado, porém com finalidades distintas dependendo de seu contexto. Exemplo disso é observado nos movimentos integralista, anarquista e liberal que tinham perspectivas distintas sobre a educação integral; enquanto o primeiro possuía finalidades conservadoras objetivando o disciplinamento dos indivíduos e a implantação de uma ordem social, o segundo via nela um instrumento de transformação social e superação do capitalismo, e o terceiro a tinha como um mecanismo de desenvolvimento social e progresso.

Foi fundamentado nos ideais progressistas da educação que Anísio Teixeira criou seu centro de educação em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na década de 1960 em Salvador/BA, pensado a partir das necessidades dos alunos e de sua preparação para o exercício da cidadania, integrado ao projeto de país que surgia desenvolvimentista. Foi baseado na obra e centro educacional de Anísio Teixeira que anos mais tarde Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública na década de 1980 no Rio de Janeiro/RJ, propondo uma formação mais cidadã e democrática dos indivíduos. Embora os centros de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não tenham resistido ao tempo por diversos motivos, entre eles político-partidários, ainda hoje se constituem como as principais referências brasileiras de educação em tempo integral para educadores, políticos e gestores da educação. No entanto, a concepção atual de educação integral, apesar de influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira e pelos centros educacionais mencionados, recebeu novos contornos sociais.

A educação integral e/ou tempo integral que ganhou força nos últimos anos no Brasil destaca-se como um instrumento importante de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. As evidências estariam presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Plano Nacional da Educação (2001-2010) e no Plano de Desenvolvimento da Educação, ao aproximarem à educação integral e/ou em tempo integral a proteção dos alunos de camadas mais vulneráveis. Entretanto, sua implementação e expansão foi possível a partir de providências legais tomadas pelo governo federal em conjunto com o poder legislativo no ano de 2007, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que estabeleceu recursos financeiros para a jornada em tempo integral dos alunos e criação do Programa Mais Educação do governo federal com o fomento da educação em tempo integral dos alunos por meio de aporte financeiro e técnico as escolas públicas brasileiras.

Diante de recursos financeiros e aporte técnico disponibilizado pelo governo federal, as redes de ensino públicas brasileiras tiveram a oportunidade de implantar a educação em tempo integral nas suas escolas, alcançando, no ano de 2013, aproximadamente 32.000

escolas. A proposta pedagógica e a estrutura organizacional do Programa Mais Educação podem ser consideradas a ampliação em nível nacional de experiências locais, tal como o PEI, uma de suas fontes de inspiração. Projetos isolados de educação de jornada ampliada em andamento no Brasil como o PROETI e o PEI se beneficiaram com a complementação financeira ofertada pelo Programa Mais Educação, acarretando com isso a ampliação do número de vagas ofertadas e de escolas participantes.

Embora o número de alunos contemplados pelas experiências de educação em tempo integral tenha aumentado nos últimos anos, o público-alvo prioritário dos programas/projeto estudados continua sendo crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade e risco social. Desse modo, são atualmente considerados importantes instrumentos de intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e de promoção social ao proporem o desenvolvimento pleno dos sujeitos, compondo o rol das políticas sociais implantado no governo Lula e sequenciada pela presidenta Dilma Rousseff.

Essa atribuição da educação como um mecanismo das políticas sociais de combate à pobreza não é recente no cenário educacional. Esse papel assumido por ela acentuou-se a partir das mudanças sofridas pela educação com as reformas educativas dos anos 1990; quando a política educacional teve suas orientações alteradas em decorrência das dificuldades encontradas pelos sistemas de proteção social em fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social. Com isso, passa a tentar responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, conduzida de forma a assegurar o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola. Assim, a educação e a escola assumem dimensões sociais mais amplas ganhando funções que, tradicionalmente, estavam sob a responsabilidade de outros setores, o que afetou diretamente os docentes à medida que tiveram que se adaptar à nova realidade, sobrecarregados por novas tarefas e responsabilidades e vendo emergir no terreno escolar novos sujeitos docentes e uma nova divisão técnica do trabalho.

Apesar de as políticas sociais nos governos de Lula e Dilma Rousseff apresentarem caráter diversificado daquelas apresentadas no período das reformas educacionais, a educação manteve seu protagonismo diante da pobreza, ampliando ao longo dos anos sua centralidade em tais políticas. Exemplo disso foi a criação do programa de transferência de renda Bolsa Família vinculado à escolarização das crianças e adolescentes. E ainda, como mencionado, o fomento da educação em tempo integral por meio do Programa Mais Educação, visando beneficiar um público-alvo prioritariamente de alunos de baixa renda, gerando consequências

diretas no trabalho docente com o surgimento de novos sujeitos docentes atuantes no chamado contraturno escolar. O mesmo observado no PEI e PROETI de Belo Horizonte, através dos quais surgiu o interesse em conhecer esses novos sujeitos docentes bem como observar a reestruturação do trabalho docente diante das novidades trazidas pela ampliação da jornada educativa e por uma nova concepção de educação com responsabilidades ampliadas. É a partir do debate em torno da educação em tempo integral como mecanismo das atuais políticas sociais bem como suas influências sobre o trabalho docente e o surgimento de novos educadores no terreno escolar que esta dissertação é estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, com o intuito de analisarmos o papel da educação e dos programas/projetos de educação em tempo integral no contexto das políticas sociais atuais de enfrentamento à pobreza, optamos por ter como ponto de partida uma breve discussão da origem das políticas sociais no Estado capitalista em diferentes momentos históricos. Veremos que a política social nascida com a premissa de direito universal do cidadão ganha novos contornos ao longo do século passado, a partir das transformações sofridas pelo Estado, passando a assumir em alguns contextos um caráter focalizado nos mais pobres. Essa lógica focalizada passou a ser disseminada pelo Estado neoliberal como forma de conter os investimentos sociais e de retomada do crescimento econômico em detrimento dos problemas sofridos pelo Estado de Bem-Estar Social que possuía um sistema de proteção social universal tido pelos liberais como ineficiente e caro. Observaremos que, com a assunção dos governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff, as políticas sociais focalizadas mantiveram-se à frente de suas ações. No entanto, observa-se também uma tentativa dos mesmos em realizar modificações no cenário social e econômico brasileiro com vistas à melhoria das condições da população como um todo, tendo na educação um instrumento importante de combate à pobreza e às desigualdades sociais. Foram utilizados estudos de autores como O'Donnell (1980), Offe (1984), Castel (1997, 1998), Fleury (2010), Corraggio (1999), Lavinas (2002, 2012), Oliveira (2000, 2011), Anderson (1998), Sader (1998, 2008, 2013), Salama e Valier (1997), Algebaile (2009), Sposati (1997), Abranches (1998), Borón (1998a, 1998b), entre outros.

No segundo capítulo, veremos que a escola, diante dos novos papéis sociais assumidos, torna-se um terreno de programas sociais de diversas naturezas, ganhando novas atribuições. É nesse cenário que se observa o surgimento de programas e/ou projetos de educação em tempo integral que, além de pretenderem a melhoria da qualidade da educação, tornaram-se instrumentos importantes de proteção e promoção social ao ampliarem a jornada escolar dos alunos prioritariamente de áreas de maior vulnerabilidade social. Procuramos

conhecer parte da normativa brasileira que vem propiciando a ampliação da jornada educativa das escolas, assim como as principais concepções de educação integral e experiências de educação em tempo integral que se destacaram no Brasil ao longo do século passado e que influenciam a tentativa atual de formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral por meio do Programa Mais Educação. Buscamos descrever as experiências de educação em tempo integral objetos de estudo desta dissertação, o PROETI e o PEI, a partir de documentos oficiais e da revisão de literatura. Para as discussões deste capítulo, fomos amparadas por estudos realizados por autores como Moll (2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b), Leclerc e Moll (2012), Giolo (2012), Chagas, Silva e Souza (2012), Menezes (2008), Pinheiro (2009), Coelho (2004, 2005, 2011, 2012), Gallo (1996a, 1996b), Cunha (1980), Teixeira (1930, 1962), Faure (1972), Cavalieri e Maurício (2011), Cavaliere (2004, 2010, 2009), entre outros.

No terceiro capítulo, traremos da primeira parte dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em duas escolas de Belo Horizonte, uma de cada rede de ensino como mencionado, buscando conhecer o funcionamento de suas experiências de educação em tempo integral, analisando as características das escolas e do PROETI e PEI pesquisados. Tais dados foram levantados a partir das entrevistas semiestruturadas com integrantes da direção escolar e coordenação do programa/projeto na escola, bem como dados disponibilizados pela escola e observações realizadas.

No quarto e último capítulo, foram descritos e analisados os dados coletados sobre o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral de Belo Horizonte, tendo como fonte os relatos dos docentes a partir das entrevistas semiestruturadas, buscando identificar quem são os novos sujeitos docentes e discutir os limites e as possibilidades apresentadas pelas condições de trabalho das experiências estudadas, direcionadas pelas percepções que esses docentes têm acerca de seu trabalho e do programa/projeto o qual estavam inseridos. Contribuíram para a discussão acerca do trabalho docente e os novos sujeitos docentes da educação em tempo integral autores como Tardif (2002), Tardif e Lessard (2008a, 2008b), Nóvoa (2008), Oliveira (2004), Tardif e Levasseur (2004), Coelho (2010, 2012), Cavalieri (2009), Dayrel, Carvalho e Geber (2012), entre outros.

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS SOCIAIS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DA PROTEÇÃO À PROMOÇÃO SOCIAL

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisarmos o papel da educação e especialmente o dos programas e projetos de educação em tempo integral como políticas sociais atuais, incluídas no rol de medidas do governo federal de proteção social e combate à pobreza, serão levantadas neste capítulo a origem das políticas sociais no Estado capitalista e suas variações em diferentes momentos históricos, acompanhando as reestruturações sofridas pelo mesmo.

Veremos que as políticas sociais surgem com a premissa da universalização, ou seja, como um direito de todos os cidadãos. Nas últimas décadas do século XX, observou-se um movimento na direção de tais políticas pela lógica focalizada nos mais pobres, tendo em vista mudanças estruturais sofridas pelo Estado capitalista que apontaram para a diminuição dos gastos sociais. Embora se observe nos dias de hoje modificações no cenário político e econômico brasileiro com maiores investimentos do Estado visando à melhoria das condições da população como um todo, políticas focalizadas dirigidas aos mais pobres continuam sendo prioritárias.

A educação passa a ser instrumento central nesse contexto. A escola ganha novas atribuições e responsabilidades, assumindo papéis que antes eram de setores como a Assistência Social, Defesa Social, Saúde, entre outros. Com isso, programas e projetos sociais passaram a se proliferar no terreno escolar, tal como a instituição de programas de transferência de renda atrelada à frequência escolar dos alunos de baixa renda, como o Programa Bolsa Escola do governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa Bolsa Família criado no governo Lula e vigente até os dias de hoje. Podem-se destacar também programas que, com vistas à proteção e promoção social de alunos prioritariamente de áreas de maior vulnerabilidade social, ampliam a jornada educativa diária dos alunos com atividades socioeducativas no contraturno escolar. É o caso dos programas Mais Educação do governo federal e Escola Integrada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e do Projeto Educação em Tempo Integral da rede estadual de ensino de Minas Gerais, objetos desta dissertação.

A partir dessas ideias, iniciaremos a discussão das políticas sociais abordando alguns dos pressupostos teóricos por considerar que se constituem base para os debates que se farão nesta dissertação.

2 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO ESTADO CAPITALISTA

Para entendermos o significado das políticas sociais, primeiramente é necessário que se conheça o Estado ao qual estão inseridas. Para isso, trataremos de conceituá-lo com base na teoria do Estado de Guillermo O'Donnell (1980), contextualizada no âmbito das Repúblicas latino-americanas nas ditaduras dos anos 1960/70. Segundo o autor, o Estado é um aspecto das relações sociais de produção capitalista. Ele afiança e organiza a reprodução da sociedade capitalista porque se encontra numa relação de “cumplicidade estrutural”. É parte da sociedade e, primordialmente, das relações capitalistas de produção. Por isso, apresenta uma constante oscilação entre a hegemonia e o descobrimento de sua verdadeira imbricação na sociedade.

Sua origem estaria na separação entre o capitalista e os meios de coação. O Estado é quem garante as relações de produção capitalista, atuando como um elemento à parte na relação entre capitalistas e trabalhadores assalariados, ao ser a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe, e não apenas da burguesia; ao mesmo tempo em que afiança a manutenção dessa relação por meio de suas instituições, principalmente coercitivas, beneficiando a classe dominante que não possui os recursos de coação necessários para mantê-la. Dessa forma, o Estado aparece como uma objetivação institucional que concentra o controle de recursos coercitivos em última instância, e como um não capitalista que apenas garante as classes através do apoio às relações sociais que as constituem como tais. No entanto, o interesse do Estado não é neutro ou igualitário, é o da reprodução de uma relação social que articula desigual e contraditoriamente a sociedade (1980, p. 9). Ao constituir-se como um aspecto externo das relações de produção, provoca uma aparente cisão entre o mesmo e a sociedade, buscando mascarar sua condição de fiador da sociedade capitalista.

O Estado capitalista postulado sob a igualdade de todos os sujeitos em seu território, sendo estes denominados cidadãos que independente de sua posição de classe pode recorrer à formação do poder estatal corporificado no Direito e nas instituições, converte o conceito abstrato da cidadania em fundamento de um poder voltado à reprodução da sociedade e da

dominação de classe que a articula; sendo a cidadania a negação da dominação na sociedade. Desse modo, o Estado é visto como sujeito isento das relações sociais que atua sempre quando algo no sistema “falha” para garantir a estabilidade do mesmo.

O Estado é, como fiador das relações de produção capitalista, o limite negativo das consequências socialmente destrutivas de sua reprodução. Ou seja, a existência do capitalista em competição com outros capitalistas, sujeitos todos às necessidades da acumulação, supõe que individualmente tenderiam a uma exploração excessiva (do ponto de vista do encobrimento de sua dominação e da reprodução da força de trabalho) e, além disso, ficariam entregues a uma concorrência também "excessiva", que eliminaria de sua classe - agonizando assim os antagonismos implícitos na reprodução do capital - uma boa parte dos capitalistas. Por outro lado, a competição ao redor da acumulação do capital determina que o burguês não se ocupe de decisões e investimentos necessários para a conquista das condições sociais que permitem, entre outras coisas, a reprodução do sistema de classes, a acumulação e a resolução de certos problemas "gerais" - tipicamente, as tarefas do Estado liberal na educação, saúde, obras de infraestrutura física e, ademais, as intervenções diretamente "econômicas" do Estado capitalista moderno (O'DONNELL, 1980, p.11).

Tais investimentos sociais são parte do condicionamento do contexto social que as instituições estatais devem se ocupar. Por acontecerem paralelamente à aparente exterioridade do Estado, as relações de produção, tanto interposições de limites negativos como as intervenções de ajuste social, aparecem como expressão de uma racionalidade distinta àquela do capitalista, ou mesmo superior por não serem orientadas pelo lucro. São essas intervenções de ajuste social o objeto de estudo deste capítulo, as chamadas políticas sociais, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade (FLEURY, 2010, p.1).

Para Offe (1984, p. 17), a política social no Estado capitalista surge como um instrumento de integração da força de trabalho ao mercado, podendo ser definida, de forma hipotética, como o conjunto de relações e estratégias politicamente organizadas, que produzem continuamente a transformação do proprietário da força de trabalho em trabalhador assalariado, na medida em que participam da solução dos problemas estruturais. O autor considera a regulamentação do processo de proletarização como a função mais importante da política social, alcançada através de três componentes principais:

1 – *O controle da motivação da força de trabalho.* Segundo ele, o Estado deve controlar a motivação dos trabalhadores para se transformarem em trabalhadores assalariados, e assim oferecerem sua capacidade de trabalho nos mercados como uma mercadoria, aceitando os

riscos e as sobrecargas associadas a essa forma de existência como relativamente suportáveis. Isso seria alcançado através da repressão dos modos de subsistência que constituam alternativa à relação de trabalho assalariado e, por outro lado, para transmissão de normas e valores, organizados pelo Estado, cuja observância asseguraria a passagem para a relação de trabalho assalariado.

2 – *A institucionalização das esferas existenciais e dos riscos vitais.* O Estado deve criar condições socioestruturais para que o trabalho assalariado funcione efetivamente como tal, considerando que nem todos os membros da sociedade podem funcionar como trabalhadores assalariados. Tornam-se necessárias medidas institucionais especiais para proteção de parte da força de trabalho dispensada da pressão de se vender, sendo consumida de outra forma que pela cessão em troca de dinheiro. Para Offe (1984, p. 17), a indispensabilidade funcional de subsistemas externos ao mercado – como a família e a escola – deveriam ser assumidas pela política estatal para poder regulamentá-las e, dessa forma, controlar as condições de vida e as pessoas as quais estão situadas fora do mercado e que, com isso, são dispensadas (temporariamente ou para sempre) da pressão da venda no mercado de trabalho. Segundo o autor:

Somente quando as condições sob as quais a não participação no mercado de trabalho estiverem regulamentadas pelo poder público (pois as medidas repressivas como o castigo da mendicância e do roubo não bastam), e conseqüentemente quando a escolha entre as formas de existência do trabalho assalariado e as formas de subsistências externas ao mercado de trabalho não mais depender da decisão do próprio trabalhador, pode-se contar com uma integração confiável e permanente dos trabalhadores “restantes” nas relações de trabalho assalariado (OFFE, 1984, p. 17).

3 - *Regulação quantitativa da oferta da força de trabalho.* Deve haver uma correspondência quantitativa aproximada entre o número de indivíduos que são proletarizados de forma “passiva” e o número daqueles que, em vista da demanda no mercado de trabalho, podem encontrar ocupação como trabalhadores assalariados.

Portanto, observa-se em Offe (1984) que a política social surge como uma tentativa do Estado capitalista de regular as relações de trabalho e garantir a subsistência dos indivíduos. Castel (1998) também enfatiza o papel das políticas sociais na regulação das relações de trabalho, com o estabelecimento de sistemas complexos de regras que passaram a regular aspectos diversos das relações de trabalho, abrangendo desde as obrigações e direitos de empregadores e empregados até o controle dos salários e a seguridade dos trabalhadores. Ressalta ainda o papel das mesmas em assistir indivíduos e grupos impossibilitados de

assegurarem sua sobrevivência e de sua família com o próprio trabalho. A assistência social, por muitas vezes, ficou restrita aos “pobres inválidos” que se encontravam incapacitados para o trabalho, devido à idade ou às condições de saúde. Sendo reconhecida em outros contextos como um direito social incorporando pessoas capacitadas física e mentalmente, mas com rendimentos insuficientes por meio do trabalho ou impossibilitadas de trabalhar, principalmente devido à insuficiência ou inadequação de oportunidades.

Entretanto, deve-se considerar ainda que o conceito de política social envolve uma complexidade de fatores, resultando em uma configuração e dinâmicas muitas vezes contraditórias. Consensos estabelecidos em cada sociedade em torno dos valores compartilhados, em cada momento histórico, em relação aos princípios de justiça, aos níveis de desigualdade toleráveis, à solidariedade e às condições de inclusão social devem ser considerados. Por isso, sua introdução nas sociedades capitalistas não se deu de forma idêntica. Segundo Fleury (2010, p.2), no entanto, pode-se destacar nos sistemas de proteção social dos países considerados industrializados uma tipologia comum de proteção social que envolve modelos de assistência social, seguro social e seguridade social. O primeiro é dirigido, em caráter emergencial, aos grupos mais vulneráveis inspirados em uma perspectiva caritativa e reeducadora, organizam-se em base à associação entre trabalho voluntário e políticas públicas, estruturam-se de forma pulverizada e descontínua, gerando organizações e programas muitas vezes superpostos. O segundo, a proteção social dos grupos ocupacionais, estabelece uma relação de direito contratual, na qual os benefícios são condicionados às contribuições pretéritas e à afiliação dos indivíduos a tais categorias ocupacionais que são autorizadas a operar um seguro. A organização altamente fragmentada dos seguros expressa a concepção dos benefícios como privilégios diferenciados de cada categoria, como resultado de sua capacidade de pressão sobre o governo. E o terceiro busca romper com as noções de cobertura restrita a setores inseridos no mercado formal e afrouxar os vínculos entre contribuições e benefícios, gerando mecanismos mais solidários e redistributivos. Os benefícios passam a ser concedidos a partir das necessidades, com fundamentos nos princípios da justiça social, o que obriga a estender universalmente a cobertura e integrar as estruturas governamentais. Esse último modelo passa a ser encontrado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, quando houve a reestruturação do sistema brasileiro de políticas sociais, que, além de criar a Seguridade Social entendida como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinada a assegurar os direitos relativos à Assistência social, Saúde e Previdência Social, caracterizou-se pela ampliação dos direitos

sociais¹, pela universalidade de acesso e expansão da cobertura das políticas e pela afirmação do dever do Estado.

Atualmente a política social no Brasil além de visar à proteção social por meio da Seguridade Social e do Seguro Social (seguro desemprego), tentando mitigar os riscos e as vulnerabilidades a que todo indivíduo está exposto numa sociedade de mercado, tem ainda por objetivo a promoção social dos cidadãos. Desde então, determinados instrumentos pretendem garantir aos indivíduos oportunidades mais amplas e mais equânimes de acesso aos recursos e benefícios conquistados pela sociedade em seu percurso histórico. Tais políticas compreendem várias ações que abarcam desde a formação e desenvolvimento do cidadão, é o caso da educação, do acesso à cultura e políticas de qualificação profissional e regulação do mercado de trabalho, até a democratização do acesso a ativos, como as políticas voltadas à agricultura familiar, à economia solidária, à habitação e à mobilidade urbana (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011, p. 4).

Portanto, é a partir do conhecimento da origem das políticas sociais no Estado capitalista que aprofundaremos a discussão em torno do tema, procurando demonstrar ao longo das mudanças históricas deste Estado suas características, ora universalizadas, voltadas para o bem comum de todos sem distinção, ora seletivas, focalizadas em um determinado público-alvo, os mais pobres. E, por fim, destacar o papel da educação no contexto atual das políticas sociais de enfrentamento das desigualdades sociais e da pobreza.

3 O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Ao fim da II Guerra Mundial, duas tendências foram produzidas no mundo; por um lado o crescimento do Estado na Europa ocidental e no restante do mundo tornando-se manifesto com a difusão dos Estados de Bem-Estar Social ou *Welfare State* e, por outro, a expansão do mercado mundial. Os Estados de Bem-Estar Social pautavam-se na realização de medidas voltadas à organização de novas bases sociais e de infraestrutura que dessem suporte ao crescimento econômico dos países. Segundo Lavinias (2002, p. 27), eram caracterizados por serem capazes de redistribuir os frutos da prosperidade econômica, oferecendo proteção

¹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (CF/1988 – EC 64/2010e).

nos momentos de crise e instabilidade que ocasionalmente ameaçavam a integridade física, a segurança e o bem-estar dos indivíduos. O Estado passa a ser visto como o promotor do desenvolvimento econômico e da justiça social na sociedade.

El pleno empleo de los recursos económicos podía mantenerse mediante la intervención de los gobiernos sobre el nivel de la demanda efectiva, y el Estado de Bienestar se encargaría de distribuir la renta en favor de las personas amenazadas por la pobreza a causa del desempleo, la enfermedad, la jubilación. De este modo, la población activa financiaría un ingreso mínimo para la población no activa (CORAGGIO, 1999, p. 14).

Seu desenvolvimento, para Navarro (1993), foi em consequência de uma série de reformas provocadas pelos conflitos entre a classe operária e a classe capitalista por transformações e substituição do sistema capitalista por um socialista. A reivindicação de benefícios sociais de cobertura ampla, universal, converteu-se na estratégia predominante das classes trabalhadoras e de seus movimentos políticos. Diante disso, o Estado de Bem-Estar Social seria o resultado do compromisso histórico firmado entre capitalistas e classes trabalhadoras, no qual os primeiros renunciavam parte da sua autonomia como proprietários dos fatores de produção e parte de seus lucros no curto prazo e os trabalhadores renunciavam às suas reivindicações mais radicais de subversão da economia capitalista - o socialismo. Essa dupla renúncia era gerida pelo Estado que transformava os recursos financeiros advindos da tributação do capital privado e dos rendimentos salariais em “capital social”, ou seja, num vasto conjunto de políticas públicas e sociais (SANTOS, 2013). Para Oliveira (2000, p. 48), no entanto, o *Welfare State* pode ser considerado na realidade uma estratégia de governo desenvolvida pelo capitalismo e compreendido como uma remodelação democrática do corporativismo fascista. Sua finalidade era funcionar como um mecanismo integrador de poder, em que as bases econômicas para o desenvolvimento industrial que se seguiu eram negociadas pela via consensual com as instituições sindicais². Estratégia capitalista ou não, em duas décadas, os recursos com gastos sociais aumentaram em muitos países mais do que em toda a história anterior a 1960.

A segunda tendência observada no pós-guerra foi a expansão dos mercados, especialmente o mundial sob a hegemonia e a pressão do modelo norte-americano, gerando uma tendência ao aumento da competição. Observou-se a emergência de uma nova disposição

² Deve-se distinguir aqui o que se entende por prática sindical e prática dos trabalhadores. “As instituições sindicais, salvo honrosas exceções, refletem a prática e ideologia não dos trabalhadores necessariamente, mas de gestores comprometidos com a dinâmica estrutural do capitalismo, em que há a negociação salarial e a contenção de conflitos pela via institucional presumida. A prática dos trabalhadores se distingue, assim, por oposição à prática sindical, como aquela que se contrapõe à disciplina capitalista no interior do local de trabalho, ou seja, como a que realmente é antagônica às relações capitalistas de produção” (OLIVEIRA, 2000, p. 48).

política calcada na internacionalização da economia e na globalização do mercado, configurando uma nova ordem mundial. A consequência disso foi a globalização de procedimentos econômicos, políticos e morais. As decisões passaram a ser tomadas em âmbito global pelas grandes corporações e pelos Estados Nacionais através de acordos comerciais e os grandes conglomerados de mercado e as instituições financeiras internacionais passaram a decidir as políticas a serem seguidas pelos países-membros (OLIVEIRA, 2000, p.37). Tais instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, passariam a ser os verdadeiros governadores mundiais.

Desse modo, durante a Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada na Inglaterra, foi disposta a estrutura das organizações que passaram a desempenhar um papel de verdadeiras agências de regulação internacional apontadas como o centro de gravidade para as principais decisões econômicas dos países em desenvolvimento por Chomsky (1996). Marcadas por suas características não democráticas, tais como falta de transparência, princípios dogmáticos e de pluralismo no debate de ideias, essas agências passaram a exercer maior influência que o mercado, agindo, muitas vezes, como um poder de Estado. Foi nesse período que a divisão entre países ricos e pobres ganhou nova nomenclatura (mercados competitivos, mercados emergentes e os outros) e os encontros de cúpulas com a reunião de gestores públicos e executivos das grandes corporações, de chefes de Estado a megainvestidores passaram a traçar os grandes marcos políticos.

Entretanto, enquanto os mercados e a globalização econômica estavam em intensa expansão no início da década de 1970, o modelo do *Welfare State* entrou num processo de crise quando os países de capitalismo avançado caíram numa longa e profunda recessão que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, o que fortaleceu a ideologia neoliberal contrária à política intervencionista do Estado e do solidarismo reinante. Segundo Friedrich Hayek (*apud* ANDERSON, 1998), um dos principais pensadores do neoliberalismo, as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais; o que haveria desencadeado processos de destruição dos níveis necessários de lucros das empresas e processos inflacionários. Para ele, a saída seria manter o Estado forte, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A meta suprema de qualquer governo deveria ser a estabilidade

monetária alcançada pela contenção do bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, com a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Dessa forma, o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos (ANDERSON, 1998, p. 10).

Com a crise do Estado de Bem-Estar Social, os neoliberais, apoiados na nova ordem econômica mundial, passaram a pregar a ineficiência do Estado e a exaltar a lógica do mercado como solução para a crise, propondo inclusive o desmantelamento do sistema de proteção social universal visto por eles como ineficiente e caro. Por essa razão, o que se viu daí em diante foi a emergência em larga escala de governos neoliberais.

4 O ESTADO NEOLIBERAL

Apesar do fortalecimento do neoliberalismo no início da década de 1970, o primeiro país de capitalismo avançado empenhado a implantá-lo foi a Inglaterra em 1979 com a eleição de Margaret Thatcher, seguida pelos Estados Unidos em 1980 com o presidente Ronald Reagan e pela Alemanha em 1982 liderada por Helmut Kohl. A partir daí, sucessivas experiências se multiplicaram pelos países avançados, localizados principalmente na Europa e Ásia. No início, restrito aos governos explicitamente de direita radical, mas depois adotado inclusive em países que se autoproclamavam e acreditavam de esquerda.

O neoliberalismo tardou um pouco mais para alcançar o continente latino-americano embora tenha se constituído no Chile, ainda na década de 1970, a primeira experiência do ciclo neoliberal da história quando era governado pelo ditador Augusto Pinochet. O modelo chileno que pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma cruel ditadura militar serviu de experiência piloto para os países europeus e Estados Unidos ao alcançar um crescimento acelerado da economia naquele período mediante a adoção de medidas de desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos.

Segundo Anderson (1998, p. 20), foi a partir da eleição de Salinas no México em 1988, seguida da chegada ao poder de Menem na Argentina em 1989, da segunda presidência de Carlos Andrés Perez, no mesmo ano, na Venezuela, e na eleição de Fujimori no Peru em

1990 que ocorreu na América Latina uma virada em direção ao neoliberalismo³. Sader (2008, p.19) afirma que as condições do neoliberalismo na América Latina foram criadas pelas ditaduras militares e não por azar ocorreram nos países de maior força relativa da classe operária e de esquerda. Sendo exitosa no México, Argentina e Peru devido ao autoritarismo político do poder executivo. Na Venezuela o regime foi fracassado, tendo em vista que o país possuía uma democracia partidária mais contínua e sólida. Há que se destacar ainda que o discurso da direita à época era o da ineficiência do Estado, responsável pelos infortúnios que afetavam a sociedade capitalista, não por causalidade era o período em que a América Latina iniciava uma nova etapa democratizadora. No entanto, segundo Anderson (1998, p. 21), seria complicado concluir que somente regimes autoritários tiveram êxito com as políticas neoliberais na América Latina. O autor afirma que houve um fator equivalente ao trauma da ditadura militar como mecanismo para induzir democrática e não coercitivamente um povo a aceitar as políticas neoliberais das mais drásticas, a hiperinflação.

O Brasil adotou o programa neoliberal nos anos seguintes, pois foi beneficiado pelo alto crescimento econômico vivenciado durante a ditadura militar, o que fez com que respondesse de maneira positiva ao período recessivo da década de 1970. Porém não foi poupado da crise da dívida, isso porque a continuidade de seu crescimento, ao longo dos anos 1970 e 1980, deu-se à base de empréstimos externos a juros flutuantes. Com isso, a crise era uma questão de tempo. Ao longo dos anos 1980, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney (SADER, 1998. p. 35-36). Entretanto, observou-se na mesma década uma extraordinária capacidade de organização da sociedade civil de responder ao ataque neoliberal, especialmente com o surgimento de três centrais de trabalhadores. Segundo Sader (1998, p. 36), o neoliberalismo brasileiro não podia contar com as soluções de força – como o chileno de Pinochet – e ainda tinha de enfrentar uma forte burguesia industrial protegida pelo Estado e um movimento social e político de esquerda com capacidade de resistência superior aos dos outros países da região. Daí sua particularidade, seu caráter matizado. Foi durante o governo do presidente Itamar Franco (1992-1994) que os ideais neoliberais encontraram terreno fértil para sua progressão com a hiperinflação vivida pelo país, sendo legitimado pelo receituário do

³ A Bolívia vivenciou, assim como o Chile, uma experiência neoliberal isolada no continente latino-americano iniciada em 1985. Porém, não se pretendia quebrar um movimento operário poderoso, como no Chile, mas parar a hiperinflação (ANDERSON, 1998).

Plano Real do então ministro da fazenda e futuro presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em geral, as políticas econômicas dos Estados neoliberais se orientaram para redução das barreiras do comércio e investimentos estrangeiros, para a privatização ou venda dos ativos estatais, pela desregulação de parte substancial das relações econômicas e pela redução dos gastos sociais. A transnacionalização política, os estilos participativos de gestão, a transferência de responsabilidades para a sociedade e as políticas públicas descentralizadas fazem parte do mesmo. Através da descentralização, o Estado amplia a participação de instituições privadas em todas as esferas sociais, terceirizando serviços básicos, buscando com isso conter os gastos públicos, além de transferir algumas de suas responsabilidades para as instâncias locais, diminuindo assim suas ações.

De acordo com Coraggio (1999), para tal pensamento

no es legítimo plantear la opción del Estado como productor, substituyendo al capital privado en sectores estratégicos para el desarrollo nacional, ni poner límites políticos al movimiento del capital financiero globalizado. Se realiza una hipóstasis del modelo económico neoclásico, que sienta de por sí y deductivamente los límites de legitimidad de lo que se puede hacer en la realidad. Consecuentemente, se deja en manos de los expertos amigos del modelo el poder de interpretar y censurar las opciones de acción, sin estar obligados a atender a las consecuencias sobre la vida de la gente y el desarrollo de la sociedad (CORAGGIO, 1999, p. 25).

Observa-se nesse contexto o surgimento de políticas sociais seletivas, focalizadas nos indivíduos em condições de pobreza extrema, contrariando as políticas universais do Estado de Bem-Estar Social. Isso porque a grande defasagem observada entre direito e realidade, bem como o fato de o sistema de proteção social universal não ter beneficiado aqueles que mais precisavam, deram certa credibilidade para os propósitos neoliberais de pôr fim aos sistemas vigentes. Conforme o Banco Mundial (1993, p. 127 *apud* SALAMA; VALIER, 1997. p. 114), os sistemas de proteção social eram, simultaneamente, “economicamente ineficientes” e “socialmente injustos”. Tal discurso, apesar de não considerar os próprios efeitos da crise, fazia sentido já que se baseava numa realidade efetiva. Uma realidade que os liberais utilizaram para tentar convencer que o referido modelo de Estado era estruturalmente perverso, fonte por natureza de ineficiência e de injustiça, propondo, desse modo, o desmantelamento, se não total pelo menos parcial, daquilo que havia sobrevivido em matéria de proteção social.

Como parte da população mundial encontrava-se em condições de indigência e pobreza sem a perspectiva de melhora por si própria e muito menos com capacidades de

aguardarem os benefícios do mercado tal como apregoavam os neoliberais, o novo regime introduziu nas políticas sociais programas de garantia de renda mínima. Eles começariam a ser propostos, nos países centrais, como uma forma nova de garantir certo padrão de vida para aqueles que, apesar das oportunidades econômicas e da cobertura do sistema de proteção social até então alcançadas, mantinham-se em uma faixa de rendimento e em condições de vida consideradas críticas para o próprio “equilíbrio” social e político local. Para tanto, sistematizar a pobreza passou a ser importante para avaliar quem eram os mais vulneráveis sociais, ou seja, os “mais pobres dos pobres”, os quais seriam o público-alvo de tais programas, enquanto os demais pobres seriam beneficiados com os resultados do mercado em longo prazo. Para obter essa informação, instituiu-se a chamada “linha de pobreza” com base em parâmetros de satisfação de necessidades básicas. Para tanto, as políticas sociais passaram a requerer muita pesquisa de demonstração, seja para comprovar a existência de necessidades a serem supridas, seja para justificar alternativas, com base em fatos e dados (SALAMA; VALIER, 1997, p.116).

Tais autores destacam ainda três características centrais das políticas sociais implantadas na América Latina, são elas:

1 – A orientação para os “extremamente pobres” – Com a distinção sistemática entre os pobres e os extremamente pobres. Para os pobres, no fundo, não é adotada uma política social propriamente dita. Contam essencialmente com os efeitos benéficos futuros das políticas econômicas liberais. Enquanto que os extremamente pobres, classificados muitas vezes como excluídos, por serem incapazes de suportar os custos das reformas e de se protegerem e, portanto, como não têm condições de esperar benefícios futuros, são estabelecidas “redes de segurança”. Tais políticas são supostamente *temporárias*, dado que são implementadas enquanto se esperam os efeitos do crescimento recuperado;

2 – Políticas sociais de assistência-benfeitoria e de privatização – Os mais pobres ficam reduzidos a serem alvos dos programas focalizados de assistência, enquanto as camadas ricas e médias abandonam o sistema de proteção social recorrendo ao setor privado de serviços sociais;

3 – Políticas sociais descentralizadas e a participação popular – Medidas com vistas à maior eficiência e racionalização em relação aos gastos, bem como interação mais fácil entre os recursos governamentais e não governamentais para financiar as ações sociais. A participação

popular relaciona-se à diminuição nos gastos públicos e ao êxito dos programas, tendo em vista que os próprios beneficiários atuam na sua implementação (SALAMA; VALIER, 1997).

Passa-se então, de acordo com Coraggio (1999, p. 32), de uma política orientada pela utopia liberal dos direitos universais, na qual todo cidadão teria direitos a serviços básicos segundo suas necessidades, a uma política de redistribuição focalizada, em que o universal é que todos devem pagar pelos bens e serviços que necessitam, providos por empresas orientadas segundo critérios de lucro. Para aqueles que não podem pagar por alguns serviços considerados indispensáveis, por razões morais ou funcionais, são oferecidos pacotes “básicos” (tipicamente nos casos de assistência nutricional, saúde e moradia) que se administram de maneira focalizada (só para aqueles em condições de pobreza extrema). Com isso, tende a simplificar e reduzir a política social ao alívio da pobreza, deixando de ter o objetivo de satisfação das necessidades básicas de todos como direito universal independente da posição e contribuição de cada um no sistema econômico.

No Brasil, tais políticas passaram a vigorar no governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo bem recebidas, já que possibilitaram ao Estado a redução da infraestrutura institucional (estabelecimentos, equipamentos, materiais e funcionários) utilizada na prestação de serviços, complementando o processo realizado pelas medidas de privatização, permitindo, ainda, segundo Algebaile (2009, p. 258), a dissolução gradual de compromissos sociais anteriormente assumidos, visto que a ideia de direito social que rege a prestação universalizada de um serviço é substituída por “critérios de elegibilidade”, por meio dos quais o Estado arbitra, conforme referências instrumentais ao programa em curso, o público que será atendido e o tipo de serviço oferecido. Com isso, o princípio de focalização passa a reger a reforma de serviços já consolidados e a implementação de novos serviços ou programas voltados exclusivamente para segmentos sociais que se encontram em situação de extrema pobreza.

Entretanto, ao se restringir ao combate da extrema pobreza, a política social tende a perder seu caráter universal, podendo se tornar um mero paliativo reservado apenas aos *excluídos* do mercado, sendo considerada por Salama e Valier (1997, p.118) como uma concepção residual de política social.

Cuando, en una sociedad que declara respetar los derechos humanos, la política social sólo apunta a cubrir necesidades mínimas e inmediatas de los sectores más carenciados (asistencialismo) cabe interpretar que se espera o pretende que las personas asistidas vuelvan en un corto plazo a reproducirse en base a su relación con el mercado. Pero si el desempleo es involuntario, estructural y masivo, estas políticas de corte asistencialista son ineficientes y altamente costosas, pues no logran

el objetivo de reinsertar a sus beneficiarios de modo que vuelvan a basar su reproducción en relaciones de mercado. Por el contrario, al limitarse a permitirles sobrevivir biológicamente, el resultado es que la brecha entre sus capacidades y lo que el mercado reclama se sigue acentuando (CORAGGIO, 1999, p. 36).

Na década de 1990, os programas focalizados, tais como a oferta de pacotes básicos de alimentação, saúde e educação, por exemplo, eram suficientes apenas para “aliviar a pobreza” na América Latina tal como o Banco Mundial indicava em seus objetivos, mas não para superá-la⁴. Entre os países latino-americanos, destacam-se algumas ênfases comuns dessas políticas sociais como observado abaixo:

- a) Incorporação do termo “gestão” e “participação”. Essa última em muitos casos como fator de redução de custos através do trabalho voluntário não remunerado dos beneficiários;
- b) Da avaliação pela qualidade das propostas passa-se à avaliação por resultados segundo um critério de custo-eficiência;
- c) Descentralização do Estado, do nível nacional para o provincial e municipal, mas também através de processos de terceirização a associações sem fins lucrativos (ONGs), que significam menores custos e maior capacidade de gestão da demanda pela sua proximidade aos beneficiários;
- d) A focalização nos setores de máxima pobreza (*versus* o universalismo);
- e) Para maior eficiência, as políticas propõem a diferenciação entre pobreza absoluta ou estrutural de pobreza relativa. A primeira é definida como uma situação de necessidades básicas insatisfeitas, medidas pela falta de acesso a certos serviços

⁴ El Banco Mundial (1990), propone una estrategia para la reducción de la pobreza basada en los siguientes ejes: promover un crecimiento económico que haga eficiente el uso del recurso más abundante de los pobres, es decir el trabajo; facilitar el acceso a servicios sociales básicos para los sectores más pobres, y proveer redes de protección a los grupos más vulnerables. Sus objetivos se están cumpliendo de una manera peculiar. Cuando “el uso eficiente del trabajo” es definido por el capital que lo emplea, el resultado es desempleo, subempleo, precarización, reducción del salario de bolsillo y pérdida del salario social indirecto. A eso se suma que el acceso gratuito o subsidiado a los servicios básicos desaparece como consecuencia de la privatización o el desfinanciamiento público de los servicios básicos que los fuerza a arancelarse. Sólo quedan, entonces, las redes de protección que no alcanzan para “proteger” las masas de excluidos (CORAGGIO, 1999, p. 37).

básicos, e a segunda é medida pela insuficiência de renda para ter acesso a uma quantidade básica de bens e serviços de consumo (CORAGGIO, 1999, p. 46).

Diante do contexto da focalização, alguns conceitos passaram a ser sistematizados para justificar tais políticas e delimitar seu público alvo. Desse modo, consideramos importante ressaltar alguns deles, tais como pobreza e exclusão social, muitas vezes tratados como sinônimos, mas que na verdade possuem características bem distintas.

Segundo Sposati (1997, p. 13), o conceito de pobreza é relativo, refletindo os hábitos, valores e costumes de uma sociedade, entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida. Nesse ponto, a definição de pobreza toca diretamente na questão das desigualdades. Já a concepção de exclusão envolve questões mais complexas, difíceis de quantificar. A exclusão é mais abrangente que a situação de exploração ou marginalização, e não necessariamente coincide com a condição de pobreza. O sentido de exclusão é tensionado pelo contraste com a inclusão social (Sposati, 1997, p. 21). Traz consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não pertinência ou desfiliação, de negação de acesso. Conforme Lavinias (2002, p.27), tratar de exclusão social é tomar um registro mais amplo que o da carência ou do déficit de renda para informar o debate da pobreza. É transitar do universo restrito do não atendimento das necessidades básicas e vitais para o espaço da equidade, da emancipação e do pertencimento. A exclusão tem ainda conotação negativa, pois significa má integração, integração deficiente, seja pelo lado do sistema produtivo, seja pelo lado do padrão de consumo. A tônica da exclusão é dada pelo empobrecimento das relações sociais e redes de solidariedade. Por essa razão, a noção de exclusão também remete ao fracasso.

Ao contrário da pobreza absoluta, que se sustenta em critérios objetivos, tais como falta de renda, falta de moradia, falta de capital humano, falar de exclusão implica considerar também aspectos subjetivos, que mobilizam sentimentos de rejeição, perda de identidade, falência dos laços comunitários e sociais, resultando numa retração das redes de sociabilidade, com quebra dos mecanismos de solidariedade e reciprocidade. A exclusão aparece menos como um estado de carência do que como um percurso, uma trajetória ao longo da qual, à insuficiência de renda e à falta de recursos diversos somam-se desvantagens acumuladas de forma quase constante, processos de dessocialização ocasionados por rupturas, situações de desvalorização social advindas da perda de *status* social [*déclassement* social, como propõe Thomas] e da redução drástica das oportunidades, e onde as chances de ressocialização tendem a ser decrescentes (LAVINAS, 2002, p.37).

No entanto, assim como Castel (1998), em lugar da exclusão, consideramos mais pertinente falar de processos de desfiliação social que se referem igualmente à perda de *status*, com desvalorização do indivíduo, pela ruptura dos elos de filiação institucional decorrentes da crise na sociedade salarial. Tais processos expressam, através da perda do emprego, da crescente precarização das relações contratuais, de uma vivência reiterada da instabilidade econômica e da progressiva inadequação dos sistemas de proteção social, a perda de uma identidade produtiva e social que isola o indivíduo (o desfilia) levando à ruptura dos laços de solidariedade.

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas: antigos trabalhadores que se tornaram desempregados de modo duradouro, jovens que não encontram emprego, populações mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas, etc. Não existe nenhuma linha divisória clara entre essas situações e aquelas um pouco menos mal aquinhoadas dos vulneráveis que, por exemplo, ainda trabalham, mas poderão ser demitidos no próximo mês, estão mais confortavelmente alojados, mas poderão ser expulsos se não pagarem as prestações, estudam conscientemente, mas sabem que correm o risco de não terminar... Os “excluídos” são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam “por um fio” e que caíram [...] Encontram-se *desfilia*dos, e esta qualificação lhes convém melhor do que a de excluídos: foram des-ligados, mas continuam dependendo do centro que, talvez, nunca foi tão onipresente para o conjunto da sociedade (CASTEL, 1998. p. 568).

Já a abordagem da pobreza se instrumentaliza de métodos para calcular e classificar os grupos desfavorecidos através da contagem dos pobres, dos miseráveis, graças à adoção de metodologias propagadas pelos organismos internacionais, desde fins da década de 1960, empenhados na divulgação de formas de estimação do fenômeno, entre elas as linhas de pobreza, o que vai permitir identificar e classificar os pobres com o intuito de focalizar a ação social do governo no combate à pobreza. Nota-se com isso que a regulação estatal da pobreza se afasta do discurso da desfiliação, cedendo mais lugar ao da pobreza.

Diante das especificidades, o ideal era que as políticas substituíssem o enfoque da pobreza pelo da desfiliação, o que significa, portanto, passar de uma ótica de patamares de carência para um enfoque dinâmico, cumulativo e multidimensional no qual o que se pretende é apreender o que transforma o risco decorrente da vivência da insegurança, instabilidade e precariedade num estado fatal, no qual se cai, sem previsão, em ruptura com uma condição social normal. No entanto, como afirma Castel (1997, p. 32), parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um funcionamento social que controlar os processos que o

acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo *técnico* enquanto que o controle do processo exige um tratamento *político*.

4.1 Políticas de combate à pobreza

Segundo Abranches (1998, p.11), a ação social do Estado diz respeito tanto à promoção da justiça social quanto ao combate à miséria, embora sejam objetivos distintos. No primeiro caso, a busca da equidade se faz, comumente, sob a forma da garantia e promoção dos direitos sociais da cidadania. No segundo, a intervenção do Estado se localiza, sobretudo, no campo definido por escolhas políticas quanto ao modo e ao grau de correção de desequilíbrios sociais, através de mudanças setoriais e reformas estruturais baseadas em critérios de necessidade.

Duas faces distintas da política social como obrigação permanente do Estado podem ser destacadas. A primeira voltada para aquelas vicissitudes que determinam a redução da capacidade das pessoas de obter renda suficiente, de forma quase sempre definitiva e insanável, como a invalidez, por exemplo. A segunda contempla circunstâncias transitórias, coletivas ou individuais. Coletivas seriam aquelas decorrentes de problemas associados aos ciclos econômicos, como o desemprego temporário. Individuais, aquelas oriundas de incapacidade pessoal temporária, causada por doença ou acidente, entre outras.

Já a política de combate à pobreza estruturalmente enraizada tem natureza distinta das políticas sociais. Tem por objetivo eliminar a destituição, num espaço de tempo definido, incorporando os despossuídos aos circuitos regulares da vida social e compensando, no entretempo, as principais carências que põem em risco a sobrevivência e a sanidade dessas pessoas. As políticas “contra a pobreza” são específicas, têm duração limitada – ainda que prolongada – combinam ações sociais compensatórias, aspectos das políticas sociais permanentes e elementos da política macroeconômica e setorial, sobretudo nos campos fiscal, industrial, agrícola e do emprego. São parte da intervenção social do Estado, em muitos casos se superpõem às políticas sociais, mas têm uma identidade, uma coerência e uma estratégia própria (ABRANCHES, 1998, p. 15).

É importante ressaltar que a política social deve ter como meta a universalização, pois é a instrumentalização de direitos assegurados pelo Estado a qualquer cidadão que venha a sofrer os efeitos negativos daquelas contingências por ela contempladas, enquanto as políticas de eliminação da pobreza absoluta são seletivas.

Ainda de acordo com Abranches (1998, p. 20), para a eliminação da pobreza é necessário, por um lado, a utilização de instrumentos como programas compensatórios e corretivos, que têm como alvo as manifestações cíclicas, ocasionais e/ou previsíveis de privação. Por outro lado, programas de erradicação da pobreza persistente, estruturalmente enraizada em uma formação social muito desigual, e que devem ter como alvo principal a renda e o emprego.

Do ponto de vista econômico, a erradicação da pobreza e o aumento da igualdade na distribuição de renda implicam ações diferentes e podem, mesmo em certas circunstâncias, induzir a demandas conflitantes ou produzir efeitos contraditórios entre si (HAVERMAN; LYNN JR., 1975, *apud* ABRANCHES, 1998, p. 21). Além disso, ao adotarem a discriminação positiva por compensação para a erradicação da pobreza, podem gerar efeitos redistributivos negativos, podendo dar origem a novas desigualdades.

Para Castel (1998), as políticas de renda mínima obedecem a uma lógica de discriminação positiva, ou seja, definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas. No entanto, critica o fato de essas populações sofrerem um déficit de integração, citando no contexto da França o exemplo dos habitantes dos bairros deserdados, os alunos que fracassaram na escola, as famílias mal socializadas, os jovens mal empregados ou não empregáveis, os que estão desempregados há muito tempo. Critica, ainda, o fato de que os esforços envidados nessa direção há mais de quinze anos não têm mudado a constatação de que “essas populações são talvez e apesar de tudo, na atual conjuntura, inintegráveis”. Sublinha ainda que a instituição de uma renda dissociada do trabalho apresenta riscos que contribuem para a desagregação da condição salarial e fortalece a prática assistencialista. Ele defende que essa questão deve ser pensada a partir da redistribuição do produto do trabalho e das garantias de proteção e de direitos advindas dessa condição.

Essas políticas sociais orientadas pela focalização juntamente com o parco investimento em gastos sociais levaram à intensificação da pobreza e das desigualdades sociais no continente latino-americano em pouco mais de uma década da implantação do modelo neoliberal, contribuindo para a emergência de governos de esquerda contrários à ideologia vigente. Tais governos implantaram uma nova forma de gestão econômica e social buscando combater o fosso social intensificado pelos governos anteriores sem, no entanto, romperem com o modelo capitalista, como veremos a seguir.

5 O ESTADO PÓS-NEOLIBERAL NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Após o predomínio de governos neoliberais por quase quinze anos no continente latino-americano, observou-se de certo modo um esgotamento do modelo econômico. Segundo Borón (1998b, p.185), tal modelo não rendeu os frutos esperados, não conseguiu resolver os graves problemas que se instalaram nas economias capitalistas nos meados dos anos 1970, ao mesmo tempo em que se produziu uma tremenda regressão social, expressada em um aumento importante da desigualdade e da miséria. Além disso, não alcançou o crescimento econômico almejado. Para tal autor, o legado da ideologia neoliberal foi uma sociedade heterogênea e fragmentada, marcada por profundas desigualdades de todo tipo – classe, etnia, gênero, religião, etc. – que foram exacerbadas com a aplicação das políticas neoliberais.

Uma das consequências mais graves das políticas de ajuste neoliberal em quase todos os países, mas, sobretudo, na América Latina, foi a ampliação das diferenças sociais. O corte neoliberal das políticas de ajuste e estabilização macroeconômica só agravou a intensidade da pobreza, principalmente no continente latino-americano, isso porque as novas vulnerabilidades decorrentes das mudanças na economia e as novas restrições da política social ocorreram sobre um antigo quadro de pobreza e do precário alcance das proteções trabalhistas e serviços sociais considerados básicos.

A razão maior da pobreza na América Latina é a desigualdade e o contexto institucional no qual ela se reproduz, que jamais legitimou o direito dos pobres de integrarem a sociedade do bem-estar, da produção da riqueza e do consumo (LAVINAS, 2002, p. 51).

Diante da magnitude do desafio colocado pela rápida propagação da pobreza em todo o continente latino-americano, era preciso o redesenho do Estado com a adoção de um conjunto de leis sociais que neutralizassem e corrigissem os efeitos das “falhas” do mercado, que na América Latina demonstraram uma colossal inaptidão para resolver os problemas da educação, da moradia, da saúde, da seguridade social, do meio ambiente e do crescimento econômico (BORÓN, 1998a. p. 83).

A resistência ao neoliberalismo na América Latina na década de 1990 restringiu-se basicamente aos movimentos sociais formados pelos zapatistas em 1994, pelo Movimento dos

Sem Terra (MST), pelo Fórum Mundial Social, entre outros, até a eleição de Hugo Chávez em 1998, quando o cenário começou a mudar (SADER, 2008. p. 20). Logo em seguida, chegaram ao poder diversos presidentes da esquerda, tais como: Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-2014) no Brasil; Nestor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2007-2015) na Argentina; Evo Morales (2006-2015) na Bolívia; Rafael Correa (2007-2017) no Equador; Daniel Ortega (2006-2017) na Nicarágua; entre outros.

A partir de então, observa-se, segundo Sader (2013), a capacidade de resistência dos governos progressistas da América Latina ao modelo econômico vigente pela prioridade das políticas sociais, dos processos de integração regional e dos intercâmbios Sul-Sul, e pela recuperação do Estado como indutor do crescimento econômico e garantia dos direitos sociais da maioria. Apesar de não romperem com o regime capitalista, buscaram alternativas para equilibrar o crescimento econômico com as políticas sociais, visando combater a pobreza e as desigualdades sociais intensificadas nos governos anteriores. Desse modo, podem ser considerados governos pós-neoliberais, visto que negam o capitalismo em sua fase neoliberal, que mercantiliza tudo, em que tudo tem preço, tudo se compra e se vende; pelo contrário, afirmam direitos, valores e cidadania (SADER, 2008, p. 47).

No Brasil, tais mudanças começaram a ocorrer com a eleição em 2003 do presidente Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). O governo de Lula (2003-2010) destacou-se por ter propiciado um novo começo de crescimento econômico dentro de um contexto de geração de empregos, aumento do crédito pessoal e ampliação do mercado interno a partir do consumo das classes de menor poder aquisitivo.

Para Lavinias (2012, p. 71), o contexto macroeconômico e a expansão do emprego e do consumo doméstico, fomentados pelo aumento da oferta de novas modalidades de crédito, devem ser considerados para observar as variações dos índices de pobreza e desigualdade que prevalecem no Brasil. No entanto, sem a presença de um novo marco regulatório das relações sociais, teria sido pouco factível que o contexto macroeconômico por si só conduzisse a um processo expressivo de redução da pobreza e da desigualdade, característica singular dessa nova etapa de desenvolvimento econômico com inclusão social. Para tanto, também instituiu políticas focalizadas nos extremamente pobres e miseráveis, sendo o mais importante deles o programa de transferência de renda intitulado Bolsa Família.

Criado em 2003, o Programa Bolsa Família tem o objetivo de assegurar uma renda mínima às famílias indigentes, com renda familiar *per capita* inferior a 70 reais mensais e aos pobres com renda familiar *per capita* até 140 reais. O PBF unificou os programas Bolsa

Escola⁵, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás que eram políticas compensatórias fragmentadas e pouco efetivas marcadas pelo clientelismo, aumentando o controle dos recursos e maior transparência. Para o recebimento do benefício do PBF, os beneficiários cumprem algumas exigências do programa como a obtenção de frequência escolar mínima de 75% dos dias letivos para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos e realização de visitas regulares a centros de saúde, principalmente mulheres em período de amamentação, com crianças até 5 anos e grávidas. Em 2012, 13,7 milhões de famílias foram beneficiadas pelo programa, alcançando por volta de 50 milhões de pessoas.

Apesar de as políticas focalizadas nos mais vulneráveis sempre correrem o risco de serem meros paliativos no combate à pobreza, conforme discutido anteriormente, o Programa Bolsa Família, combinado a elementos como a elevação real do poder aquisitivo dos salários, o aumento do número de empregos formais, o aumento do crédito pessoal, a eletricidade rural, controle de preços dos produtos agrícolas, entre outros, surtiu efeitos positivos sobre a vida dos mais pobres. Em 2001, 15,6% da população brasileira era considerada indigente, enquanto em 2009 esse número caiu para 5,4% da população. Em relação à pobreza, também houve uma queda. Em 2001, o país apresentava 33% da população composta por pobres, caindo em 2010 para 10,1% da população, observando a renda *per capita* estabelecida no PBF⁶.

Em 2011, ao assumir a presidência da república, Dilma Roussef reafirmou o compromisso social dando prioridade à erradicação da miséria ao longo dos quatro anos de seu mandato. Em junho de 2011, o governo anunciou uma proposta para o enfrentamento da extrema pobreza, o Plano Brasil sem Miséria. Não obstante os bons resultados dos últimos anos, o país ainda possuía 16,27 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, vivendo com renda mensal de até 70 reais.

Para o governo, o plano não é uma tentativa de substituir as políticas sociais universais, pelo contrário, pretende incorporar ao sistema de proteção social universal e ao sistema de garantia de renda aqueles segmentos da população cujo acesso às políticas sociais ainda não se efetivou, e que, por isso, permanecem em situação de extrema pobreza. Sua criação partiu do reconhecimento de que há lacunas de proteção, as quais incidem, por sua vez, sobre os contingentes mais pobres da população.

⁵ Programa de transferência de renda mínima a famílias extremamente pobres com filhos em idade escolar criado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

⁶ LAVINAS, 2012, p. 75.

O Brasil Sem Miséria, buscando ir além da estratégia da transferência de renda por meio do PBF, configura-se em torno de três dimensões: garantia de renda, inclusão produtiva e garantia do acesso aos serviços. De certo modo, ao anunciar esforços para melhorar o acesso aos serviços e à inclusão produtiva, articulados à transferência de renda, a proposta tenta responder às críticas ao PBF, sejam aquelas que apontavam a necessidade de considerar a pobreza como fenômeno multidimensional e, portanto, ir além da transferência de renda; sejam aquelas que clamavam por “portas de saída” do programa (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2012, p. 51). Percebe-se então a transição do enfoque da pobreza para o da exclusão ou mesmo o da desfiliação, deixando de considerar apenas os patamares de carência e assumindo um enfoque dinâmico e multidimensional.

Para atingir seus objetivos, o Brasil Sem Miséria ampliou o alcance das transferências de renda no âmbito do PBF para atender melhor às necessidades de emergência das famílias mais carentes, buscando ainda mapear o número de famílias em condições de receberem o benefício, mas que ainda não foram contempladas. Essa ampliação diz respeito principalmente à inclusão de mais 1,3 milhão de crianças e adolescentes até 15 anos de idade, em decorrência da alteração no limite de benefícios vinculados a esse público, de até três para até cinco benefícios por família. O valor do benefício mínimo ajustado em 2012 passou de R\$ 22,00 para R\$ 32,00, enquanto o teto passou de R\$ 200,00 para R\$ 242,00, o que ainda é muito pouco para garantir uma melhor qualidade de vida aos beneficiários.

No que concerne à inclusão produtiva, ainda é prematuro apostar nos impactos e/ou resultados. Pretende-se capacitar para o trabalho os beneficiários do programa e, desse modo, promover sua integração ao mercado de trabalho. Deve-se considerar que milhões de pessoas não conseguiram aproveitar as oportunidades geradas pelo bom momento econômico vivido pelo país no governo anterior, embora tenha beneficiado outras milhares de pessoas a deixar a miséria, sobretudo pelo acesso ao emprego formal. Tal contexto sugere que as famílias hoje em situação de pobreza extrema encontram dificuldades específicas para superar tal situação, pois apresentam perfil composto por desocupados e inativos, com baixíssima escolaridade dos chefes de família (54% são analfabetos absolutos ou funcionais) e forte concentração destas nos pequenos municípios do Nordeste e do Norte e nas zonas rurais – regiões marcadas por inserção econômica mais precária (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2012, p.51). Diante disso, pode-se inferir que essa parcela da população, mesmo com o aumento das oportunidades de trabalho surgidas em decorrência do crescimento econômico e da criação de empregos formais que exigem maior nível de escolaridade, não consegue se beneficiar diretamente dessas novas mudanças.

(...) Se trata de personas que carecen de lo elemental, sin acceso a una infraestructura social mínimamente adecuada. Lo que podría deducirse de allí es que resulta indispensable un crecimiento económico elevado y sostenido para reducir la pobreza y la miseria, pero en la práctica este no es suficiente para hacer ascender a los menos dotados. Queda entonces al descubierto un proceso de selección interna (*cream skimming*), que consiste en retirar la capa superior y así sucesivamente (LAVINAS, 2012, p. 79).

Essa constatação demonstra que o trabalho assalariado formal constitui-se, nesses casos, cada vez menos como frente de oportunidades para os grupos mais vulneráveis. Infelizmente, é pouco provável que os menos capacitados possam, em curto prazo, desenvolver habilidades elementares e disputar um espaço no mercado de trabalho. Deve-se reconhecer então que a transferência de renda ainda é hoje fundamental para permanência ou não desse segmento na extrema pobreza. Segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2012, p. 82), essa perspectiva implica reconhecer o caráter perene, e não transitório, das transferências de renda na matriz de proteção social brasileira. Entretanto, sua abrangência dependeria da capacidade do padrão de desenvolvimento de gerar ocupações de melhor qualidade, bem como de equalizar as oportunidades de acesso a estas. Com isso, pode-se considerar que tal perspectiva vai de encontro à proposta de Castel (1998), ao defender que programas de transferência de renda mínima contribuem para o fortalecimento de práticas assistencialistas e para desagregação da condição salarial e que a integração dessa parcela da população deveria ser pensada a partir do produto do trabalho e dos direitos advindos dele. Mas o fato é que hoje a transferência de renda não pode ser descartada para os grupos que dependem dela, ao mesmo tempo reconhecemos que ela não combate efetivamente a pobreza, devendo ser repensada. Talvez a saída para a integração dessa parcela da população não seja a inclusão produtiva por meio da capacitação para o trabalho tal como o plano aponta, afinal a competição no mercado de trabalho com pessoas mais qualificadas continuará a existir, mas repensar a função atribuída hoje aos diplomas e o impacto deles na distribuição de posições sociais além da ampliação de postos formais de trabalho. E, mesmo assim, deve-se considerar que, enquanto forem mantidas as bases do modelo capitalista, tais tratamentos serão de todo técnicos e não políticos tal como Castel (1998) destacava.

Por fim, está previsto ainda no Brasil sem Miséria a ampliação do acesso aos serviços públicos, por meio do aumento e da qualificação da oferta nas áreas mais afetadas pela extrema pobreza, com a expansão da cobertura de programas da educação (como o Programa Mais Educação a ser estudado no próximo capítulo), saúde, assistência social, segurança

alimentar e infraestrutura básica (habitação, energia e saneamento) nos territórios marcados pela extrema pobreza.

Assim como os governos brasileiros de Dilma Rousseff e Lula buscaram recompor a capacidade estatal para garantir os direitos dos cidadãos após anos das reformas neoliberais, outros países latino-americanos também o fizeram. Pode-se dizer que atualmente a América Latina convive com três tipos de Estado. Aqueles que dão continuidade às políticas neoliberais, como é o caso do Chile, e os governos que, com importantes diferenças, são caracterizados como pós-neoliberais, distinguindo-se em dois grupos: países que se debatem entre a permanência e a mudança das lógicas neoliberais que, sem levar adiante mudanças radicais, buscam recompor o social com o desenvolvimento de políticas mais inclusivas, caso do Brasil, Uruguai e Argentina; e países que tentam refundar o Estado passando por processos intensos de transformação, como é o caso da Venezuela e Bolívia (SADER, 2008; SAFORCADA; VASSILÍADES, 2011).

Apesar de ter se verificado nos últimos anos uma tendência à redução da pobreza, tanto monetária como multidimensional, a América Latina ainda está entre as regiões mais desiguais do mundo em matéria distributiva, de acordo com o Panorama Social da América Latina de 2010, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

As mudanças políticas e econômicas vivenciadas pelo Brasil e América Latina nas últimas décadas também geraram grandes impactos no campo da política educacional à medida que refletiram a ideologia vigente, tornando-se instrumento importante no combate à pobreza. É o que veremos a seguir.

6 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS E NO PÓS-NEOLIBERALISMO

Como visto anteriormente, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apoiado na estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real, empreendeu um conjunto de reformas no âmbito do Estado constituídas pela privatização de empresas estatais e por mudanças na forma de gestão das políticas públicas por meio da descentralização, buscando com isso a racionalização e modernização do Estado. Tais medidas também alcançaram o campo educacional.

A partir de então, o Brasil, assim como a América Latina, passou por um intenso período de reformas educacionais. Tais reformas buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2011, p. 281). Acompanhando a tendência mundial, buscaram dar maior flexibilidade à gestão, outorgando maior autonomia às escolas e responsabilização aos docentes.

Para os reformadores, uma educação de qualidade seria capaz de oferecer aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica⁷. No contexto das políticas de combate à pobreza, o desafio para a educação passou a ser o de manter a coesão social, garantindo o mínimo de conhecimento para aqueles que estavam excluídos do mercado de trabalho e, para os integrados, a educação teria o papel de produzir novos conhecimentos para gerar meios que permitissem a competitividade em nível internacional.

Diante disso, a educação ao mesmo tempo em que se afirmou como uma política social de caráter universal com a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas na maior parte dos países latino-americanos, também passou a se orientar pela lógica da focalização. Essa segunda orientação tem conduzido a política educacional desde então ao se concentrar em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola. A vinculação de programas de renda mínima à escolarização iniciou-se com a criação do programa Bolsa Escola, com o objetivo de favorecer o ingresso e permanência de crianças pobres na escola, considerando que um dos principais motivos da evasão escolar seria resolvido com o auxílio financeiro. A partir dessa instrumentalização da escola para o combate da pobreza, passaram a recair sobre ela novas atribuições e responsabilidades de cunho não pedagógico que se não fossem inseridas poderiam comprometer o processo pedagógico.

Embora tenha se observado no governo FHC a ampliação da escolaridade da população em idade escolar, deve-se destacar que, contrariando a Constituição Federal de 1988 que instituiu a ampliação do direito à educação para todos os brasileiros desde seu nascimento até a conclusão do ensino médio, foi proposta através da Emenda Constitucional

⁷ Deve-se destacar que o consenso em torno da importância das reformas educacionais nos diferentes países deu-se no marco de um novo estágio de mundialização da economia, em que o conhecimento é frequentemente apresentado como variável fundamental nas novas formas de organização social e econômica, trazendo como consequência o fetiche da sociedade da informação e da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 115).

nº 14/96 a obrigatoriedade apenas do ensino fundamental. Por essa razão, todos os esforços do governo passaram a ser focalizados nessa etapa de ensino em detrimento dos investimentos na educação infantil e ensino médio.

Ao fim da gestão de FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. Além disso, a educação nacional se encontrava fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 327).

Os primeiros anos de mandato de Lula foram marcados pela continuidade dessas políticas que o antecederam, com a predominância da fragmentação, e por políticas assistencialistas e compensatórias direcionadas para os mais pobres, em detrimento de poucas políticas educacionais de caráter permanentes direcionadas a todo conjunto da população; e, nesse contexto, foi criado o programa de transferência de renda Bolsa Família. Entretanto, pode-se considerar que as mudanças significativas começaram a ocorrer com a posse do ministro da educação Fernando Haddad, especificamente com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. Esse plano que contém de forma articulada dezenas de programas que abarcam a educação buscou reorientar os rumos da educação no governo Lula e tentar preencher as lacunas deixadas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), lei n. 10.176/2001, que na ausência de uma legislação nacional que estabelecesse o Sistema Nacional de Educação no Brasil cabia a ele ser a maior referência legal da educação. O PDE propôs uma nova arquitetura política por meio de parcerias com os municípios, valorizando a dimensão da governança entre os entes federativos. Com ele, buscou-se instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo os referentes à educação básica (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Com base numa política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica no Brasil, o ministério passou a oferecer aportes técnicos e financeiros aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino, tomando como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tendo em vista que tal medida teve total adesão dos municípios, constituiu-se numa importante tentativa do MEC em promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica ao reunir

programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional; mesmo tendo mantido objetivos questionáveis como a eficácia do sistema medida através de índices de desempenho e a manutenção da divisão das competências entre os entes federativos.

Diferente do governo FHC que restringiu os investimentos ao ensino fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por proposição do Poder Executivo junto ao Poder Legislativo aprovou-se a Lei n. 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando os investimentos para toda educação básica, alcançando a educação infantil e ensino médio. Aliado a isso, outra medida criada visando à ampliação da escolaridade brasileira foi a instituição da Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, ampliando progressivamente até 2016 a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade (BRASIL, 2009a).

Atualmente um dos maiores desafios da educação brasileira é o seu inegável vínculo com a desigualdade social. Não se pode pensá-la sem, contudo, considerar a questão social mais ampla. O baixo desempenho dos alunos pode ser considerado uma herança histórica de desigualdades persistentes. Desse modo, a articulação entre políticas educacionais e a dimensão social devem ser consideradas como estratégias de ação. A garantia de acesso educacional, por si só, não é suficiente, ou seja, não leva à inclusão social. A qualidade de aprendizagem e as condições de socializações no ambiente escolar podem incluir alguns, como também contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade. Além disso, Oliveira (2011, p. 334) destaca que as políticas destinadas à promoção de distribuição de renda mais democrática devem contemplar a educação, mas, sobretudo, a criação e manutenção de empregos. Afinal, as pressões sobre a escola são maiores quanto menos a sociedade é capaz de desenvolver outras formas de distribuição de posições sociais; da mesma maneira como também não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta. A precariedade das condições de trabalho, a baixa remuneração dos docentes, a falta de infraestrutura adequada das escolas entre outros fatores devem ser combatidos, pois interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão.

Encontra-se em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei Constitucional n. 103/12, o novo PNE 2011-2020. Sua elaboração contou com um documento de referência produzido em 2010 pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), que reuniu contribuições de amplos setores organizados, e cujo lema era “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. A importância na constituição de um Sistema Nacional de Educação estaria no combate à fragmentação atual da gestão educacional com a pouca integração entre os entes federativos e da persistência de desequilíbrios regionais entre as redes de ensino municipais, estaduais e federal. Dentre as diretrizes do novo PNE, destacam-se a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a valorização dos profissionais da educação e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2007b). Este último é um dos principais pontos do PNE, propõe o aumento do financiamento da educação, estabelecendo a aplicação na área da educação de 10% do PIB brasileiro, ampliando em 100% os recursos atuais; o que ajudaria a resolver muitos problemas da educação tal como a precariedade das condições do trabalho docente. No entanto, esse é um dos principais pontos de discussão e desacordo que vem impedindo sua aprovação no Senado Federal, embora já devesse estar em vigor desde 2011.

Ressaltam-se ainda algumas políticas e programas criados durante o governo Lula e da presidenta Dilma Rousseff visando dirimir as desigualdades educacionais presentes na educação básica e na educação superior; tal como a criação em 2005 do Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a alunos egressos do ensino médio da rede pública de ensino ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* máxima de três salários mínimos, em instituições privadas de educação superior⁸. No que concerne à educação superior federal, em 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. E, em agosto de 2012, foi sancionada a lei n. 12.711, que institui o

⁸ Disponível em:
http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140
Acesso em: 20 mar 2013

sistema de cotas raciais nas universidades federais e escolas técnicas federais brasileiras pela Presidenta Dilma Rousseff, determinando a reserva de 50% das vagas para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas. Sendo estas preenchidas por autodeclarados negros, pardos e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012b). Dentre os programas de ampliação do acesso aos serviços públicos do Plano Brasil Sem Miséria, está prevista a expansão da cobertura de programas de educação como o Programa Mais Educação, criado em 2007. O programa tem o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, ampliando a jornada educativa diária para nove horas, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Para tanto, congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME) e Cultura (MinC). A dinâmica gerencial do programa se faz através da transferência de recursos e assistência técnica do Ministério da Educação aos municípios e Estados, os quais devem gerir a sua distribuição dentre as escolas que se inscreveram no programa. Com isso, a manutenção de programas e/ou projetos regionais de educação integral é beneficiada pelos repasses do governo federal, como é o caso do Programa Escola Integrada (PEI) e do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) das redes de ensino público de Belo Horizonte.

O Programa Mais Educação, assim como o PEI e o PROETI são atualmente considerados importantes instrumentos de intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e também para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Tais aspectos são para este trabalho os principais fatores para o estudo dos mesmos, à medida que transformam o foco da educação integral na proteção social.

Contudo, a discussão das políticas sociais realizada neste primeiro capítulo será nossa sustentação teórica daqui em diante para o estudo nos próximos capítulos dos programas Mais Educação e Escola Integrada e do projeto Educação em Tempo Integral no contexto atual das políticas de combate à pobreza.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL EM TEMPOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DA PROTEÇÃO SOCIAL À SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLARES

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o capítulo anterior, os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-2013) desenvolveram, e o último ainda desenvolve, medidas econômicas e sociais na contramão das reformas neoliberais, empreendidas no Brasil e América Latina nas últimas décadas do século XX, visando recompor o bem-estar da população, prioritariamente o das camadas mais pobres, após longo período de intensificação da pobreza e das desigualdades sociais no país. Por meio da combinação de políticas sociais universais e focalizadas, lograram a queda dos índices de pobreza e desigualdade social sem que com isso houvesse queda no crescimento econômico no Brasil; pelo contrário, a geração de empregos, o aumento de crédito e a ampliação do mercado interno a partir do consumo das classes de menor renda impulsionaram a economia. Para alcançar efetivamente os mais pobres, algumas políticas passaram a ser pensadas e desenvolvidas pela articulação dos diversos setores, ministérios, entes federativos e sociedade civil. Nesse contexto, a educação, que já vinha assumindo novas responsabilidades sociais desde as reformas educacionais da década de 1990, ganha centralidade nas políticas de combate à pobreza. Por essa razão, a escola torna-se terreno de programas sociais de diversas naturezas, ganhando atribuições que antes estavam a cargo de outras secretarias.

É nesse cenário que se observa o aumento do número de programas e/ou projetos de educação em tempo integral no país que, além de se apoiarem sob a melhoria da qualidade da educação, tornaram-se instrumentos importantes de proteção social ao ampliarem a jornada escolar dos alunos prioritariamente de áreas de maior vulnerabilidade social e de promoção social, ao visar ao desenvolvimento pleno dos alunos por meio de uma concepção mais abrangente de educação. Nesse sentido, destaca-se o Programa Mais Educação, criado em 2007 pelo governo federal, buscando fomentar a ampliação da jornada educativa diária das escolas, congregando ações conjuntas entre os Ministérios da Educação (MEC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME) e Cultura (MinC). Entretanto, o Programa Mais Educação não se constitui apenas pela extensão da jornada

escolar, mas também por pretender oferecer aos alunos uma formação integral inspirada nos ideais de educação integral propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Trata-se então de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares (MOLL, 2012a, p. 133).

Observa-se no Brasil que a educação em tempo integral sempre esteve associada às classes mais abastadas. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral, os colégios e liceus onde estudavam a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p. 94). Mas o processo de industrialização iniciado no país a partir da primeira metade do século XX impactou diretamente o sistema escolar brasileiro, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos. Tal “popularização” acabou levando à redução do dia escolar em turnos parciais e do curso primário para ampliação das matrículas escolares. Apesar disso, os alunos oriundos de classes sociais mais altas continuaram a receber educação em tempo integral, fosse pela complementação de atividades na própria escola ou em outros espaços com atividades variadas (curso de língua estrangeira, reforço escolar, atividades esportivas, entre outras).

Desse modo, a escola de tempo parcial constitui-se para abranger os segmentos mais populares, conjugando tempo escolar com trabalho produtivo. Por isso, organizada de forma pobre e deficiente para alfabetizar e oferecer o mínimo considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial. Por outro lado, porém, continuou a existir a educação de classe, com a sua matrícula selecionada, não do ponto de vista das aptidões e capacidades, mas do ponto de vista de padrões herdados e dos recursos econômicos dos seus selecionados alunos (GIOLO, 2012, p. 95).

Apesar de o sistema educacional ter vivenciado várias mudanças ao longo do século passado, o tempo parcial ainda o caracteriza até os dias de hoje, ao mesmo tempo em que as classes médias e altas optam pela complementação educacional paga de seus filhos no contraturno escolar. Tais desigualdades escolares acabaram por ampliar a distância, determinada pelo berço, entre as classes médias e altas em relação às classes populares (MOLL, 2012a, p. 130).

Diante disso, está o desafio atual do governo federal de fomentar a educação em tempo integral. Segundo Moll (2012a, p. 130), o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente

corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares. Assim sendo, o debate atual da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária compõem um conjunto de possibilidades que, em médio prazo, pode contribuir para a modificação da estrutura societária.

Assim sendo, abordaremos neste capítulo a educação em tempo integral, aprofundando o conhecimento das principais concepções de educação integral e experiências de educação em tempo integral que se destacaram no Brasil ao longo do século passado; e perceber como essas discussões influenciam atualmente na tentativa de formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral por meio do Programa Mais Educação. Com isso, ressaltar como a educação em tempo integral tem se destacado no contexto das políticas de proteção e promoção social de crianças, adolescentes e jovens de áreas de maior vulnerabilidade social. Contudo, iniciaremos o estudo abordando na legislação brasileira os principais pontos que têm colaborado para o delineamento atual da proposta de educação em tempo integral do Programa Mais Educação, marcada pela ampliação dos tempos, espaços e oportunidades escolares.

2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Podemos considerar que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, mesmo não sendo voltados diretamente para a área da educação e de não fazerem menção literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, levantam em alguns de seus artigos os princípios da educação integral, compreendida como a formação completa do homem. Na CF/1988, isso pode ser constatado quando, no artigo 205, a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/1990), seguindo os preceitos da CF/1988, determina em seus artigos que:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

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

Ao observarmos os artigos acima mencionados, verificamos que o ECA, além de reforçar o ideal da educação integral presente na CF/88, assume que é preciso ser oferecidas condições básicas de vida para que crianças e adolescentes possam se desenvolver de forma integral. Para o estatuto, cabe à família juntamente com a comunidade, a sociedade em geral e o poder público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º). Para isso, propõe uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente que trabalhe de forma articulada por meio de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 86º), que ofereça políticas sociais básicas e programas de assistência social para aqueles que necessitem. Desse modo, o estatuto apresenta a junção entre as políticas sociais, a assistência social e a educação como o caminho propício ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Apesar de inovarem ao tratar dos princípios da educação integral, a CF/88 e o ECA não fazem menção à educação em tempo integral, ou seja, a ampliação da jornada educativa diária, passando a ser tratada legalmente só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996).

A LDB/96 reitera o princípio do direito à educação integral ao determinar como fim da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º) e, como novidade, propõe em seu art. 34 a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, deixando-a a critério dos sistemas de ensino (§ 2º). Aliado ao art. 34, propôs no art. 87, parágrafo 5º, que seriam conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Desse modo, a LDB reúne pela primeira vez princípios da educação integral e da educação em tempo integral, mesmo não os apresentando diretamente associados. Todavia tenha abordado a educação em tempo integral, a lei o faz de forma imprecisa ao conferir-lhe o

advérbio “progressivamente” e ao deixá-la sob o critério dos sistemas escolares, o que contribuiu para que ficasse no papel por alguns anos.

Outra contribuição da LDB que impacta diretamente na discussão atual de educação em tempo integral é o reconhecimento de que os processos formativos não se dão apenas nas instituições escolares:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º) (BRASI 1996).

Tal artigo combinado ao art. 3, inciso X, que dispõe sobre a valorização das experiências extraescolares, abrem caminho para a atuação de organizações da sociedade civil de participarem do processo educativo. No entanto, a LDB mantém a centralidade da escola nesse processo. Conforme Menezes (2008, p. 3), quando a lei abarca a questão do tempo integral, ela o faz no artigo 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, seja em atividades intraescolares ou extraescolares. Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino/aprendizagem.

Por sua vez, a Lei n. 10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, retoma o ideal da educação integral estabelecido nas leis anteriores, propondo o tempo integral não só ao ensino fundamental, mas também à educação infantil. O PNE tinha como uma de suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar para um período igual ou superior a sete horas diárias, sendo o primeiro a fixar um quantitativo mínimo de horas que equivaleria ao tempo integral. O plano ainda apresentou o tempo integral prioritariamente vinculado ao atendimento de crianças das camadas sociais mais necessitadas, devendo o processo pedagógico se adequar às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Desse modo, o antigo PNE, além de apresentar a ampliação da jornada educativa como uma tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência, dá-lhe um caráter assistencialista, ao focalizar prioritariamente as crianças de famílias de menor renda.

Entretanto, apesar dos avanços propostos em direção à educação em tempo integral pela LDB e pelo antigo PNE, apenas em 2007 foi possível se pensar num processo real e em nível nacional de implantação de escolas de tempo integral com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (Fundeb). O Fundeb, instituído pela lei n. 11.494/2007, impulsionou a ampliação da jornada educativa ao estabelecer uma distribuição proporcional de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica. A partir daí, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional (GIOLO, 2012, p. 96).

Para fins do Decreto n. 6.253 de 2007, que regulamenta o Fundeb:

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (Art. 4º) (BRASIL, 2007c).

Ainda em 2007, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscando a melhoria da qualidade da educação por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. Composto por mais de quarenta programas/ações, visando constituir o que foi denominado pelo MEC de “visão sistêmica da educação”, o PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Dentre os seus princípios, o PDE (2007, p. 05) reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia.

É a partir dessa visão que a ampliação da jornada escolar foi pensada e regulamentada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. A ampliação das possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular é uma de suas diretrizes a serem alcançadas a partir da participação direta da União, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino” (Art. 2º).

Além do mais, visando ainda à educação em tempo integral, uma das ações do PDE foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para tanto, propõe a ampliação do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo, o estabelecimento de parcerias, a intersetorialidade, o oferecimento de ações socioeducativas, entre outros, buscando, assim, a redução da evasão, da reprovação e distorções idade/série escolar (PINHEIRO, 2009, p. 73). O Programa Mais Educação trata, fundamentalmente, de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar e, em função disso, habilitando-os a receber os recursos do Fundeb (GIOLO, 2012, p. 96).

Em 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto n.7.083 que o reafirmou como política de fomento da educação em tempo integral.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a, p. 1).

Para tanto, é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica (Art. 4º). O Decreto, além de definir como uns dos critérios de atendimento do programa a vulnerabilidade social dos estudantes e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aponta dentre os seus princípios: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (MOLL, 2012a, p. 135). Logo, introduz-se na legislação educacional brasileira a jornada ampliada como possibilidade de formação integral do homem, a partir de múltiplos espaços de aprendizagem, como veremos adiante, quando retornarmos ao debate do Programa Mais Educação.

Destaca-se ainda no campo legal que atualmente encontra-se em tramitação no Senado Federal, com um razoável atraso, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. O projeto de lei n. 103/12 apresenta dentre suas metas a ampliação da oferta da educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica no Brasil no período de dez anos. Com o objetivo de alcançar o atendimento de pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa federal de ampliação da jornada escolar por um tempo superior ou igual a sete horas diárias (BRASIL, 2012c). Com isso, o PNE em aprovação difere do Projeto de Emenda Constitucional n. 134/2007, também em tramitação, que prevê a universalização do atendimento de alunos em tempo integral em dez anos. Mas, apesar das divergências, demonstram a preocupação atual de extensão do alcance do programa federal que caminha para uma política nacional de educação em tempo integral.

Portanto, a discussão política em torno da educação em tempo integral das últimas duas décadas é refletida na legislação. O caminho trilhado pelo debate demonstra o papel importante assumido pela educação como instrumento de proteção social, ao ampliar o período dos estudantes sob a responsabilidade da escola e de promoção social, ao propor o desenvolvimento pleno dos sujeitos, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em certa medida, representam também as concepções e práticas de educação integral relacionadas por vezes à ampliação da jornada escolar que marcaram a educação brasileira desde a primeira metade do século XX e que se intensificaram na primeira década do século XXI; embora apresentem novidades devido à complexidade social contemporânea. Dentre as principais teorias acerca da educação integral estão as correntes político-filosóficas do início do século XX, especificamente a integralista, a anarquista e a liberal. Além delas, destacam-se os modelos de educação preconizados por pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e, mais recentemente, a concepção das Cidades Educadoras, fontes de inspiração do Programa Mais Educação como veremos adiante.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Diante do crescente número de experiências de educação em tempo integral no Brasil na atualidade, faz-se necessária a compreensão de qual concepção de educação integral está presente no debate atual. Segundo Coelho (2013, p. 02) ao falarmos em *educação integral*,

podemos nos referir a concepções e práticas complementares, ou ainda completamente diferentes. O conceito é abrangente e, dependendo do contexto em que é usado, pode revelar as disputas que essas concepções e práticas comportam. Por isso é imprescindível retomar a história brasileira e localizar as discussões levantadas sobre esse tema. Espera-se com isso evidenciar quais correntes político-filosóficas embasaram o surgimento da discussão do tema no país, assim como os modelos de educação propostos por importantes pensadores brasileiros, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que influenciam a concepção atual de educação em tempo integral considerada ainda em construção.

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se de forma intensa nas primeiras décadas do século XX. Naquele momento histórico, diferentes orientações ideológicas influenciaram as concepções de educação integral a serem propostas ao sistema educacional brasileiro. Por essa razão, faz-se necessário um breve recorte nos movimentos político-sociais e nas correntes de ideias educacionais no Brasil do início do século passado, momento de transformação do sistema de educação brasileiro, que teve na educação integral uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino e desenvolvimento humano (PINHEIRO, 2009, p. 26).

Desse modo, destacaremos três movimentos específicos desse período histórico que possuíam uma concepção de educação integral semelhante, porém com bases político-filosóficas distintas, sendo elas: anarquista, integralista e liberal.

2.1 A concepção anarquista da educação integral

O anarquismo foi uma das correntes políticas mais expressivas a abordar a educação integral. O movimento que teve início na Europa a partir da Revolução Francesa foi difundido no Brasil no início do século passado por imigrantes europeus que lutavam por melhores condições de vida e de trabalho para os operários. O anarquismo constituiu-se por uma atitude de negação de toda e qualquer autoridade e de afirmação da liberdade. Segundo Gallo (1996b, p. 09) tratá-lo como uma doutrina política seria negar sua principal força, a negação radical da dominação e da exploração. Segundo o autor, considerando seus princípios básicos de teoria e de ação, a saber, a autonomia individual, a autogestão social, o internacionalismo e a ação direta⁹, pode-se falar no anarquismo como um paradigma de análise político-social, pois

⁹A autonomia individual é o princípio que considera o indivíduo como célula fundamental de qualquer grupo; a autogestão social defende a criação de uma democracia participativa; o internacionalismo é a favor do fim das

existiria assim um único anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado. É desse modo que o trataremos neste capítulo, ao aplicarmos o paradigma anarquista à teoria da educação.

Os anarquistas criticavam o caráter ideológico da educação tradicional oferecida pelo capitalismo, acusando-a de reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais predeterminados. Dessa forma, os anarquistas também assumem tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais a serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (GALLO, 1996b, p. 11).

Na proposta anarquista de educação, a liberdade é tomada como um fim; mas, para isso, Bakunin (*apud* GALLO, 1996b, p. 11), um dos principais expoentes dessa corrente, sugere que o ponto de partida da pedagogia libertária deveria ser o princípio da autoridade, não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. Dessa forma, reconhecendo que o processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade, a educação libertária constitui-se, assim, numa educação contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino.

Ao perceber o homem como um "ser total", concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente, visão decorrente do humanismo iluminista do séc. XIX, a educação anarquista preocupa-se com todas estas dimensões: a intelectual, a física, a moral, etc. É nesse contexto que a ideia de educação integral é formulada, nascida, segundo Robin (*apud* GALLO, 1996a, p. 72), do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, independente das circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver todas as faculdades físicas e intelectuais, da forma mais completa possível.

Ademais, não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissivo do coração e relegando a vontade. O homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rechaça ou adere ao concebido e vontade que faz ato o percebido e amado (ROBIN *apud* GALLO, 1996a, p. 72).

unidades geopolíticas - os países; e a ação direta é tática de luta anarquista destinada a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, traduzidas principalmente nas atividades de propaganda e educação (GALLO, 1996b, p.9-10).

Assim sendo, a educação integral no contexto anarquista baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades, devendo assumir, numa sociedade desigual, uma postura de transformação e não de manutenção dessa sociedade.

A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 1996a, p. 73).

Logo, a educação integral difundida pelos anarquistas, fundada na igualdade e na liberdade humana, capaz de formar indivíduos livres e conscientes para superação da dominação e exploração capitalista, revela seus aspectos emancipadores, contrariando os aspectos disciplinadores e conservadores da concepção integralista de educação relatada a seguir.

2.2 A concepção integralista da educação integral

O Movimento Integralista Brasileiro foi um dos representantes desse pensamento que teve importante atuação em relação à apresentação de uma proposta de educação integral no país com seu apogeu no período de 1932 a 1937. Seus ideais foram previstos no Manifesto Integralista lançado em outubro de 1932. Nessa mesma década, foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), tendo como principal membro e criador Plínio Salgado¹⁰. Porém, a AIB transformou-se em sociedade civil em 1937 com a dissolução dos partidos políticos na Ditadura Vargas, passando a ser denominada Associação Brasileira de Cultura.

Como os anarquistas, os integralistas brasileiros também depositavam esperanças na educação. Para eles, o verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (AIRES, *apud* CAVALARI, 1999, p.46). No entanto, Coelho (2004, p.07) aponta que a ênfase dessa concepção recaía na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores.

¹⁰ Político, escritor, jornalista e teólogo brasileiro. Fundou e liderou a Ação Integralista Brasileira (AIB), partido de extrema-direita inspirado nos princípios do movimento fascista italiano. Sistematizou a teoria do Estado Integral e criou os uniformes, símbolos, costumes, hábitos e rituais dos participantes do movimento integralista. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pl%C3%ADnio_Salgado Acesso em: 25 fev 2013.

A visão ideal de sociedade e de homem para o Integralismo constituía-se na tríade Deus, Pátria e Família, confirmada pela passagem:

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. Vale pelo estudo, pela inteligência, pela honestidade, pelo progresso nas ciências, nas artes, na capacidade técnica, tendo por fim o bem-estar da Nação e o elevamento moral das pessoas. (Manifesto de Outubro, 1932, p. 1).

O movimento apresentava-se como de cultura, porém, para Cavalari (1999), tal conceito não foi bem definido pelos integralistas, podendo ser entendido como “um bem que podia ser transmitido por aqueles que a possuíam”. “Nós, brasileiros unidos, de todas as Províncias, propomo-nos a criar uma cultura, uma civilização, um modo de vida genuinamente brasileiros (Manifesto Integralista de 07 de outubro de 1932)”.

Segundo Pinheiro (2009, p 28), ao denotar sua função como “salvador das massas aculturadas”, o movimento aponta o caráter centralizador do Estado Integralista, pois denota a função dos responsáveis pelo destino do Brasil: a elite integralista. Sendo assim, segmentavam a educação, pois o povo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinar sua conduta, enquanto a elite teria cursos específicos voltados para a ideologia integralista e o comando da nação. Para tanto, o Estado conservador e centralizador foi o centro do movimento educacional integralista, com a função primordial de oferecer educação ao povo brasileiro, por meio das diretrizes estabelecidas por seus intelectuais.

Logo, observamos que o ideal educativo dessa corrente propunha a educação do homem todo, primando por sua subjetividade, desenvolvimento físico e cívico. Por outro lado, imputava à educação integral natureza diversa dos anarquistas. Em outras palavras, se para estes suas bases eram a *igualdade* e a *liberdade humanas*, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores, para aqueles a ênfase recai na *espiritualidade*, no *nacionalismo cívico*, na *disciplina*, ou seja, em fundamentos político-conservadores (COELHO, 2004, p. 7); além de diferir dos aspectos político-desenvolvimentistas da concepção liberal de educação integral tratada adiante.

2.3 A concepção liberal da educação integral e a educação anisiana

A doutrina liberal foi elaborada por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia, mais precisamente no Século XVIII na França, tornando-se a bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e a do povo que a ela se uniu. Dentre seus princípios estão o individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia¹¹. Diante deles, a educação no contexto liberal deveria estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. A educação do “homem total” e pleno, independente da função ou profissão para as quais se quer moldá-lo ou destiná-lo, e a sua ideia de educação para a vida podem ser consideradas o ideal de educação integral liberal presente na obra de Rosseau, um dos importantes teóricos da doutrina, embora seu ideal destina-se à educação de uma elite.

Entretanto, para a doutrina, a escola não deveria servir a uma classe em especial, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro e de nenhum credo religioso ou político. A escola assim preocupada com o homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, deveria revelar e desenvolver em cada um seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. E a partir desses talentos ou vocações, o indivíduo adquiriria sua posição, isto é, ele ocuparia na sociedade a posição que seus inatos e sua motivação determinariam e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, encontraria seu lugar na estrutura ocupacional existente. Desse modo, a escola liberal tratando os indivíduos igualmente, desconsiderando classe ou religião, levaria à hierarquização da sociedade com base no mérito individual, o que se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estaria condicionada a sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispunha. Isso porque o talento estaria no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material (CUNHA, 1980, p. 35).

¹¹ O individualismo é o princípio do liberalismo que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial; A liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões; A propriedade é entendida como um direito natural do indivíduo, decorrente do trabalho e talento dos indivíduos, mesmo que pobres; A igualdade dos indivíduos seria perante a lei, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Direitos iguais à vida, à liberdade, à propriedade e à proteção das leis, não significando igualdade de condições materiais. Afinal os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, também não podem ser iguais em riquezas; A democracia consiste no igual direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha. É o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se atenham às regras do jogo da competição política, assim como competem pela riqueza disponível da nação. É ela quem deve assegurar os princípios do individualismo, propriedade, liberdade e igualdade (CUNHA, 1980, p. 28-33).

A ascensão social e a equalização de oportunidades é o principal papel social que foi reservado pelo liberalismo à educação apoiada na liberdade de todos para se educar, porém em condições desiguais, afinal a realidade socioeconômica das diversas classes dentro da sociedade burguesa não lhes permitia uma mesma instrução.

Concepção liberal de educação esteve muito presente nas bases do pensamento educacional brasileiro da primeira metade do Século XX, instalando-se no país a partir do movimento pela independência do país, perdurando até os dias de hoje. Nesse contexto, destaca-se a grande obra de Anísio Teixeira, político influente nas décadas de 1930 a 1950 e um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*¹², por sua significativa contribuição no campo educacional. Anísio Teixeira, por acreditar que a educação seria o caminho para o desenvolvimento do país, criou seu pensamento educacional levantando questões sobre a necessária renovação da escola tradicional brasileira. Pensamento este identificado com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

O desenvolvimento da civilização alcançado na primeira metade do século XX decorrente de fatores como a ciência, a industrialização e a democracia justificava, segundo Anísio, a criação de uma nova escola. O progresso pela aplicação da ciência determinou uma nova ordem das coisas, de estável e permanente para uma ordem dinâmica. Com isso, a ciência trazia consigo uma nova mentalidade. O homem passou a tudo ver em função dessa dinamicidade, ganhando o hábito de mudar, de transformar-se, de “progredir”. Além de indutora do progresso, Teixeira (1930) destacou sua contribuição para a reconstrução do ambiente social e moral dos homens, superando os antigos hábitos de submissão à ordem social.

Diante das transformações sociais advindas com o progresso, a escola também deveria ser transformada para formar o novo homem, independente e responsável. A nova escola deveria oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, preparando-os para indagar e resolver por si os seus problemas e ser um espaço, não de preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

12 Ver MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova: 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 07 maio 2013.

O mesmo autor também ressaltou o papel da industrialização na transformação da sociedade moderna. Segundo ele, a indústria tornou possível a complexa exploração dos recursos materiais do planeta e, mais do que isso, contribuiu para articular e integrar a Terra inteira. Desse processo, emergiu grandes questões sociais, como a especialização do trabalho, novas relações familiares e a compreensão mais ampla do mundo. Diante disso, a escola deveria estar preparada de modo a proporcionar aos alunos a capacidade de atuarem como cidadãos do mundo moderno (PINHEIRO, 2009, p. 39).

Por fim, aliada à ciência e à industrialização, Teixeira destacou a democracia constituída como a organização fundamental do mundo moderno, expressão máxima dos valores individuais e coletivos. Perante o contexto democrático, o desenvolvimento da personalidade e cooperação dos indivíduos deveria, segundo ele, integrar a nova formação do homem para torná-lo autônomo e responsável pelo bem social. Logo é reservado à escola o papel fundamental na sociedade de manutenção da democracia.

Assim sendo, o autor apontava que:

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (TEIXEIRA, 1930).

Embora esse fosse o ideal da nova escola de Anísio Teixeira, o mesmo, analisando a situação educacional brasileira demarcada pelo processo de industrialização a partir dos anos 1920 no Brasil, observa que esse processo teria levado a modificações significativas no sistema escolar brasileiro e consequente “popularização” da educação, à custa da redução do dia escolar e do curso primário para ampliar a matrícula, além da inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar e, por fim, a redução do período de formação dos professores. Dessa forma, longe foram os ideais dos primórdios da República em que se sonhava um sistema escolar estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos (TEIXEIRA, 1962, p.120), oferecida às elites. A despeito da expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar a fim de oferecer ao maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo. Aliada a tais condições, o

autor critica os rumos tomados pela democratização do ensino circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica do que ele chamava de três técnicas básicas da vida civilizada – leitura, escrita e contagem - a fim de atender o maior número de pessoas. Diante desse panorama e da importância atribuída à educação por Anísio Teixeira, principalmente a escola primária que para ele representava naquela época a base da educação de toda a nação, pois dela dependeria a consolidação do progresso brasileiro, o autor elaborou seu modelo educacional.

Sob a influência das ideias de John Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira visava integrar toda a população no contexto da sociedade moderna. O pressuposto era que as necessidades sociais geradas pela modernização acelerada cada vez mais impunha obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções. Razão pela qual a escola não poderia ser meramente de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, o que compreenderia atividades de estudo, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1962, p. 24). Nesse sentido, a educação anisiana, pensada de forma integral, diante do e para o progresso, caracteriza-se assim por seus aspectos políticos-desenvolvimentistas (COELHO, 2004, p.8).

Para o teórico, a escola primária deveria dar ao brasileiro um mínimo fundamental de educação, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns, ou seja, formar o trabalhador nacional em sua grande massa. Uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepararia para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo, não poderia ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Sendo assim, a escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não deveria limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Era preciso a restituição do tempo integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Diferente das concepções anarquista e integralista de educação integral, Anísio introduz o componente tempo integral a seu modelo educacional liberal.

Sob a inspiração das escolas comunitárias americanas, Anísio Teixeira criou sua escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como

Escola-parque, que teria inspirado Darcy Ribeiro anos mais tarde a criar os Centros Integrados de Escola Pública (CIEPs).

2.4 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira, foi criado em 1950 em Salvador, quando o mesmo era Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Mais conhecido como Escola-parque, ofertava o ensino primário em tempo integral.

Segundo Chagas, Silva e Souza (2012):

A escola de tempo integral de Anísio foi pensada e construída com o foco no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com a verdadeira aprendizagem do aluno e de sua preparação para exercício da cidadania, consciente de seus deveres e direitos, integrada ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligada ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola socialmente educadora (2012, p. 75).

No centro, o dia escolar era dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas, funcionando como um semi-internato e recebendo os alunos durante oito horas diárias. Para isso, o centro estruturava-se em Escola-classe e Escola-parque como explica Anísio:

Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Para o autor, o centro constituía-se como necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado trazia. Além disso, foi pensado não somente para proporcionar a ampliação da rede escolar primária e média, mas também como um importante espaço de formação para o magistério, tendo em vista que se constituiu como um espaço de atuação prática de estagiários, futuros docentes.

Anísio Teixeira ainda instalou no Rio de Janeiro com o nome de escolas-laboratórios, ou experimentais, ou de demonstração por meio dos Centros Regionais de Pesquisas

Educacionais, escolas com propostas bem parecidas à escola-parque; além de fundar em 1961 a Escola-parque de Brasília, um ano após a inauguração da capital. No entanto, seus projetos não receberam continuidade com o seu afastamento do Brasil durante a ditadura militar¹³.

2.5 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)

Foi a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e da obra de Anísio Teixeira que Darcy Ribeiro, antropólogo e político brasileiro, criou na década de 1980 os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na cidade do Rio de Janeiro, quando assumiu a Secretaria de Educação.

Segundo Cavalieri e Maurício (2011, p.4), Darcy Ribeiro atribuía ao tempo curto de permanência dos alunos na escola um dos fatores determinantes do baixo rendimento da educação brasileira. Para ele, as crianças pobres eram as mais penalizadas, pois tinham na escola a única oportunidade para adquirirem o conhecimento formal. Sendo assim, propôs a escola de horário integral para evitar que a criança de baixa renda sofresse o abandono das ruas ou situações de falta de assistência em lares onde seus pais não podiam estar, tendo, muitas vezes, sua infância suprimida ao assumir, em casa, funções de adultos (MAURÍCIO, 2006, p. 12).

Visto como um projeto inovador, os CIEPs localizavam-se preferencialmente em regiões onde havia maior concentração de população carente, oferecendo aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. A ideia dos CIEPs era que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas, algumas referentes ao custo dos prédios, à inviabilidade de sua universalização quando não se garantia ainda o ensino de boa qualidade em tempo parcial, à evasão dos alunos provocada pelos longos períodos de ociosidade, à qualidade de sua

¹³ Com o Golpe Militar de 1964, Anísio Teixeira foi afastado da reitoria da Universidade de Brasília (UnB). Em 1971, quando era candidato à Academia Brasileira de Letras, diante de circunstâncias misteriosas, foi encontrado morto no fosso do elevador do prédio de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira após dois dias de desaparecimento. Há relatos de que ele tenha sido preso no dia de seu desaparecimento (11/03/1971) e levado ao quartel da Aeronáutica, em uma operação que teve como mentor o brigadeiro João Paulo Burnier, figura conhecida do regime militar e que tinha o plano de matar os intelectuais mais importantes do Brasil na época. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio_Teixeira Acesso em: 21 jun. 2013.

arquitetura, sua localização e o estigma de escola para pobre. Cavalieri e Veloso (2011, p.3) reforçam essas ideias levantando críticas comuns dirigidas aos projetos educacionais desenvolvidos tanto por Darcy Ribeiro quanto por Anísio Teixeira e que não tiveram continuidade. Segundo elas, os alvos eram a falta de recursos para a sua universalização, os perigos do discurso assistencialista e a inadaptação dos jovens e das famílias ao horário integral. Tais fatores, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao descaso com o patrimônio público e à indiferença com a expectativa da população, resultaram em prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem oportunidades.

Apesar da descontinuidade dos Centros, a partir da década de 1990, experiências de educação em tempo integral inspiradas nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro se desenvolveram pelo Brasil. Foram observadas algumas tentativas de alcance nacional como os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), iniciativas do governo Fernando Collor e de Itamar Franco, respectivamente, no entanto, consideradas efêmeras e eleitoreiras.

Contudo, a maior parte das experiências existentes nesse período foram tentativas isoladas, preconizadas em sua maioria pelos municípios, não seguindo um projeto político mais amplo, continuado e de governo, até o lançamento em 2007 do Programa Mais Educação do governo federal.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Observamos anteriormente que o conceito de educação integral presente no Brasil e no mundo ao longo do século XX foi marcado pela ideia de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar. Mas deve-se ressaltar que tal conceito já foi empregado ao longo da história para diferentes fins. Enquanto a corrente integralista objetivava por meio da educação integral o disciplinamento dos indivíduos e, por conseguinte, impor ordem à sociedade, os anarquistas viam nela um instrumento de transformação social e de superação da dominação capitalista, e os liberais como um mecanismo de desenvolvimento social e progresso.

Foi a partir dos ideais liberais desenvolvimentistas que Anísio Teixeira se baseou ao construir seu modelo educacional de educação em tempo integral, o Centro Educacional

Carneiro Ribeiro, servindo anos mais tarde de inspiração para Darcy Ribeiro criar os Centros Integrados de Educação Pública. Tais centros ainda são hoje as principais influências de educadores, políticos e gestores de implementação de escolas em tempo integral.

No entanto, a abordagem atual da educação integral ganhou novos contornos sociais. As políticas de educação integral e de tempo integral foram retomadas nos últimos anos graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais (LECLERC; MOLL, 2012, p. 97). O conceito atual, segundo Cavaliere (2010, p. 06), resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Assim sendo, esse novo tratamento dado à educação em tempo integral faz parte de estratégias de combate às desigualdades sociais e escolares. Tais evidências estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, no antigo PNE e no PDE, ao aproximarem à educação integral e/ou em tempo integral a proteção dos alunos de camadas mais vulneráveis.

Esse novo papel atribuído à educação, em especial à educação em tempo integral, no enfrentamento das desigualdades, insere-se no rol de mudanças sofridas pela educação a partir das reformas educativas dos anos 1990; quando a política educacional sofre alterações nas suas orientações devido às dificuldades dos sistemas de proteção social de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social. Com isso, ela passa a tentar responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis. Isso porque a política educacional passa a ser conduzida a assegurar o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis socialmente na escola. Nesse sentido, a função educacional da escola, nos últimos tempos, vem se associando a uma dimensão social mais ampla. A educação tem assumido funções que, tradicionalmente, estavam sob a responsabilidade de outros setores como Assistência Social, Saúde, Esporte, Segurança, entre outros. Diante desse novo cenário educacional, as escolas têm sido forçadas a se reestruturarem, a fim de promover suas novas atribuições educacionais e sociais, desafiadas pelas novas formas de gestão educacional apoiada pela participação da sociedade civil, por políticas intersetoriais e intergovernamentais. A escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que hoje não podem ser desconsideradas para viabilidade do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, os docentes vêm se adaptando a essa nova realidade, sobrecarregados por novas tarefas e responsabilidades e vendo emergir no terreno escolar novos sujeitos docentes e uma nova divisão técnica do trabalho.

Tais considerações acerca das mudanças do papel da educação com o ganho de novas atribuições e funções sociais além da sua nova forma de organização e gestão são fundamentais para a compreensão da concepção de educação integral hoje. Atualmente ela ganha uma nova configuração, podendo ser considerada um campo ainda em construção. Tendo se constituído principalmente por meio de redes socioeducativas, com parcerias entre a escola e os diversos setores da sociedade, amparando-se na perspectiva das Cidades Educadoras. Para compreendê-la, trataremos a seguir de sua constituição a partir de influências do ideal educacional presente no Relatório Faure (1972) e do movimento das cidades educadoras.

3.1 A (re)significação dos tempos e espaços escolares: Relatório Faure e o Movimento das Cidades Educadoras

A expressão “cidade educativa” foi primeiramente utilizada no Relatório Aprender a Ser, mais conhecido como Relatório Faure, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure em 1971. O trabalho da Comissão foi elaborar, a partir da “crise da educação”, alternativas com vistas à redução do déficit educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento. Segundo o Relatório, o fim da educação deveria ser não só preparar jovens e adultos para um ofício determinado para a vida, como melhorar também a mobilidade profissional e suscitar um permanente desejo de aprender e de se formar. A educação deveria permitir ao homem ser ele próprio (vir a ser).

Segundo Faure (1972, p. 32), os sistemas escolares tradicionais haviam sido modificados consideravelmente diante das mudanças ocasionadas pela revolução científica e técnica, pelo aumento do fluxo de informação oferecido ao homem e por outros numerosos fatores econômicos e sociais, colocando em evidência a fragilidade de certas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos. Com isso, os problemas postos pela instrução e educação de alunos de todas as idades, inclusive os adultos, solicitavam múltiplas formas extraescolares de aprendizagem. Desse modo, a comissão propôs que fossem realizados, por um lado, melhoramentos nos sistemas educacionais existentes e, por outro, novas alternativas. Suas grandes contribuições foram a proposição de duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa. Segundo o Relatório:

Se os estudos não podem mais constituir um “todo” definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua concepção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer as suas fontes educativas, quer as sociais e econômicas, então é preciso ir ainda além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (1972, p. 33-34).

A educação, por ter se tornado cada vez mais uma necessidade primordial de cada indivíduo, deveria transcender a ação da escola e da universidade estendendo à função educativa as dimensões de toda a sociedade. Por entender que a escola não poderia pretender assumir sozinha as funções educativas da sociedade, o Relatório destaca que a indústria, a administração, as comunicações e transportes podiam e deveriam assumir também essa responsabilidade. Além disso, ressalta as coletividades locais, assim como a comunidade nacional, como instituições eminentemente educativas.

Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa (1972, p. 247).

Dentre os elementos essenciais da transformação educacional presentes no relatório, destacam-se: a transposição de uma concepção de educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares); o ensino escolar visto como o componente fundamental do ato educativo total, nas suas dimensões escolares e não escolares; a educação concebida como um *continuum* existencial, cuja duração se confunde com a duração da própria vida; a transformação dos sistemas educativos fechados em sistemas abertos; a conciliação da educação geral e formação técnica harmonizando a formação do caráter e a formação da inteligência associando estreitamente educação e trabalho; a individualização e personalização tanto quanto possível da educação; e, por fim, a democratização da gestão da educação assegurando uma larga participação do público em todas as decisões de interesse para a educação.

A comissão acreditava no imenso potencial educativo das cidades contido nos seus centros de produção, nas suas estruturas sociais e administrativas e nas suas redes culturais não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constituem.

Foi com base no potencial educativo das cidades que em 1990 nasceu o Movimento das Cidades Educadoras, por ocasião do “I Encontro Mundial de Cidades Educadoras” e criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), em Barcelona, na Espanha, cidade que chamava a atenção pela implantação de programas educacionais, os quais ampliaram o tempo de permanência do aluno na escola em parceria com todos os segmentos sociais da cidade.

As 139 cidades representadas no I Congresso reuniram numa carta inicial princípios essenciais ao impulso educador da cidade, partindo do princípio de que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso, sendo revista no III Congresso Internacional em Bolonha (1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

Para o movimento, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral, é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente e propõe uma intervenção em meio à globalização dos processos econômicos e sociais a partir do mundo local, mantendo a autonomia, mas convivendo com a fluidez das informações que chegam de variados centros de poder. Preconiza que a educação deve se dar ao longo da vida; é intergeracional e por isso deve sempre ser renovada (CARTA das cidades educadoras, 2004).

Segundo a Carta das Cidades Educadoras (2004), a cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. Seu objetivo permanente é o de aprender, trocar, partilhar e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes.

O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação, devendo ser produzida, então, uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social. Além disso, o direito a uma cidade educadora deve ser também uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Para o Movimento, os maiores desafios do Século XXI seriam: “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade; promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo; e conjugar todos os fatores

possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões (CARTA das cidades educadoras, 2004, p. 01).

Por fim, a cidade educadora deve oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

É sob essa perspectiva que a maioria das experiências vigentes de educação em tempo integral no Brasil vem se apoiando, ganhando adesões a todo o momento. Exemplo disso foi a implantação dos Programas Mais Educação e Escola Integrada da rede municipal de Belo Horizonte e, recentemente, o Projeto Educação em Tempo Integral da rede estadual de Minas Gerais, que enfatizam a oferta de atividades diversificadas, articuladas a outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade.

Segundo Cavalieri (2010, p.7), o aspecto a destacar nessa proposta, chamada por ela de Aluno de Tempo Integral, que se diferencia da utilização do conceito em outros momentos históricos, é o reconhecimento de que a educação integral não é obra apenas da escola, ainda que esta esteja no centro do processo. O significado da expressão educação integral no conjunto dos documentos não se limita às inovações no interior da escola, como, por exemplo, o aumento da jornada escolar ou a ampliação da ação cultural. Eles reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens.

No entanto, contrastando ao modelo de Aluno de Tempo Integral inspirado na perspectiva das Cidades Educadoras, Cavalieri (2009, p. 53) identifica outro formato de educação em tempo integral que ela denominou de Escola de Tempo Integral, o qual privilegia o fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. Tal modelo nos remete aos ideais que respaldaram as experiências de educação integral do século XX, vistos anteriormente com a apresentação das concepções de educação integral dos movimentos integralista, anarquista e liberal. Neles, a escola era vista como o *locus* do espaço educativo assim como nas experiências de educação integral realizadas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nos Centros Integrados de Educação Pública na segunda metade do século XX. Algumas redes estaduais como as de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro apresentaram a tendência de investimento nos moldes desse modelo. Porém, observaremos ainda neste capítulo que a rede estadual de ensino de Minas Gerais reestruturou

seu projeto de educação em tempo integral adequando-se à perspectiva das Cidades Educadoras e do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação, por se tratar da política de fomento da educação em tempo integral em nível nacional e de trazer consigo a visão das cidades educadoras além do desafio de articular os processos escolares a outras políticas sociais, leva-nos a entender um pouco mais sobre o debate atual acerca da educação em tempo integral, como veremos a seguir.

4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio da Portaria Interministerial n.17 de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação tem se constituído como uma política nacional de fomento à educação em tempo integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. O programa foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, visando contribuir para a qualificação das aprendizagens escolares, a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira (MOLL, 2013a. p.9). Sua criação deu-se em decorrência de uma série de medidas previstas na legislação brasileira para promover a ampliação da jornada educativa, a educação integral e a proteção de crianças e adolescentes. Como é o caso, por exemplo, do art. 34 da LDB, que previa a progressiva ampliação do período de permanência das crianças na escola, o direito à proteção integral constante no ECA e os preceitos de educação integral presentes na legislação a partir da CF/88, assim como a responsabilização do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, pela promoção da educação.

A concepção de educação integral do Programa Mais Educação como possibilidade de formação integral pode ser evidenciada a princípio pelos seguintes artigos da portaria:

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas,

alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (2007, p. 02).

Sua elaboração foi pensada a partir das experiências de educação em tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que tinham como horizonte a construção de uma sociedade efetivamente democrática e desenvolvida, como já visto, mas à luz da complexidade contemporânea. Um de seus grandes desafios é a superação do ensino em turnos parciais, pois se sabe que a massificação da escolarização a partir da primeira metade do século XX foi marcada pela redução da carga horária escolar em turnos parciais e por um ensino restrito, por vezes circunscrito à alfabetização; o que pode ter contribuído para a ampliação das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das escolares entre os pobres e as classes sociais mais abastadas, tendo em vista que as últimas buscavam e ainda buscam o complemento escolar de seus filhos pago no contraturno escolar.

No entanto, para que a educação em tempo integral fosse possível mediante um quadro de grandes desigualdades existentes nas escolas do país em termos de vulnerabilidade, risco social, situação de pobreza, dificuldade de permanência na escola, adequação e qualidade do atendimento, assim como baixo rendimento escolar, defasagem idade/série e altos índices de reprovação e evasão, o Programa Mais Educação buscou na intersectorialidade a concretização dessa proposta. A intersectorialidade é concebida pelo programa como a ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal, estaduais e municipais, para atendimento integral das crianças e jovens, envolvendo os diversos ministérios e diferentes iniciativas da sociedade civil, como ONGs e empresas, constituindo redes socioeducativas, que serão capazes de criar outra cultura do educar-formar, usando as potencialidades educativas da comunidade e da cidade (MOLL, 2013a, p.10). Além dela, princípios como interministerialidade, territorialidade e a concepção de Cidade Educadora estão presentes nessa nova concepção de educação em tempo integral.

Na atualidade, qualquer proposta de Educação Integral que se queira implementar precisa considerar um novo paradigma para a educação que, assumida como responsabilidade social, produza a mobilização de diversos atores sociais para o

compromisso coletivo com a formação integral de crianças, jovens e adultos. (MOLL, 2013a, p.10).

Desse modo, a educação em tempo integral proposta procura não replicar a prática escolar regular, mas ampliar tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2009d). Diante disso, o Programa Mais Educação articula suas ações entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República. A escolha pela intersetorialidade é justificada pelo Ministério da Educação por supor uma ligação de trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas, não se tratando de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009d. p. 25). Assim, ela se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. Essa articulação entre os referidos ministérios configura-se dentro do programa como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e também para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Nesse sentido, o programa não se limita apenas ao plano educacional, a escola ganha outras funções sociais que vão além do educar. Dessa forma,

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009d, p. 18).

As atividades do Programa Mais Educação acontecem no chamado contraturno escolar sob uma nova perspectiva de ocupação dos espaços. Para tanto, o Decreto n. 7.083 de 2010 dispõe que:

Art. 1º § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

II. a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos

públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V. o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2011a, p. 1-2).

A opção por outros espaços e sua (res)significação como educativos decorreu além das dificuldades pela introdução das atividades em tempo integral nos espaços escolares, mas também pela complexidade dos problemas, principalmente sociais, que vêm tensionando a escola. E por considerarem que ela não consegue mais sozinha dar conta da educação das crianças, adolescentes e jovens, passaram a conceber o entorno por dois motivos basicamente: para *re-significar* a prática educativa, ligando a escola com a vida da comunidade, considerando no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local, como também para dividir com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2013b, p.17).

Diante disso, o conceito território educativo, visto como um lugar de vida, de relações, remete a uma concepção mais abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização. Logo, a formação dos sujeitos da educação é considerada inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade, indo ao encontro dos preceitos das Cidades Educadoras. Essa integração entre escola e cidade constitui-se como um diferencial da proposta de educação integral do Programa Mais Educação em relação aos projetos propostos anteriormente no Brasil.

Para cumprir com seus objetivos, a operacionalização do programa se dá pela transferência de recursos e assistência técnica do Ministério da Educação aos municípios e estados para implementação da educação em tempo integral em suas escolas. Os recursos são repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE) às escolas que aderem ao programa. São considerados públicos-alvo do programa as escolas que apresentam baixo Ideb localizadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados pela vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas, cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional anualmente estabelecida, etc. Ao priorizar critérios de vulnerabilidade social, afirma o caráter de

discriminação positiva e de política afirmativa de suas ações constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais (MOLL, 2012a, p. 134).

As escolas contempladas devem cumprir exigências pedagógicas, devendo optar por cinco ou seis dos seguintes macrocampos estabelecidos pelo programa: Acompanhamento Pedagógico; Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. As atividades são ofertadas por monitores, podendo ser eles educadores populares, agentes culturais e estudantes universitários com formação específica nos macrocampos ou com habilidades reconhecidas pela comunidade. Os monitores trabalham sob a observância da lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre atividades do voluntariado no país, recebendo um auxílio financeiro para gastos com transporte e alimentação, sem possuir vínculos empregatícios ou direitos trabalhistas; o que evidencia de certo modo a falta de preocupação com os docentes, principais agentes para promoção da pretendida formação integral dos alunos.

Contudo, o programa representa hoje uma mudança significativa no modo de se pensar a educação no país e de superação das desigualdades sociais e escolares que acompanharam o processo brasileiro de escolarização ao longo da história, mediante o encurtamento dos tempos e o aligeiramento dos saberes. O alcance aproximado de 32.000 escolas contempladas pelo programa em todo Brasil no ano de 2013 demonstra que ele caminha em direção a se tornar uma política nacional de educação em tempo integral. Mas ainda há muitos pontos a serem tratados e reavaliados a partir do que está se verificando na prática o funcionamento do programa, tais como a fragmentação da escola em turno e contraturno; a realização de ações desconectadas do projeto pedagógico da escola; o uso de espaços da comunidade como alternativa da falta de espaço dentro das escolas e não por sua perspectiva educativa; a falta de formação adequada dos docentes aliada às condições inadequadas de trabalho e sua baixa remuneração; e a valorização de outros espaços em detrimento do espaço escolar. Em relação a esse último ponto, Cavalieri destaca que:

A escola não precisa ser vista como um espaço de metodologias tradicionais. Assim, atividades outras são bem vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como *parte significativa* da formação. E nada impede que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola, desde que isso esteja contemplado no seu projeto pedagógico para não se constituírem como atividades sem relação com as propostas das instituições de ensino correndo o risco de não favorecerem a formação integral dos indivíduos. Mas constituírem-se como medidas paliativas às questões relacionadas ao risco social (CAVALIERI *apud* COELHO, 2010, p. 10).

Após esse breve estudo da política nacional de fomento da educação em tempo integral promovida pelo Programa Mais Educação, passaremos a seguir para o conhecimento de duas experiências de educação em tempo integral em nível municipal e estadual, anteriores ao programa, mas que o tem atualmente como parceiro para a implementação financeira de suas atividades, a saber: o Programa Educação Integrada (PEI) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Com isso, buscamos conhecer em nível local como as redes municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais têm implementado a educação em tempo integral nas suas escolas, evidenciando semelhanças e peculiaridades quanto à proposta federal.

5 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)

Pode-se dizer que o Programa Mais Educação é a ampliação em nível nacional de experiências locais recentes, tal como o Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, uma das fontes de inspiração do programa federal. Criado em 2006, com a perspectiva de construir uma escola que dialogasse com a cidade, perspectiva das Cidades Educadoras, e uma rede de corresponsabilidade social, a partir da articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais. O programa tem como objetivo oferecer formação integral aos alunos de seis a dezesseis anos do ensino fundamental, ampliando a jornada educativa para nove horas diárias e ofertando atividades diversificadas às crianças e adolescentes no chamado contraturno escolar.

O PEI surgiu da necessidade de ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos no âmbito da Escola Plural. A Escola Plural foi um programa político-pedagógico implantado na rede municipal de Belo Horizonte a partir de 1994 que pretendia realizar uma reorganização escolar com base em ciclos de idade de formação, de acordo com a faixa etária do estudante, buscando respeitá-los em seus ritmos diferenciados de aprendizagem. O ciclo de formação compreendia a formação integral do sujeito e pressupunha a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo (COELHO, 2011a, p. 39). Segundo Baptista (1998), a proposta da Escola Plural trouxe profundas alterações na organização das instituições escolares, buscando instaurar uma nova cultura escolar tanto no que diz respeito às relações institucionais e práticas pedagógicas quanto no que tange às dimensões administrativas e

materiais. Ao mesmo tempo, visava desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento a ser construído pelos educandos no seu processo de escolarização, bem como enfatizar elementos constitutivos da experiência escolar, não redutíveis à dimensão cognitiva ou às definições de legitimidade da cultura escolar tradicional. A Escola Plural baseava-se em dois princípios fundamentais – o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.

Conceber a educação pela ótica do direito é vê-la como responsabilidade do Estado que na sua relação com o cidadão, enquanto sujeito de direitos, deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias à garantia desses direitos, o que significa não apenas uma melhoria quantitativa do sistema, mas, sobretudo, uma melhoria qualitativa dos espaços educativos (BAPTISTA,1998).

Para isso, foram estabelecidos novos parâmetros de avaliação assim como novas estratégias metodológicas e didáticas para garantirem aos alunos um processo de escolarização sem interrupções, novas formas de se estabelecerem relações entre o objeto do conhecimento e os sujeitos do conhecimento. Já a construção de uma escola inclusiva estaria na capacidade de gerir democraticamente uma instituição que refletia na própria estrutura e organização uma cultura excludente. Dentre os eixos norteadores da Escola Plural estavam a reorganização dos tempos e espaços escolares, pensada em função de seus alunos, a construção de uma escola que considerava a formação humana na sua totalidade e a redefinição dos aspectos materiais tornando-os formadores.

Diante desses ideais, foi criado o Programa Escola Integrada como uma necessidade de ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos. Ele apresenta uma estrutura comum de funcionamento entre as escolas, apesar da necessidade de adequação à realidade de cada uma delas. Por isso, cada escola possui autonomia para organizá-lo. Suas atividades, além de se desenvolverem em espaços dentro da escola, utilizam diversos lugares da comunidade e espaços físicos e culturais da cidade, como praças, museus, parques, bibliotecas, clubes, igrejas, cinemas e teatros. A utilização desses lugares tem a mesma perspectiva do movimento das Cidades Educadoras de transformação de diferentes espaços da cidade em centros educativos, explorando e desenvolvendo os potenciais da comunidade; o que, segundo Leite (2012, p. 69), acaba gerando a necessidade de uma rede de atendimento na cidade, a partir de uma política intersetorial. Com isso, o PEI procura criar uma gestão territorial da educação, envolvendo a escola e várias instituições e organizações da sociedade civil, para possibilitar um trabalho mais integrado. Além disso, contam com o apoio de programas do Ministério da Educação, como o Programa Mais Educação e de outros Ministérios como o programa Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes.

O atendimento aos alunos ocorre na maioria das vezes em espaços fora da escola. Para garantir a utilização desses locais, as escolas realizam-se comodatos, contratos com as instituições cedentes do espaço comunitário, tais como igrejas, associações, entre outros, preferencialmente sem ônus financeiro, para desenvolver suas atividades. Quando isso não é possível, a Caixa Escolar pode destinar verba para a manutenção e conservação do espaço cedido.

No âmbito do PEI, surge a figura do professor comunitário, professor da rede municipal que atua como coordenador do programa em cada escola, responsável pela articulação entre escola/comunidade e escola/universidade, além de organizar e avaliar o programa na instituição. Já as atividades são ministradas por estudantes de graduação (bolsistas) de universidades parceiras, com a justificativa de contribuir para a formação pessoal e acadêmica dos alunos das universidades e a produção de conhecimentos, a partir da prática aliada à teoria. Conta ainda com agentes culturais (artistas, artesãos, mestres de capoeira, grafiteiros, dentre outros) recrutados na própria comunidade para realização das atividades. Os bolsistas e agentes culturais assumem integralmente as oficinas propostas, atendendo em média vinte e cinco alunos por oficina¹⁴. Além disso, os acompanham nos deslocamentos entre a escola e demais espaços educativos, durante os períodos de chegada e saída e intervalo do almoço.

Em relação às atividades, as escolas devem selecionar o mínimo de três e o máximo de seis nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes e inclusão digital. Deve constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico, podendo as demais pertencer a macrocampos diferentes. Tal exigência é um dos critérios de repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas receberem, além dos recursos do PEI, repasses do Programa Mais Educação.

A contratação dos bolsistas é feita por meio das Caixas Escolares das instituições educacionais para uma jornada de vinte horas semanais que se divide em: doze horas de oficinas, quatro horas de planejamento na escola com o professor comunitário e/ ou preparação de materiais e espaços a serem utilizados nas oficinas e quatro horas de orientação com o professor orientador na universidade para planejamento, registro e validação. A seleção deles é realizada primeiramente pelas instituições de ensino superior e posteriormente pelo

¹⁴ O número de alunos inscritos no programa é o que condiciona o número de contratados pelo mesmo. Utiliza-se a proporção de 1 contratado para cada 25 alunos.

professor comunitário. Para isso, a unidade educacional seleciona e envia à coordenação do PEI na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte a relação de oficinas desejadas e suas respectivas instituições de ensino superior com o número de estagiários pleiteados. A carga horária dos agentes culturais varia entre vinte e quarenta horas semanais. Os bolsistas recebem uma bolsa auxílio mensal e possuem contrato de estágio temporário, sem vínculo empregatício. Os agentes culturais são contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) por meio de um convênio com a Caixa Escolar sob o regime de trabalho celetista.

Em 2009, a expansão da Escola Integrada tornou-se um dos projetos sustentadores do plano estratégico da prefeitura de Belo Horizonte, denominado BH Metas e Resultados (2009-2012), novo modelo de gestão estratégica, ancorado em permanente avaliação dos resultados das políticas públicas, dos programas e dos projetos em andamento. Tal plano, criado na gestão do prefeito Marcio Lacerda (PSB) quando foi eleito com o apoio da coligação formada entre o então governador de Minas Gerais Aécio Neves (PSDB) e o ex-prefeito de Belo Horizonte Fernando Pimentel (PT), teve inspiração no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) do Governo de Minas Gerais. O objetivo do BH Metas e Resultados é proporcionar maior eficácia nas ações, políticas urbanas e sociais e nos demais serviços públicos prestados pela Prefeitura, dentre eles a educação.

Segundo dados da SMED (2013), das 186 (cento e oitenta e seis) escolas municipais de Belo Horizonte, 169 (cento e sessenta e nove) apresentam o programa e aproximadamente 71.107 (setenta e um mil e cento e sete) alunos são atendidos. Das escolas, 105 (cento cinco) recebem recursos do Programa Mais Educação. A entrada da escola é feita por adesão, o mesmo acontecendo com os alunos que dele participam. Inicialmente as escolas participantes eram selecionadas por se situarem em regiões consideradas mais vulneráveis socialmente, tendo como base o número de alunos atendidos pelo benefício Bolsa Família. Com a expansão do programa observada nos últimos anos, hoje praticamente todas as escolas podem aderi-lo, porém os alunos atendidos pela Bolsa Família ou em situações mais vulneráveis geralmente preenchem as primeiras vagas.

6 O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)

A primeira experiência de educação em tempo integral da rede estadual de ensino de Minas Gerais surgiu no ano de 2005, com a criação do projeto Aluno de Tempo Integral implantado nas escolas participantes do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), surgido na gestão do então governador Aécio Neves (PSDB). O projeto EVCA foi criado com o objetivo de atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais, visando à melhoria do desempenho escolar das crianças e adolescentes mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social. Conter a violência nas e contra as escolas é uma das motivações do projeto que considera fundamental o restabelecimento do ambiente e das condições adequadas à realização do processo educativo. Desse modo, propôs por meio do projeto Aluno de Tempo Integral a extensão da jornada diária de um grupo de alunos com necessidades educativas e de áreas consideradas de risco, com o intuito de promover a ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas no contraturno escolar. Com o objetivo de enfrentar a violência nas escolas e de seu entorno, volta-se para o atendimento das escolas de áreas de maior vulnerabilidade e risco social.

O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, ainda existente, surgiu no âmbito do Choque de Gestão, pacote de medidas administrativas com o objetivo de alcançar maior eficiência da máquina pública, criado pelo Governo de Minas Gerais em 2003. O Choque de Gestão constituiu-se como uma tentativa de organização das atividades do Estado por meio de projetos monitorados, recorrendo à adoção de novos modelos de parceria na execução de políticas públicas, implantação de avaliações de desempenho, otimização de processos e a reestruturação organizacional do aparelho estatal. Com isso, instrumentos formais de planejamento foram criados como o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), documento que contém estratégias para o desenvolvimento em longo prazo para o Estado de Minas Gerais. Suas estratégias, que estão previstas para o período de 2007 a 2023, são operacionalizadas a partir de um conjunto de ações com o intuito de transformar os objetivos e melhorias desejadas em resultados concretos e mensuráveis, sob a perspectiva de Áreas de Resultado, ou seja, áreas focais nas quais se concentram os maiores esforços governamentais a partir da intervenção de um grupo de projetos estruturadores. A educação, compreendida pelo Governo como importante mecanismo de desenvolvimento da população, bem como de promoção do bem-estar social e de ser fator indispensável para o aumento dos indicadores de eficiência econômica e capacidade de inovação, foi escolhida como uma dessas áreas. Com os

desafios principais de aumentar a escolaridade média da população mineira, melhorar a qualidade do ensino no estado e reduzir as desigualdades regionais com prioridade para a melhoria dos indicadores sociais, IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e IVS (Índice de Vulnerabilidade Social), das regiões que apresentam os piores desempenhos.

Por essa razão, a experiência de educação em tempo integral restrita até o momento ao âmbito do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa ganha maior amplitude ao ser criado o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) no ano de 2007, estendendo a proposta às quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino e tornando-se um dos Projetos Estruturadores do PMDI na área da educação.

O PROETI, além de se espelhar na experiência do Projeto Aluno de Tempo Integral, foi idealizado a partir dos princípios de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e pautado na recomendação do artigo 34 da LDB/96, que contempla a ampliação progressiva da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), o PROETI surge como uma alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora e igualitária. No entanto, manteve-se por certo tempo como estratégia de minimizar os efeitos causados pela vulnerabilidade social a um número reduzido de alunos.

Desse modo, o objetivo da educação em tempo integral da rede estadual mineira por meio do PROETI permaneceu sendo a melhoria da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de áreas de maior vulnerabilidade social que demandavam maior atenção e a ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas. Entretanto, dava maior ênfase à redução das taxas de reprovação, evasão e abandono escolar, bem como a minimização dos resultados apresentados pelas avaliações sistêmicas realizadas pela SEE/MG, em 2006/2007, que demonstraram um percentual elevado de alunos com baixo rendimento, tanto no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), como no Programa de Avaliação da Escola Básica (PROEB) (MINAS GERAIS, 2010b, p. 4).

Assim como no projeto inicial, a ampliação da jornada educativa diária dos alunos estruturou-se por meio da divisão das atividades da escola em turno e contraturno escolar. Enquanto o primeiro ocupava-se do Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada, o outro se destinava a atividades diversificadas voltadas para o incremento da aprendizagem dos alunos, enfatizando a alfabetização, o letramento, a matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. Porém, diferente do Projeto Aluno de Tempo Integral em que as oficinas desenvolvidas no contraturno escolar

ficavam a cargo de oficinairos da própria comunidade, o PROETI ampliou o atendimento dos alunos de três para cinco vezes na semana e instituiu que as atividades fossem assistidas por professores regentes de turma (professor alfabetizador) e professores de educação física. Talvez essa tenha sido uma das mudanças mais significativas entre os projetos decorrentes de suas distintas naturezas. O primeiro propunha enfrentar a violência na e para a escola em parceria com a comunidade, buscando proporcionar condições adequadas para a instalação do processo educativo em escolas em áreas consideradas de risco e vulnerabilidade social. Com isso, demonstrava, ao contar com pessoas leigas no desenvolvimento das atividades, maior preocupação em manter os alunos por mais tempo sob a responsabilidade da escola diante do contexto problemático no qual estavam inseridos. Enquanto o segundo priorizava a redução da reprovação e melhoria do desempenho dos alunos em avaliações sistemáticas, buscando nos professores com formação para a docência a idealização desses objetivos.

Os professores do PROETI deviam ser formados por professores designados, professores em condição de excedência total ou parcial na própria escola ou na localidade, professor efetivo regente de aulas em extensão de carga horária ou professor regente de aulas já designado na escola com carga horária inferior a dezoito horas semanais. Dentre suas tarefas estavam: o desenvolvimento de atividades de diagnóstico do desempenho do aluno, participação em cursos de capacitação, elaboração de um plano de intervenção a cada bimestre na tentativa de eliminar dificuldades dos alunos, apresentação de um relatório qualitativo dos resultados da aprendizagem ao fim de cada bimestre e a articulação com os professores do turno regular da escola. Já as atividades a serem desenvolvidas deveriam ser inovadoras e diferenciadas daquelas do turno regular.

Em relação às escolas participantes, poderiam aderir ao projeto aquelas que apresentassem disponibilidade de salas ociosas bem como possuir espaços físicos adequados à prática esportiva ou outros espaços alternativos, como quadra da comunidade e/ou espaços cedidos por parceiros como Associações ou Igrejas, priorizando escolas que se encontravam em áreas de maior vulnerabilidade social. Já a escolha dos alunos dava-se após avaliações diagnósticas que identificavam aqueles com baixos rendimentos escolares, dando preferência àqueles dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para o atendimento em tempo integral dos alunos, a escola passou a ser orientada a reinventar seus próprios espaços, buscando produzir um ambiente mais atrativo e aconchegante através da remodelação das salas, adequação dos espaços para oficinas, reformas da biblioteca, entre outros; além de serem estimuladas a desenvolverem suas

atividades em outros espaços culturais tais como museus, zoológicos, parques, teatro, entre outros.

Como matriz curricular, propunha atividades divididas em três eixos de conhecimento (língua e matemática, culturais e artísticas e formação pessoal e social) em uma carga horária dividida em módulos de cinquenta minutos, totalizando trinta módulos semanais. Nessa composição, vinte e quatro módulos eram atribuídos ao professor regente de turmas (sendo catorze para atividades pedagógicas e dez de formação pessoal e social) e seis módulos ao professor de educação física (sendo três para atividades culturais e três para atividades esportivas). O horário do almoço incluía-se nas atividades de formação pessoal e social, ficando os alunos, nesse período, sob a responsabilidade de seus professores.

Segundo um relatório da SEE/MG de 2010, o PROETI apresentou um aumento significativo do número de participantes nos anos de 2007 e 2008, no entanto, o mesmo não ocorreu em 2009 e 2010, quando passou por um processo de desaceleração. Conforme o relatório, essa ocorrência foi consequência do fato de as escolas que atendiam aos critérios, principalmente do ponto de vista da estrutura física adequada, terem sido quase todas inseridas nos primeiros anos da implantação do projeto. Apesar da contínua inserção de novas escolas, outras haviam saído por problemas quanto à operacionalização e logística, tais como: ausência de transporte escolar; falta do espaço físico, em virtude do aumento da matrícula do regular; falta de apoio das famílias; trabalho infantil; ausência de profissional com perfil adequado; e redução dos recursos financeiros em 2009, além das dificuldades encontradas pelas escolas em ampliar o atendimento em tempo integral aos alunos de ensino fundamental em 2010, após a determinação da SEE/MG para que o ensino médio fosse, sempre que possível, oferecido no turno diurno.

Contudo, a Secretaria desafiada pela necessidade de ampliar o atendimento em tempo integral a todos os alunos com vistas à construção de uma escola mais democrática e humanista e pautada na legislação educacional brasileira em seus artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 9.089/1990), os artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e o PNE (Lei n. 10.172/2001 – Diretrizes do Ensino Fundamental) avalia no mesmo relatório a continuidade e ampliação do projeto. Para tanto, percebe a necessidade de ampliar a rede física das escolas, bem como desenvolver uma nova organização curricular, que contasse com ferramentas que auxiliassem a aprendizagem, a partir da utilização da informação digital, informática educacional, estudo de línguas, com a implementação das atividades esportivas, artísticas, culturais e de formação pessoal e social, que vinham sendo desenvolvidas no

PROETI; sob a mediação de profissionais qualificados e com perfil adequado; além de preverem a necessidade da expansão das parcerias com outros setores do Governo, visando assegurar mais investimentos traduzidos em novas oportunidades para o desenvolvimento e ampliação da educação integral no Estado (MINAS GERAIS, 2010b, p. 09).

Diante das conquistas e dificuldades avaliadas pelo Governo de MG com a implantação das experiências de jornada ampliada através do Aluno de Tempo Integral e PROETI, inicia-se em 2012 um processo de reestruturação do modelo até então vigente de educação em tempo integral. Uma nova proposta é criada contendo objetivos mais ampliados com o intuito de proporcionar a formação cidadã dos alunos ancorada nos ideais da educação anisiana e na perspectiva das Cidades Educadoras, diferenciando-se da ideia de intervenção pedagógica voltada para a melhoria da aprendizagem e, principalmente, do desempenho dos alunos nas avaliações sistemáticas. Dessa forma, o Projeto *Escola* de Tempo Integral sai de cena dando lugar ao Projeto *Educação* de Tempo Integral, mantendo a mesma sigla de seu precedente, com o lema “(...) Ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens” e com a seguinte diretriz: ampliar as oportunidades educacionais dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola, inclusive por meio de parcerias (MINAS GERAIS, 2012a). Mas mantém como prioridade o atendimento de alunos do ensino fundamental e médio em condição de maior vulnerabilidade social, conforme indicação do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais de 2011¹⁵.

Em 2013, essa nova perspectiva da Secretaria é enfim concretizada por meio do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral. Nele a SEE/MG afirma esperar com o novo projeto uma ampliação qualificada do tempo com a (re)significação dos espaços escolares, pois a extensão do tempo por si só não seria o suficiente para redimensionar a educação. Nesse sentido, a educação em tempo integral que é proposta deve, além de ser capaz de integrar os diferentes campos do conhecimento, preocupar-se com as diversas dimensões formadoras dos educandos.

A escola deve voltar-se, também, para a formação do cidadão, priorizando práticas e construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática

¹⁵ Instituído pelo governador do estado de Minas Gerais, Antônio Anastasia, pela Lei n. 19.481 de 12/01/2011. MINAS GERAIS. **Lei 19481 de 12/01/2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011a. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCACAO.pdf Acesso em: 04 maio 2013.

sem abrir mão de seus conteúdos, mas atribuindo sentido ao que é transmitido (MINAS GERAIS, 2013. p. 06).

Tais mudanças acompanharam as recomendações previstas na legislação educacional da rede estadual mineira, em especial a previsão de ampliação progressiva da jornada escolar diária para oitenta por cento dos alunos do ensino fundamental e quarenta por cento dos alunos do ensino médio, em até dez anos, proposta pelo Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, por intermédio da Lei n. 19.481 de 12/01/2011 (MINAS GERAIS, 2011a). Além de seguir a Resolução n. 2197/2012 da SEE/MG, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais básicas do Estado, propondo no Título VII, nos artigos 84 a 86, as diretrizes da educação em tempo integral a serem seguidas pelas escolas da rede. Dentre elas, a participação da família e da comunidade e a utilização de espaços distintos da cidade como sugere o artigo 85 do dispositivo legal:

As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da Escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas (MINAS GERAIS, 2012b).

Segundo a SEE/MG os parceiros seriam todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade (MINAS GERAIS, 2013. p. 05). E em conformidade com a perspectiva das Cidades Educadoras e do Programa Mais Educação, reconhece outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), para compor o território educativo da comunidade escolar. Diferente do projeto Escola de Tempo Integral em que o terreno escolar era o principal, e muitas vezes o único, espaço educativo onde as atividades se desenvolviam tendo as escolas que o reinventarem. Talvez este seja um dos principais pontos que levaram à mudança do projeto, à medida que a Secretaria pretendia ampliar o número de beneficiários da jornada ampliada, mas era impedida pela limitação dos espaços físicos escolares. Além disso, ao aproximar-se dos princípios do Programa Mais Educação ampliando a parceria entre eles, teve seu financiamento aumentado, possibilitando a expansão do projeto.

Diante de sua nova forma de organização, os critérios de adesão das escolas ao PROETI passaram a ser, a partir de 2012, o desejo da comunidade escolar de implantar o projeto e a capacidade da escola em reorganizar seus espaços e buscar outros, além dos muros

da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo de forma interinstitucional (MINAS GERAIS, 2012a).

Em relação aos profissionais que atuam no novo PROETI, o Projeto Estratégico de 2013 limita-se a enfatizar que as atividades educativas devem ser desenvolvidas por professores, assim como estabelecia seu antecessor, acolhendo, contudo, a contribuição de outros profissionais, dentro e fora da escola.

Estagiários, voluntários, monitores, oficinairos, entre outros atores sociais, irão integrar a comunidade escolar, atuando na formação dos alunos, em consonância com o Projeto Pedagógico de cada instituição (MINAS GERAIS, 2013. p. 05).

E ainda, afirma a importância e o lugar dos professores e gestores, sobretudo para superar a frágil relação estabelecida entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na fragmentação dialógica entre turno e contraturno. Porém, não entra em detalhes sobre a regulamentação das atividades dos docentes, nem mesmo sobre a reorganização do trabalho dos professores em relação aos novos parceiros de docência como estagiários e oficinairos, ou em relação à forma de contratação e carga horária dos mesmos; o que leva a acreditar que a base do antigo PROETI tenha sido mantida com o preenchimento dos cargos com professores designados e/ou efetivos e que tenha sido respeitada a seguinte estrutura constante no Projeto Estratégico de 2012:

- A carga horária diária do projeto será de 04h e 10min, assistida pelos professores;
- Os professores serão classificados como Regentes de Turma e Regentes de Aulas (professores de educação física);
- A carga horária semanal do Professor Regente de Turma, em projetos com duas turmas, será dividida em: cinco módulos de atividades recreativas ou “Para Casa” com as duas turmas, quatro módulos de atividades de acompanhamento pedagógico, cinco módulos de atividades de acordo com o projeto pedagógico de tempo integral e duas vezes na semana durante quarenta minutos com atividades de formação pessoal e social no horário do almoço;
- O Professor Regente de Aula terá carga horária dividida em quatro módulos de atividades esportivas, cinco módulos de atividades conforme projeto pedagógico de tempo integral e três vezes na semana de quarenta minutos de atividades de formação pessoal e social no horário do almoço (MINAS GERAIS, 2012a).

Além do mais, o projeto contava com o mínimo de cinquenta alunos divididos em duas turmas por turno, aceitando em caráter excepcional o atendimento de vinte cinco alunos por turno nas escolas consideradas pequenas ou com pouca demanda para o tempo integral.

Entretanto, o PROETI 2013 sugere uma nova metodologia aos docentes para o desenvolvimento das atividades em formatos de Projetos de Trabalho e/ou Oficinas Pedagógicas. O primeiro constituído por abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais favoreceria o envolvimento, interesse e a participação em todo o processo a ser vivido pelo aluno e respeitaria os estilos individuais de aprendizagens. E a segunda constituída por procedimentos práticos, “aprender fazendo”, permitiria a abordagem de diversas linguagens, promoveria situações de experimentação, estimularia a interatividade e mobilizaria as dimensões afetivas e cognitivas de forma simultânea. Para isso, é proposta uma matriz curricular com os seguintes campos de conhecimento: Acompanhamento Pedagógico, Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Cibercultura (Comunicação, Cultura e Tecnologias), Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania.

Segundo dados da SEE/MG (2013), atualmente são 2.000 (duas mil) escolas e 130.000 (cento e trinta mil) alunos atendidos pelo PROETI em todo o Estado. A expectativa da Secretaria é de que 1.500 (mil e quinhentas) dessas escolas tenham aderido ao Programa Mais Educação no ano de 2013.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É inegável a importância da educação em tempo integral hoje no Brasil pelo reparo que representa a escolarização tardia e em turnos parciais que por muito tempo oferta uma educação de pouca qualidade no país. A (re)significação das práticas, tempos e espaços escolares arraigada nas atuais propostas, além dos princípios democráticos e transformadores nos quais se apoiam, procuram de certa forma superar o caráter discursivo e abstrato predominantes na educação brasileira. Desse modo, procuram por meio de práticas educativas diferenciadas transformar a escola em um espaço de vida marcado pelas relações sociais, econômicas e culturais da cidade e sociedade nas quais estão inseridas. Assim sendo, chama a comunidade e os demais setores da sociedade a se responsabilizarem pelo processo educativo, à medida que a escola por si só não daria conta da complexidade atual dos fatores que a permeia. A aproximação entre a escola e as cidades justifica-se ainda pela potencialização do desenvolvimento local a partir do envolvimento de crianças, adolescentes e jovens com as questões de sua comunidade, o que levaria com o tempo à participação de forma ativa destes na transformação do ambiente em que vivem.

A educação em tempo integral constitui-se ainda hoje como importante instrumento das políticas sociais que visam combater a pobreza e diminuir as desigualdades sociais intensificadas nas últimas décadas com a assunção das políticas neoliberais no país. Além de se tratar de um mecanismo de proteção integral e social de crianças, adolescentes e jovens de regiões mais pobres e vulneráveis através da extensão da jornada diária destes sob os cuidados da escola, trata-se também de um fator de promoção social, ao visar por meio de uma educação integral a ampliação de conhecimentos e habilidades dos alunos, o que acarretaria o desenvolvimento pessoal dos mesmos e conseqüentemente do país onde vivem.

No entanto, é necessário refletir sobre as demandas que estão sendo impostas à escola pela transição de sua organização em turnos para o atendimento em tempo integral. É preciso pensar se os regimes de turno e contraturno podem contribuir para a fragmentação da escola, à medida que as atividades parecem desconectadas ao Projeto Político-Pedagógico das instituições escolares. Em relação aos espaços, as escolas têm se adaptado para o atendimento dos alunos por mais tempo em seu interior pelo uso de salas ociosas, bibliotecas, quadras, cantinas e pátios, o que tem gerado conflitos entre as atividades do turno e contraturno pela incapacidade física das escolas em atender o público ampliado. Dessa maneira e pela perspectiva de (re)significação de outros territórios como educativos, buscam suprir a falta de espaços junto a igrejas, associações, ONGs, etc. Tal saída, conforme estudado, faz parte da perspectiva de educação integral inter-relacionada aos demais ambientes da cidade, no entanto deve ser organizada, levando em consideração as ações previstas no seu plano pedagógico. Não podem representar a fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho. Segundo Giolo (2012, p. 101), quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educador e, dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos. O conceito de Cidade Educadora não se realiza dessa forma, mas apenas quando a escola eleva-se perante o contexto externo como uma instituição plena, fundamental para o aperfeiçoamento da própria comunidade.

Dentre as reflexões das propostas de educação em tempo integral, um dos principais pontos a ser considerado, ou talvez o maior deles, está relacionado aos sujeitos docentes¹⁶ que realizam as atividades junto aos alunos. A importância dada a esses sujeitos deve-se pela

¹⁶ Os sujeitos docentes são os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência (GESTRADO, 2010).

grande responsabilidade que têm em proporcionar a educação integral de fato aos educandos. Para isso, é indispensável que tenham boas condições de trabalho e formação adequada. Mas seriam os agentes culturais e monitores sem formação docente que compõem os Programas Mais Educação e Escola Integrada, desacompanhados de professores qualificados, capazes de proporcionar tamanha transformação da prática educativa e, por conseguinte, dos alunos? Não desconsideramos o importante papel desses agentes, principalmente daqueles advindos da própria comunidade, nos processos educativos que hoje se quer mais próximos à vida dos educandos. No entanto, deve-se considerar que a educação escolar exige preparação e que embora as atividades propostas ocorram muitas vezes fora do terreno da escola, devem estar vinculadas ao projeto político-pedagógico da mesma e que, portanto, devem ser saberes escolarizados. A falta de exigência de uma formação específica dos docentes, bem como a realização de contratos precários e de baixa remuneração, tem demonstrado uma preocupação maior em realizar a expansão da educação em tempo integral a custos econômicos mais baixos, esquecendo ou desconsiderando os custos de uma má educação.

A escola em tempo integral e de alunos em tempo integral exige professores em tempo integral. Os professores que ministram aulas em um turno deveriam acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Assim sendo, os novos sujeitos docentes teriam melhores condições de se agregarem à escola na condição de estagiários dos docentes (monitores) e de agentes externos (líderes culturais, cientistas, atletas, palestrantes de todo o tipo, etc.) com atividades interligadas ao plano pedagógico da escola e com a parceria dos professores.

No entanto, a contratação por si só dos professores não é garantia de uma educação de qualidade. Os professores, tais como os participantes do PROETI, teriam formação adequada para as demandas diferenciadas exigidas pela proposta da educação integral? Os desafios trazidos pela reorganização da escola e das práticas atingem diretamente o trabalho docente levando a sua reestruturação. Os professores, além de serem cobrados a adotar uma postura diferenciada daquela a qual foram instruídos na sua formação e proporcionar atividades educativas inovadoras e mais atrativas aos alunos, devem ser capazes de lidar com questões sociais mais amplas diante do contexto de carência social dos alunos.

É a partir dessa reestruturação do trabalho docente e do surgimento de novos sujeitos no âmbito das políticas de educação em tempo integral dos referidos programa e projeto das redes municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais que trataremos no próximo capítulo a investigação realizada em duas escolas de Belo Horizonte, com o intuito de levantar o perfil desses sujeitos e questões cruciais que têm permeado o trabalho docente.

CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PESQUISADAS

1 INTRODUÇÃO

Nos capítulos anteriores, desenvolvemos a pesquisa teórica desta dissertação focalizando a educação no âmbito das políticas sociais, especialmente nos governos de Lula e Dilma Rousseff, destacando a educação em tempo integral como uma importante medida na atualidade de enfrentamento às desigualdades educacionais e de instrumento de proteção e promoção social de crianças e adolescentes de baixa renda. Conhecemos o Programa Mais Educação do governo federal que visa ao fomento da educação integral por meio da oferta de suporte financeiro e técnico às redes de ensino público do país e duas experiências específicas, uma no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o Projeto Educação em Tempo Integral, e a outra na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada. Vimos que as experiências da capital mineira, apesar de parceiras do Programa Mais Educação, organizam-se entre si de formas distintas e independentes. Isso pode ser notado nas suas matrizes curriculares, da forma como propõem a ocupação dos espaços dentro e fora da escola, do tipo de formação pretendida e principalmente pela equipe de docentes atuantes. Enquanto a Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais realiza a contratação de professores designados para atuarem especificamente no PROETI; no PEI, bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) são selecionados para atuarem nas oficinas. Tais sujeitos docentes constituem-se, desse modo, como novidades em suas redes de ensino já que surgem juntamente com o PROETI e o PEI, respectivamente. A inserção desses novos sujeitos docentes na escola pode ser o reflexo daquilo que a pesquisa nacional “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, organizada pelo Grupo de Estudo sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), classificou como a emergência de nova divisão técnica do trabalho nas escolas, resultante de crescentes demandas trazidas pela incorporação de novas funções pela instituição educativa, iniciada a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil e América Latina na década de 1990¹⁷. Desde então, observa-se a inserção de outros

¹⁷A pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil que atualmente encontra-se em sua segunda fase tem o objetivo de conhecer o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, como

profissionais atuando em atividades que antes não estavam previstas no trabalho escolar. Esses novos docentes surgem em decorrência de mudanças na organização e gestão da escola que fizeram com que novas atribuições fossem assumidas por eles promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico, o que repercute sobre as condições de trabalho, o perfil e a identidade docente, mas também pelo fato de que a escola passa a desenvolver programas antes restritos a outros setores como Assistência Social, Defesa social e Saúde, recebendo novas atribuições educacionais e sociais.

Diante da importância dos educadores no contexto de uma educação que pretende ser emancipadora e cidadã de sujeitos marcados pela carência social, econômica e cultural, tentaremos conhecer um pouco mais sobre esses novos sujeitos docentes e as condições as quais realizam seus trabalhos. Para tanto, é necessário primeiramente que aprofundemos um pouco mais sobre a organização das referidas experiências de educação em tempo integral. Sendo assim, será destacado neste capítulo o conhecimento de duas escolas, uma de cada rede de ensino pública mencionada, juntamente com o funcionamento de suas experiências de educação em tempo integral, salientando ainda a metodologia usada na pesquisa de campo, tendo como foco principal o conhecimento dos novos sujeitos docentes.

2 METODOLOGIA

Para conhecermos um pouco mais sobre a organização do PROETI e do PEI e consequentemente os seus sujeitos docentes, optamos por desenvolver uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas e observações em duas escolas das respectivas redes de ensino situadas na cidade de Belo Horizonte. Diante do contexto de pobreza, um dos critérios prioritários de atendimento aos alunos nesses programas/projetos, tais escolas foram escolhidas devido a sua inserção em territórios de alta vulnerabilidade e risco social. Além de sua localização, privilegamos escolas inseridas no Programa Mais Educação e também que possuíam um número representativo de docentes. Definidas as escolas, a pesquisa de campo contou com as seguintes etapas: realização de observações e entrevistas semiestruturadas.

fazem e em quais condições realizam seu trabalho. A partir de um survey realizado em oito estados brasileiros e de grupos focais ela busca dar visibilidade aos novos sujeitos docentes, aqueles sujeitos/profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem a docência.

Por meio das observações, buscamos conhecer o funcionamento na prática do PEI e PROETI, destacando a organização do trabalho docente e as condições em que as atividades estavam sendo realizadas. O principal objetivo foi registrar e acumular informações, contribuindo para a identificação da estrutura dos mesmos. Aspectos como a organização dos tempos e espaços, condições físicas e materiais, trabalho dos docentes e coordenação, relação entre o turno e contraturno escolar, e comportamento dos alunos puderam ser observados.

Já a etapa das entrevistas semiestruturadas com os novos sujeitos docentes visaram traçar o perfil dos mesmos e as condições em que trabalhavam. Com isso, foram levantados dados como: perfil, formação profissional, condições de trabalho, situação funcional, atividades exercidas, relacionamento com os alunos, relacionamento com seus pares, relacionamento com os professores da escola regular, principais dificuldades encontradas, entre outros.

A fase empírica da pesquisa transcorreu em 2012 quando foram realizadas, próximo ao final do ano letivo, dez visitas às escolas e oito entrevistas semiestruturadas com os docentes inseridos nas experiências de educação em tempo integral, sendo cinco visitas e quatro entrevistas semiestruturadas em cada rede de ensino. Das entrevistas realizadas, buscamos englobar os diferentes sujeitos docentes inseridos dentro do mesmo programa ou projeto. Na rede estadual de ensino, das quatro entrevistas realizadas, duas foram com professores regentes de turma e duas com professores de educação física. Já na rede municipal, foram entrevistadas duas bolsistas (estudantes de graduação) e dois agentes culturais.

No entanto, após a realização de uma análise prévia dos dados colhidos para caracterização das escolas e suas respectivas experiências de educação em tempo integral e ainda diante das mudanças estruturais sofridas pelo PROETI em 2013, conforme já comentadas no capítulo anterior, julgamos necessária a realização de novas entrevistas em 2013. Para o melhor entendimento da implantação e funcionamento do PROETI e do PEI nas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora e a vice-diretora (coordenadora do PROETI) da escola estadual e com a vice-diretora e a professora comunitária (coordenadora do PEI) da escola municipal. Cada uma das entrevistas foi orientada por roteiros semiestruturados diferentes, um elaborado para a direção da escola e outro para a coordenação do programa/projeto na escola. Com isso, quatro novas entrevistas foram realizadas ao todo no ano de 2013.

Nas seções seguintes, serão expostos os dados coletados sobre as escolas pesquisadas e suas respectivas experiências de educação em tempo integral a partir da transcrição do áudio

das entrevistas realizadas com a direção das escolas e coordenação do projeto/programa e de informações recolhidas durante as observações ocorridas nas escolas. No próximo capítulo, procurou-se descrever e analisar os dados coletados tendo como fonte os relatos gravados dos docentes, buscando identificar os novos sujeitos docentes e discutir os limites e as possibilidades apresentadas pelas condições de trabalho das experiências estudadas, sempre guiadas pela necessidade de conhecer as percepções que esses docentes têm acerca de seu trabalho e do programa/projeto no qual estavam inseridos.

3 ESCOLAS PARTICIPANTES

Conforme destacamos, as escolas foram definidas a partir de sua localização e número de atendimento de crianças e adolescentes mais vulneráveis socialmente, pela inserção da escola no Programa Mais Educação como forma de recebimento de uma complementação financeira e de aporte técnico do governo federal e pelo número de docentes atuantes nos mesmos.

Com o compromisso de mantermos o anonimato das escolas e entrevistados, firmado com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, resguardaremos os nomes das escolas e respondentes da pesquisa criando nomes fictícios para suas identificações. Desse modo, denominaremos de *Escola A* e *Escola B* as respectivas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais e da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a serem conhecidas a seguir juntamente com seus projetos de educação em tempo integral.

3.1 *Escola A*

Localizada na Região de Venda Nova¹⁸, a *Escola A* faz parte da Superintendência Metropolitana C da Secretaria de Educação Estadual de Minas Gerais. A escola oferece

¹⁸ Região loteada desordenadamente ao final da década de 1950 e princípio de 1960 quando proprietários de fazendas, sítios e chácaras começaram a vender suas terras com medo da propalada reforma urbana anunciada por políticos da época. Imobiliárias ou os próprios donos das terras fizeram loteamento sem nenhuma infraestrutura, atraindo muitos compradores, pois os lotes eram mais baratos do que em outros bairros. Com o grande êxodo rural das últimas décadas, muitos desses migrantes encontraram abrigo em Venda Nova,

atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em 2012, o número de alunos matriculados era de aproximadamente 600 (seiscentos), 100 (cem) deles beneficiários do Programa Bolsa Família. A equipe de funcionários apresentava em torno de 80 (sessenta) pessoas, entre elas professores, coordenação pedagógica, funcionários de secretaria, biblioteca, limpeza, auxiliares e estagiários. A escola é gerida desde 1999 pela mesma diretora que atualmente conta com duas especialistas na gestão pedagógica, além do apoio de sua vice-diretora.

Segundo informações da *Diretora A*, a escola possui Regimento Escolar alterado anualmente ou sempre que ocorrem modificações significativas das práticas escolares. O mesmo acontece com o Projeto Político Pedagógico da escola. Tais documentos são elaborados com o auxílio de um colegiado que tem a representatividade dos vários segmentos da comunidade escolar e mandato de dois anos. O PROETI, por exemplo, já consta no PPP da escola.

O público atendido pela *Escola A* caracteriza-se por alunos de baixa renda com a presença inclusive de crianças e adolescentes advindos de um abrigo para menores abandonados da região. A escola ainda conta com a presença de alunos com históricos familiares de violência doméstica, tráfico de drogas, pais encarcerados, entre outros. A escola, através da figura da *Diretora A*, demonstrou-se bastante aberta às questões da sua comunidade. Os diversos papéis assumidos pela escola com vistas à melhoria do bem-estar de sua comunidade exemplificam isso, como a cessão de seu espaço para a realização de reuniões do posto de saúde e intercessão nas marcações de consultas dos alunos, buscando agilizar o atendimento médico dos mesmos, a abertura da escola para a vizinhança nos finais de semana e a constante procura dos pais para conversas e resolução de problemas pessoais. Segundo as entrevistadas, os trabalhos desempenhados quase sempre partem da vontade e do envolvimento da *Diretora A* com a comunidade. Ela afirma participar de todos os projetos desenvolvidos no entorno da escola em prol da melhoria do bairro e que costuma ser procurada até por outras comunidades. Destacou sua participação no orçamento participativo que decidiu pela criação de uma escola, localizada próxima à *Escola A*, com o atendimento da segunda etapa do ensino fundamental, tendo em vista a demanda da comunidade. Ressaltou também a abertura voluntária da escola no recebimento de menores e adultos infratores do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e da Central de Apoio e

contribuindo com a explosão demográfica da região passando a ser uma cidade-dormitório, com os benefícios e problemas característicos dos grandes centros urbanos. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=regionalvendanova&tax=9120&pg=5486&taxp=0> Acesso em: 01 jul.2013.

Acompanhamento às Penas e Medidas Alternativas (CEAPA) que cumprem penas alternativas pelos seus crimes prestando serviços à escola, tornando-se amigos da escola posteriormente. A *Diretora A*, que demonstrou ser bastante religiosa, afirmou que recebê-los era uma forma de lhes ajudar a resgatarem sua cidadania¹⁹.

Reflexo da boa relação da escola com seu entorno é o bom estado físico dos seus prédios. É uma escola bem cuidada e sem pichações ou depredações. Formada por salas amplas, refeitório e pátios extensos, quadra esportiva, sala de jogos, sala de referência para alunos com dificuldade de aprendizagem, biblioteca, sala de professores, sala de informática, etc. Foi com essa estrutura que o PROETI foi implantado na escola no ano de 2009.

3. 1.1 O PROETI na *Escola A*

A implantação do projeto na *Escola A* partiu do interesse de sua direção diante da carência social e pedagógica dos alunos e também de se constituir como uma importante fonte de captação de recursos para a escola. A *Diretora A* relatou que muitos pais não tinham condições de ensinar dever de casa ou realizar pesquisas com seus filhos. Além de ter se constituído como uma ferramenta importante de intervenção pedagógica, o projeto é também, segundo a *Diretora A*, importante por proporcionar uma alimentação saudável aos alunos já que muitos não teriam condições de se alimentar corretamente em casa. E, ainda, ressaltou o fato de os alunos permanecerem por mais tempo na escola longe das ruas, da influência do tráfico, da presença de pais alcoólatras e outras situações de risco.

Inicialmente eram poucas as vagas e os alunos eram matriculados a partir dos seguintes critérios: dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social. No entanto, hoje, com a complementação dos recursos por meio do Programa Mais Educação, as vagas aumentaram e todos os alunos interessados podem se inscrever no projeto. No ano de 2012, foram oferecidas duzentas vagas no projeto, porém nem todas foram preenchidas. Conforme a *Diretora A*, a escola não obriga aos pais a matricularem seus filhos no PROETI, mas tenta conscientizá-los da importância do projeto quando observa algum caso que mereça intervenção, seja pelas dificuldades do aluno em sala de aula ou pela situação de abandono e marginalidade da criança durante o contraturno escolar.

¹⁹ A *Diretora A* que irá se aposentar ainda este ano demonstrou preocupação com a continuidade dos projetos sociais promovidos pela sua gestão, mas disse que continuará atuando na escola e na comunidade e que pretende criar uma ONG para promover consultorias a diretores(as) de escolas sobre gestão de projetos e captação de recursos.

Os alunos matriculados no PROETI normalmente permanecem por nove horas diárias na escola, sendo enturmadados no contraturno escolar conforme o ano do ensino fundamental matriculado, critério eleito para facilitar o desenvolvimento dos deveres de casa dos alunos durante as oficinas dos professores regentes de turma.

No período da manhã, o PROETI é composto pelas turmas de primeiro ao terceiro ano e, à tarde, pelas turmas do quarto e quinto anos. Enquanto as atividades do turno regular ocorrem, as atividades do contraturno acontecem paralelas em espaços diferenciados e às vezes compartilhados da escola, caso da quadra esportiva, refeitório e pátio, usados por toda a escola em momentos diferenciados. Desse modo, os dois turnos quase não se comunicam ou interagem a não ser quando são desenvolvidas atividades conjuntas, como uma apresentação de teatro, observada enquanto estava na escola, desenvolvida por alunos do PROETI para turmas do ensino regular. Segundo a *Diretora A*, o projeto por um bom tempo não foi bem aceito ou reconhecido pelos professores, estigmatizado como um projeto para meninos “bagunceiros”.

As atividades do projeto ocorrem todas dentro dos espaços da escola, embora a mesma realize esporadicamente excursões ou participe de atividades externas propostas pela SEE/MG com os alunos. Cada uma das turmas tem uma sala de aula fixa onde são desenvolvidas as atividades de dever de casa e estudo. Além delas, utilizam a quadra esportiva, sala de vídeo, sala de jogos, pátio do refeitório onde há um palanque e são desenvolvidas atividades como teatro e dança, entre outros.

A SEE/MG não dispõe em seus documentos recentes sobre a presença de um coordenador do PROETI nas escolas. Entretanto, diante da complexidade de atividades atribuídas ao gerenciamento administrativo e pedagógico do PROETI, a vice-diretora da *Escola A* foi intitulada coordenadora do projeto na escola. Ela diz apoiar as atividades dos docentes, principalmente dos professores regentes de turma, auxiliando-os no planejamento das aulas, elaboração de projetos, acompanhamento de sala de aula e organização de material, ao mesmo tempo que lida com as demais demandas de seu cargo de vice-diretora.

A matriz curricular do PROETI estabelecida para o segundo semestre de 2012 deu-se a partir dos seguintes macrocampos e oficinas: Cultura digital (informática), Cultura e artes (banda fanfarra), Cultura e artes (cineclube), Meio Ambiente (horta escolar e/ou comunitária), Acompanhamento pedagógico (tecnologia da alfabetização). As oficinas são escolhidas pela direção da escola com base nos macrocampos. Segundo informações da Coordenadora do PROETI, a direção, ao planejar as atividades, tenta verificar as necessidades da comunidade e enfatizar atividades que os alunos são mais carentes. Por reconhecer a deficiência da região

em relação ao lazer e às condições econômicas insuficientes dos pais em proporcioná-lo aos filhos, prioriza atividades lúdicas e jogos ao montar o quadro de oficinas.

Ao ser questionada sobre a concepção de educação integral proposta pela escola através do PROETI, a coordenadora relatou:

Educação de forma integral. É a formação desse cidadão que a gente prega há muitos anos e não acontecia com aquele português e matemática dentro de quatro horas e quinze... e isso a gente consegue passar... porque a gente trabalha com bastante conversa, sabe? Conscientização... trabalha valores... a gente tem condição de elaborar projetos que pode colocar em prática uma culminância abrangente... uma coisa prática mesmo... Em sala de aula, você fica preocupado em cumprir o currículo. Então eu acho que isso não acontecia de fato e agora está sendo possível (Coordenadora PROETI – *Escola A*).

As oficinas escolhidas geralmente são ministradas por professores regentes de turma e professores de educação física, designados pela SEE/MG com contratos temporários (duração de um ano letivo do projeto), carga horária de até vinte e quatro horas semanais e salário bruto de R\$ 1.300,00. A equipe de docentes de 2012 era formada por oito professores/as, sendo quatro regentes de turma, todas mulheres formadas em pedagogia, e quatro professores de educação física do sexo masculino. Cada turno possuía quatro turmas e cada professor regente de turma e professor de educação física era responsável por duas turmas de até vinte e cinco alunos. Os professores trabalhavam em duplas, realizando um revezamento diário de turmas entre eles. Exemplo, enquanto a turma A estava com o professor regente X, a turma B estava sob a responsabilidade do professor de educação física Y e vice-versa. Não havia momentos de descanso ou planejamento entre os mesmos, pois não havia com quem deixar os alunos. Deviam acompanhar os alunos desde a chegada ao projeto, no horário de almoço e durante o recreio. Com isso, os alunos eram monitorados a todo o momento pelos professores. Almoçavam e lanchavam juntamente com os alunos e quando necessitavam se ausentar das turmas solicitavam auxílio da direção.

3.2 Escola B

A *Escola B* situa-se num bairro da Região da Pampulha próxima à divisa da cidade de Contagem e a capital mineira. A escola oferta o ensino fundamental completo contando em 2012 com 814 (oitocentos e catorze) alunos matriculados, destes, aproximadamente a metade era beneficiária do Programa Bolsa Família.

A direção atual está na metade de seu mandato que tem duração de três anos. Além do diretor e da vice-diretora, a escola conta com uma gestora que auxilia na gestão administrativa e financeira e com coordenadores pedagógicos que dão apoio aos professores na organização de suas disciplinas e auxilia a direção no atendimento aos pais e alunos indisciplinados.

A *Escola B* tem um colegiado com representantes da comunidade escolar com mandatos que acompanham a gestão da diretoria. O colegiado é convocado sempre que há demanda da escola e é um dos responsáveis pela elaboração do Regimento Escolar e pelo Projeto Político Pedagógico, atualmente em construção, segundo informações da *Vice-diretora B*. Ainda não consta no PPP da escola o programa de educação em tempo integral desenvolvido nela desde o ano de 2009, embora o documento vigente tenha sido elaborado em 2010²⁰.

Além do Programa Escola Integrada, a escola oferta todos os projetos e programas da prefeitura de Belo Horizonte, como a Escola Aberta, Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e Escola nas Férias, citados pela *Vice-diretora B*. A abertura da escola em projetos de finais de semana e férias demonstra a sua aproximação com a comunidade. O que pode ser um dos fatores de sua boa preservação. É uma escola com vários prédios e com extensos pátios. Entretanto, o aumento do número de alunos na escola e das vagas do PEI tem demonstrado dificuldades na manutenção do programa dentro de seus espaços.

3.2.1 O PEI na *Escola B*

Conforme visto anteriormente, o Programa Escola Integrada foi implantado na *Escola B* no ano de 2009. Período em que a escola era dirigida por outra equipe de diretores. Assim sendo, não foram obtidas muitas informações de como o processo ocorreu e de onde partiu essa demanda. A *Vice-diretora B* já era professora da escola naquela época, mas informou não ter muito conhecimento sobre aquele período. A falta de informações sobre a organização e as atividades atuais do programa também ficaram evidentes ao longo de seu relato. Esse fato talvez se explique pela presença de uma coordenadora no programa responsável diretamente por todas as questões administrativas e pedagógicas do mesmo. A coordenadora, intitulada

²⁰ Quando questionada sobre a ausência do PEI no PPP, a Professora Comunitária, coordenadora do programa na escola, não soube dizer sobre o fato, já que era recém-chegada à escola e ainda não atuava no programa. A *Vice-diretora B* também não soube informar, disse apenas que o PPP estava sendo revisto pelo colegiado e que o PEI seria um de seus pontos. Porém, tal fato não foi relatado pela coordenadora do PEI, integrante do colegiado.

pelo programa como Professora Comunitária, é responsável por diversas atividades, conforme ela mesma relatou:

As atribuições são inúmeras... uma delas é a coordenação pedagógica. Então eu tenho que observar a demanda da escola, das oficinas, junto com a direção selecionar os educadores, orientar como essas oficinas devem acontecer, proporcionar espaços, materialidade adequada para que elas ocorram, auxiliar no planejamento, conversar, orientações e etc. Tem a parte de resolução de conflitos, então conversa com os pais, conversa com os alunos. E isso toma um tempo que muitas vezes não é contabilizado como trabalho, mas domina o seu dia. Tem uma parte que é administrativa. A folha de ponta dos educadores que supostamente não seria a minha função, mas acaba sendo. Então é fazer quadro de horários, conferir isto, fazer lista de alunos, enquadra o aluno na turma, ver se tem vaga ou se não tem. Tudo que é solicitado pela SMED, pela gerência você tem que responder em tempo recorde. Então tem vários dados. Mandar sua matrícula todo mês, mandar contrato dos bolsistas, ofícios, número de educadores, mandar tudo isso... alunos de inclusão, quantos alunos de inclusão, solicitar que venha uma pessoa para esses alunos de inclusão. Relacionamento com a cantina, ver o que é o almoço, o lanche. Como estão no almoço e se tem sobra. E assim a solicitação de materiais... muitas vezes, é a gente que vai comprar material, sai, faz alguns orçamentos... essas coisas... (Professora Comunitária – *Escola B*).

Para que seja possível desempenhar todas as atividades citadas, a Professora Comunitária, com apenas vinte e seis anos de idade e formação em Artes Visuais, realiza uma jornada de trabalho na escola de quarenta horas semanais e diz ainda levar trabalho para casa. No cargo desde o ano de 2011 e na escola desde 2010, sua indicação foi realizada pela direção atual logo que assumiu o mandato com base na sua aproximação com o grupo que já trabalhava no programa e por sua atuação profissional em projetos sociais anteriores a sua entrada na escola. Antes de essa professora assumir o cargo, o programa tinha tido duas professoras comunitárias, sendo que a última, prestes a se aposentar, foi retirada do cargo por motivos não informados nas entrevistas.

O PEI no ano de 2012 contava com três turmas pela manhã de alunos dos anos finais do ensino fundamental e com sete turmas no período da tarde com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, turno com maior número de alunos matriculados. Cada turma possuía até vinte e cinco alunos. O número de alunos matriculados foi de aproximadamente duzentos e trinta, destes, por volta de cento e cinquenta alunos eram do primeiro e segundo ciclo (maioria frequente) e oitenta alunos do terceiro ciclo (esse número caía pela metade em decorrência da baixa frequência dos alunos maiores). Com o razoável número de vagas disponíveis no programa, os alunos não precisaram passar por uma seleção, embora o número de vagas não fosse suficiente para o atendimento de toda escola. Segundo a Professora Comunitária, a inscrição geralmente é feita conforme o interesse e procura dos pais. Quando não há vagas suficientes, os alunos aguardam a abertura de novas turmas ou o surgimento de vagas ociosas

em uma lista de espera. Quando a demanda é alta, analisam a urgência dos casos. Questionada se haveria prioridade no preenchimento das vagas por alunos com maior vulnerabilidade social, a Professora Comunitária informou:

Estamos numa escola numa região com bolsão de miséria, com isso há muitos alunos de baixa renda. Daí, muitas vezes, não é uma seleção. Muitas vezes, os pais que procuram a escola integrada são aqueles que precisam que os meninos fiquem na escola porque não têm com quem ficar, ou o menino vai ficar solto na rua porque não têm como pagar um outro lugar... então a maioria é... (Professora Comunitária – *Escola B*).

Os alunos do programa normalmente são enturmados por sua faixa etária. Mas algumas adaptações costumam ser realizadas, como em casos de imaturidade do aluno em acompanhar as outras crianças e adolescentes da mesma idade, ou pelo desejo dos mesmos em acompanhar seus amigos ou mesmo pela participação dos alunos em projetos como o PIP, deixando-os juntos. Desse modo, os alunos seguiam e ainda seguem as quatro horas e quarenta minutos no contraturno escolar.

As turmas de 2012 organizavam-se nos espaços internos e externos à escola, ocupando duas salas de aulas pela manhã, disponíveis para o programa, e quatro no período da tarde. Também eram utilizados o Anfiteatro da escola (a céu aberto), o laboratório de ciências (de uso compartilhado com o turno regular), o bosque (área aberta com mesas e bancos dentro da escola) e o laboratório de informática. As atividades externas aconteciam no Jardim Zoológico de Belo Horizonte, na quadra esportiva de uma casa religiosa e outra em um colégio particular, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em um Centro Cultural, ambos no bairro. A Professora Comunitária contava com uma sala onde organizava seu trabalho, recebia os pais e os alunos, orientava os monitores e guardava os materiais.

As oficinas ofertadas no segundo semestre de 2012 foram as seguintes: Jiu-Jítsu, Ginástica, Informática, Brinquedos Recicláveis, Cuidados Pessoais, Horta Escolar, Música, Pré-vestibular CEFET/MG, Intervenção Artística, Literatura e Outras Artes, Contação de Histórias e Descobrimo Animais. As atividades normalmente são escolhidas pela Professora Comunitária que possui total autonomia para definir a matriz curricular do programa. Para isso, observa os macrocampos do Programa Mais Educação e de outros específicos da prefeitura de Belo Horizonte e tenta levar para a escola maior variedade de oficinas interessantes e que se adaptem às condições disponíveis. Exemplo disso foi a oficina de Horta e Jardinagem escolhida em decorrência dos inúmeros canteiros e espaços da escola que poderiam ser trabalhados e a oficina Descobrimo animais devido à aproximação da escola ao

Jardim Zoológico de Belo Horizonte. Abaixo, a Professora Comunitária define a concepção de educação integral que procura trabalhar no programa:

A concepção de educação integral, ela tem de observar o educando, o ser humano, com uma série de potencialidades, não só com as habilidades envolvidas na escola regular... é importante trabalhar para eles serem um cidadão... então a gente vê eles como um inteiro. A pessoa, a família, a socialização dele... Como eles se desenvolvem, cada pedacinho... o ideal é que essa concepção não estivesse na escola integrada, mas que a concepção estivesse na escola, mas que a escola integrada desse um suporte para a escola de atividades que a escola ainda não está dando conta. O ideal seria que todos os professores tivessem esse olhar... que a gente conseguisse trabalhar com os meninos de acordo com suas habilidades, mas a gente está numa estrutura muito enrijecida (Professora Comunitária – *Escola B*).

Segundo a mesma, não há uma proximidade dos professores do turno regular com o contraturno escolar. Ela costuma passar para as turmas regulares o calendário das excursões caso os professores queiram levar os estudantes e recebe deles o calendário de provas dos alunos. Além disso, conversam superficialmente sobre algum aluno específico quando se encontram. Os comentários abaixo revelam a insatisfação sobre essa relação e a ideia de educação integral que prevalece na escola:

Então acaba que as pessoas [...] confundem a educação integral à escola integrada e uma coisa não é a outra. Então não se discute muito educação integral na escola... eu não vejo discutindo isso... e aí quando se fala de escola integrada, a concepção é de que é um espaço para o menino ficar, que só ficam os mais bagunceiros e que a gente está privilegiando os mais bagunceiros ao invés dos que são mais participativos na sala de aula... que a gente ocupa espaços [...] (Professora Comunitária – *Escola B*).

Já o relacionamento da Professora Comunitária com a direção da escola na gestão do Programa Escola Integrada é de confiança, segundo a coordenadora. A coordenadora faz questão de comunicar os professores sobre os projetos em andamento e tenta criar um diálogo contínuo. No entanto, admite que ainda não é o ideal e o melhor seria se houvessem dois coordenadores para discussão das questões principalmente pedagógicas.

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do programa, contou em 2012 com uma equipe de trabalho com quinze pessoas, sendo elas: sete agentes culturais contratados através da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e oito bolsistas (estudantes universitários). Para auxiliar a coordenação na organização do programa, duas das agentes culturais atuavam como apoio, uma pela manhã e outra pela tarde. As oficinas de Jiu-Jítsu, Ginástica, Informática e Brinquedos Recicláveis ficavam a cargo dos agentes culturais enquanto as oficinas de Cuidados Pessoais, Horta Escolar, Música, Pré-vestibular

CEFET/MG, Intervenção Artística, Literatura e Outras Artes, Contação de Histórias e Descobrimo Animais eram ministradas por bolsistas que tinham sido selecionados pelas universidades ofertantes das oficinas escolhidas pela Professora Comunitária e possuíam contratos temporários de estágios. As jornadas de trabalho eram de vinte horas semanais, divididas em doze horas de oficina, quatro horas de planejamento na universidade e quatro horas de planejamento na escola, recebendo uma bolsa auxílio no valor de R\$ 425,00. Já os agentes culturais foram selecionados pela própria Professora Comunitária. No ato das entrevistas, os agentes informaram suas habilidades e propuseram suas oficinas sem que houvesse a exigência de uma formação específica dos mesmos ou escolaridade mínima. Os agentes culturais tinham as carteiras de trabalho assinadas pela AMAS por tempo indeterminado e o valor do salário bruto variava de acordo com a carga horária dos serviços prestados, recebendo em média R\$ 900,00 para uma jornada de quarenta horas semanais.

4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS DUAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

4.1 O PROETI da *Escola A*

Durante as visitas, conhecemos um pouco do funcionamento do PROETI. O projeto tinha uma boa organização de modo geral. Horários, divisão de espaços e disponibilidades de materiais parecem cumpridos. O acompanhamento dos alunos a todo o momento pelos professores garantia o controle do projeto por meio da contenção da indisciplina e ruídos que pudessem incomodar as turmas do ensino regular. A separação dos espaços entre os turnos também garantia a tranquilidade entre eles. O fato de os professores estarem sempre presentes com os alunos desde suas oficinas ao horário do almoço e recreio os transformava em referências para os pequenos. Não foi observado nenhum tipo de agressividade dos alunos em relação aos professores. Apenas atritos entre alunos que levaram os professores por alguns momentos a elevar o tom de voz, mas nenhum caso grave.

As salas de aulas utilizadas pelas turmas eram iguais às dos turnos regulares, com a presença de cartazes nas paredes estimulando a alimentação correta dos alunos, dicas de bons modos, alfabeto e outros murais, organizados pelas professoras regentes de turma. Já a quadra, onde desenvolviam parte das atividades dos professores de educação física, era ampla,

com área de arquibancada e espaço ao fundo utilizado pelas crianças que desenvolviam atividades à parte das esportivas. A quadra esportiva e as salas de aulas eram os locais predominantes das atividades. No entanto, como a quadra era compartilhada pelas turmas do ensino regular, os professores de educação física deviam desenvolver atividades em outros espaços da escola, ora os alunos iam para sala de vídeo, ora desenvolviam atividades no pátio ou sala de aula. Esse foi um dos motivos que gerou entre os professores de educação física certa insatisfação, tendo em vista que tinham dificuldades de desempenhar suas atividades dentro de uma sala de aula.

Como as observações foram realizadas quase ao fim do ano letivo, a infrequência de alunos era grande, o que fez com que os professores (regentes e educação física) muitas vezes juntassem as turmas e desenvolvessem atividades conjuntas. A falta de professores do PROETI por licença médica também contribuiu para a realização dessas atividades conjuntas, em uma das visitas, três dos oito professores haviam faltado por motivos de saúde. As atividades predominantes eram esportivas, realizadas na quadra, tais como: jogos com bola e campeonato de futebol. Já as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras regentes eram em sua maioria livres, com a realização de jogos como o lego e brincadeiras no pátio. Isso por que o fim do ano letivo estava próximo e as crianças apresentavam poucos deveres de casa, segundo relatos das professoras.

As atividades previstas no quadro de oficinas escolhidas pela escola na prática não ocorriam ou não ocorriam da maneira desejada. A oficina de informática e a banda fanfarra, por exemplo, embora determinadas e com materiais disponíveis para o desenvolvimento das oficinas não aconteceram pela falta de capacitação do corpo docente. Segundo um dos professores de educação física, um dos responsáveis por ministrar a banda fanfarra, disse que no início do ano foi informado de que haveria estagiários com conhecimento sobre o tema auxiliando-o nas oficinas. Contudo, nunca foram contratados e o professor não tinha formação para tanto. O mesmo ocorreu com a informática e com a oficina de horta. A insatisfação dos professores de educação física pela falta de formação para o desenvolvimento das oficinas e a falta de apoio de alguém com tal formação foi um dos temas levantados nas entrevistas a serem analisadas posteriormente.

Os alunos aparentavam em sua maioria serem bem carentes. Permaneciam por nove horas na escola usando o uniforme, pois não havia uma vestimenta específica para o projeto. Muitos ficavam sujos, mal cheirosos, despenteados e às vezes descalços. Após o almoço, eram orientados pelos professores à escovação dos dentes e realização de higiene pessoal para encararem o turno seguinte. No entanto, muitos continuavam com a mesma aparência. A

escola não contava com vestiários adequados para o banho dos alunos, mesmo os banheiros disponíveis ficavam sujos após a escovação devido à falta de pessoal de limpeza que atendesse especificamente os horários do projeto. Essa foi uma das dificuldades relatadas pela coordenadora do PROETI, tendo em vista que a escola ainda não está totalmente adaptada ao novo horário dos alunos.

Durante as observações no ano de 2012, não foram presenciados nenhum tipo de interação entre as turmas e os professores do turno regular com os do projeto, pois as turmas do turno e as do contraturno possuíam horários e espaços diferenciados. Também não foram registrados momentos de discussão entre professores com a *Diretora A* ou com a Coordenadora do PROETI. Com a carga horária dos professores preenchida totalmente por aulas, isso só poderia ser possível fora do horário de trabalho. Contudo, foram observados casos de procura da família pelas professoras regentes. Em um dos casos, uma das professoras solicitou a presença da avó e responsável de um dos alunos para conversar sobre sua apatia em sala de aula nos últimos dias. A criança tinha perdido a mãe havia pouco tempo e passava por problemas em casa.

4.2 O PEI da *Escola B*

A *Escola B*, apesar de ser de grande porte, não comportava o número de alunos em tempo integral dentro de seus espaços internos. Os espaços entre as turmas do ensino regular e contraturno eram divididos, evitando a aproximação entre os dois. As atividades internas do PEI eram desenvolvidas em um anexo da escola afastado das salas de aulas do ensino regular, onde situavam algumas salas de aulas disponíveis para o programa, laboratórios de informática e ciências, sala da coordenação do programa, anfiteatro, bosque e quadra esportiva. As atividades que aconteciam dentro da escola ocorriam preponderantemente nesses espaços. Alguns deles, como a quadra esportiva e laboratórios, eram de uso compartilhado com o turno regular. Para o desenvolvimento das oficinas, ainda eram utilizados espaços como a quadra de uma casa religiosa, o Centro Cultural e o CRAS, mesmo assim, algumas turmas permaneciam na escola tendo oficinas no pátio, debaixo de sol e chuva. Segundo relatos, as turmas e os monitores enfrentavam muitos problemas quando chovia, pois não tinham para onde levar as crianças. A única saída encontrada era a junção das turmas em pequenos espaços.

A ausência e indefinição dos espaços também deixavam os alunos sem uma referência, ficando às vezes perdidos pela escola. Geralmente eles se juntavam em uma área próxima às salas de aulas do programa antes de se deslocarem para suas oficinas com os seus respectivos monitores. No entanto, a falta de referência dos alunos também era sentida em relação ao monitor e à oficina, eles pareciam em alguns momentos perdidos; alguns perambulavam pela escola, outros chegavam com atrasos à oficina de sua turma, vários passavam entre as oficinas perguntando de qual turma se tratava²¹. O movimento entre alunos e turmas era constante seguido de muito ruído. Os monitores, principalmente as agentes culturais de apoio, tinham bastante trabalho dificultado pela falta de uniformes e identificação dos alunos. A todo momento tentavam direcioná-los e manter o controle do programa. Quando não conseguiam, acionavam a Professora Comunitária.

Como as observações foram realizadas no fim do ano letivo de 2012, a frequência de alunos estava baixa, principalmente no turno da manhã, marcado pela presença de adolescentes de até quinze anos de idade. Já que muitos alunos já possuíam certa autonomia, optavam por não irem ao programa, alguns alegavam até mesmo necessitar se ausentar para estudar para as provas de final de ano. Uma oficina preparatória para o vestibular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), iniciada no ano de 2012 com oito alunos, acontecia diariamente no laboratório de ciências com quatro alunos que seguiram até o final do ano, orientados por uma bolsista estudante de Letras. Em um dos momentos observados, faziam uma leitura coletiva de um texto e posteriormente sua interpretação sobre a mesa adaptada do laboratório de ciências. Segundo a Professora Comunitária, a oficina foi uma demanda dos próprios alunos que cursavam o último ano do ensino fundamental. A oficina pré-vestibular entrou no quadro de oficinas da escola cumprindo a exigência do Programa Mais Educação, que prevê a inclusão obrigatória de atividades de Acompanhamento Pedagógico, assim como a oficina Literatura e Outras Artes por uma bolsista formada em *Designer* Gráfico e estudante de Letras da UFMG. A oficina de Dever de Casa, comum em programas de educação em tempo integral, não integrava o currículo da experiência desenvolvida na *Escola B*. A opção foi da própria coordenadora devido às dificuldades encontradas pelos monitores (agentes culturais e bolsistas) em desenvolver essa atividade em sala de aula com vários deveres diferentes. Segundo ela, o foco principal do programa estaria na diversidade e nas atividades culturais e os deveres de casa seriam responsabilidade dos pais.

²¹ As turmas eram divididas em cores (roxa, laranja, vermelha, etc.), mas não havia nada que os identificassem entre si, apenas a convivência.

Pela manhã, outras oficinas aconteciam. No laboratório de informática, um grupo de quinze alunos de treze a quinze anos era acompanhado por um agente cultural, um jovem com aproximadamente vinte anos. No entanto, dos quinze computadores disponíveis, dois deles não funcionavam e outros funcionavam com problemas. Para que todos pudessem participar, alguns colegas sentaram em duplas. Enquanto os alunos navegavam pela internet em *sites* de jogos, redes sociais e outros, o agente cultural realizava atividades paralelas, fazia anotações e preenchia uma folha de ponto de frequência. Segundo ele, as atividades estavam sendo livres em decorrência da baixa presença dos alunos. A entrada e a saída dos alunos da sala de aula eram constantes, mas sem nenhuma interferência do monitor.

Em outra sala, o bolsista de Música tentava realizar sua atividade do dia: passar para os alunos o filme “O Fabuloso Destino de Amelie Poulain”. Os alunos assistiam ao vídeo deitados em colchonetes em uma sala improvisada. Alguns se enroscam pelo chão, ora brincando ora brigando, fazendo com que o monitor chamasse atenção dos mesmos continuamente. A intenção do docente era trabalhar a trilha sonora do filme com alunos. Porém, passou boa parte do tempo chamando a atenção dos alunos, acionando por fim a Professora Comunitária.

Na parte da tarde, ocorreu uma tentativa frustrada de saída da escola com os estudantes. Alguns alunos que tinham participado de um campeonato de futsal com escolas vizinhas haviam sido convidados para a premiação e recebimento de medalhas em outra escola, mas a agitação e indisciplina dos mesmos durante a organização para o deslocamento acabou atrapalhando a saída, que foi abortada quando um deles teve um corte na cabeça trombando com a grade de uma das janelas.

Diferente do período da manhã, o turno da tarde acolhia muitos alunos. O funcionamento era diferenciado devido à presença de alunos mais novos, seis anos. Estes, diferentes dos demais, permaneciam a todo o momento sob a responsabilidade de uma única pessoa. Era uma agente cultural que pela manhã realizava atividades de apoio do programa. Ela não possuía formação específica, mas tinha tido experiências docentes anteriores com a educação de jovens e adultos no interior onde vivia. Suas funções consistiam em realizar atividades de recreação, como ela denominou, com a turma de quinze alunos. A justificativa para a dedicação exclusiva da agente cultural era para assegurar o cuidado dos pequenos, sendo limitadas as saídas da escola e com direito a uma sala de aula fixa para eles. Durante as observações, as crianças realizaram desenhos e brincaram no pátio da escola.

Enquanto as atividades do programa aconteciam, a sala da coordenação vivia cheia de pessoas, ora frequentada por alunos indisciplinados, ora por bolsistas e agentes culturais

solicitando auxílio e, ainda, a presença constante de pais de alunos. Em nenhum momento foi observada a presença da direção da escola, mas, em alguns momentos, houve a procura da coordenadora pelo diretor e vice-diretora, principalmente por motivos de indisciplina de alunos.

Os docentes além de ministrarem suas oficinas eram também responsabilizados pelo acompanhamento dos alunos durante o almoço, chegada e saída. Apesar de estabelecida no contrato de estágio dos bolsistas uma carga horária de quatro horas semanais para realizarem o planejamento de suas atividades dentro da escola, isso não acontecia, pois a maior parte do tempo era preenchida no acompanhamento dos alunos.

Contudo, a partir das caracterizações e observações levantadas, tanto na escola da rede estadual quanto na da rede municipal, conseguimos visualizar um pouco como esses estabelecimentos e os projetos/programas pesquisados têm se organizado mediante novas demandas trazidas pela ampliação da jornada educativa dos alunos. Vimos que, apesar das boas intenções e esforços da direção escolar e/ou coordenação das experiências de educação em tempo integral, há muitos empecilhos de ordem estrutural e financeira para que os trabalhos desenvolvidos surtam os reais efeitos de uma educação que se pretende integral. Por fim, merece ainda destacar, em um capítulo à parte, quem são os novos sujeitos docentes imbuídos da difícil tarefa da educação integral, o que e em quais condições fazem seu trabalho a partir de suas percepções relatadas durante as entrevistas semiestruturadas realizadas.

CAPÍTULO 4 - OS SUJEITOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE BELO HORIZONTE: QUEM SÃO E EM QUAIS CONDIÇÕES REALIZAM SEU TRABALHO?

1 OS SUJEITOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Conforme mencionado anteriormente, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas no ano de 2012 com sujeitos docentes do PROETI e do PEI ocupantes das seguintes funções: Professores Regentes de Turma e Professores de Educação Física (PROETI) e Agentes Culturais e Bolsistas (PEI).

Nesta seção, será descrito o perfil de cada um e suas respectivas formações e experiências docentes anteriores à função desempenhada no ano de 2012 na educação em tempo integral. Para tanto, manteremos os nomes dos sujeitos em sigilo e utilizaremos referências de acordo com sua ocupação, utilizando números quando se tratar dos sujeitos do PROETI e letras quando referirmos aos educadores do PEI.

Os sujeitos docentes do PROETI da *Escola A* possuíam o seguinte perfil de sexo, idade e raça/cor:

QUADRO 1 - Sexo, idade e raça/cor dos sujeitos docentes da *Escola A*

ENTREVISTADO/A	FUNÇÃO	SEXO	IDADE	RAÇA/COR
1	Professor de Educação Física	Masculino	27 anos	Pardo ²²
2	Professor de Educação Física	Masculino	31 anos	Pardo
3	Professora Regente de Turma	Feminino	45 anos	Parda ²³
4	Professora Regente de Turma	Feminino	44 anos	Negra

²² Declarou-se moreno.

²³ Declarou-se morena.

Enquanto os educadores do Programa Escola Integrada da *Escola B* tinham o seguinte perfil:

QUADRO 2 - Sexo, idade e raça/cor dos sujeitos docentes da *Escola B*

ENTREVISTADO/A	FUNÇÃO	SEXO	IDADE	RAÇA/COR
X	Agente Cultural	Feminino	30 anos	Parda
Y	Agente Cultural	Masculino	33 anos	Negra
W	Bolsista	Feminino	24 anos	Parda
Z	Bolsista	Feminino	25 anos	Branca

Verificamos que o perfil da idade, sexo e raça/cor da amostra dos sujeitos entrevistados pode ser considerado representativo do universo dos oito professores do PROETI e quinze monitores do PEI verificados. A juventude era destaque entre os docentes do PEI, bem como a predominância de pessoas pardas e negras e a presença feminina na docência das duas experiências de educação em tempo integral.

Em relação às escolaridades, experiências docentes e atividades ministradas pelos docentes, observamos o seguinte no PROETI:

QUADRO 3 - Escolaridade, experiência docente e atividades ministradas pelos sujeitos docentes da *Escola B*

ENTREVISTADO/A	ESCOLARIDADE	TEMPO NA EDUCAÇÃO/NA ESCOLA ATUAL	EXPERIÊNCIAS DOCENTES	OFICINAS/ATIVIDADES
Agente cultural X	Ensino médio	2 anos/ 1 ano no programa	Experiência de sala de aula com turmas de primeira a quarta série durante um tempo na roça (sala de aula multisseriada)	1 - Recreação 2 - Apoio
Agente cultural Y	Ensino médio	6 meses/ 6 meses no programa	Primeira experiência docente	Jiu-Jítsu
Bolsista W	Graduação em <i>Designer Gráfico</i> ; Pós-graduação em Projetos Editoriais Impressos; Estudante de Letras, com habilitação em Português- Alemão (4º Período).	1 ano e 1 mês/ 1 ano no programa	1 mês de experiência docente no projeto Fazendinha, no Cafezal – Belo Horizonte/MG.	Oficina de Literatura e Outras Artes
Bolsista Z	Recém-formada em Artes Visuais com habilitação em licenciatura	2 anos/ 1 ano no programa	Deu aula em uma ONG e em uma escola para crianças especiais	Artes da Fibra

Os docentes do PEI caracterizavam-se da seguinte forma:

QUADRO 4 - Escolaridade, experiência docente e atividades ministradas pelos sujeitos docentes da *Escola A*

ENTREVISTADO/A	ESCOLARIDADE	TEMPO NA EDUCAÇÃO/NA ESCOLA	EXPERIÊNCIAS DOCENTES	OFICINA/ ATIVIDADES
Professor de Educação Física 1	Ensino superior em Educação Física	7 anos/ 5 anos	Professor de Academia de Ginástica e Professor de Educação Física do ensino regular	Educação Física
Professor de Educação Física 2	Ensino superior em Educação Física	10 anos/ 2 anos	Professor de Educação Física do ensino regular da rede estadual de ensino	Educação Física
Professora Regente de Turma 3	Pedagogia/Com Especialização	28 anos/ 3 anos	Professora de educação infantil da rede privada de ensino	Dever de casa e atividades variadas de intervenção pedagógica
Professora Regente de Turma 4	Magistério/ Pedagogia/ Pós-graduação em Psicopedagogia	27 anos/ 4 anos	Experiência na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	Dever de casa e atividades variadas de intervenção pedagógica

Através dos quadros, observamos um perfil diverso de formação e experiências docentes entre os sujeitos das duas redes de ensino e também entre os próprios educadores dentro do programa e/ou projeto de educação em tempo integral. Percebemos dentro do PROETI a exigência de dois tipos de formações distintas em nível superior, pedagogia e educação física. Além disso, as professoras regentes de turma apresentavam acima de vinte anos de experiência na área da educação e ainda cursos de especialização (pós-graduação), enquanto os professores de educação física possuíam experiências docentes de no mínimo sete anos. Já os novos docentes do PEI apresentaram pelo menos o ensino médio completo, embora não fosse exigida dos agentes culturais uma escolaridade mínima. As bolsistas obrigatoriamente cursavam o ensino superior e, embora não exigido, a Bolsista W já possuía um curso de graduação em *Designer* Gráfico e especialização nessa área. As atividades ministradas por elas eram ligadas diretamente aos seus respectivos cursos, Letras (Oficina Literatura e Outras Artes) e Artes Visuais (Oficina Artes da Fibra). Os agentes culturais não possuíam uma formação específica para suas atividades e tinham pouca ou nenhuma experiência docente para o trabalho com os alunos.

Os professores entrevistados do PROETI recebiam o salário bruto aproximado de R\$ 1.360,00 para uma carga horária de vinte e quatro horas semanais e possuíam contratos de trabalho de um ano, firmados com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, enquanto os monitores do PEI possuíam duas formas de contratações diferentes. Os agentes culturais possuíam vínculo empregatício com a AMAS, com contratos de trabalho regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) recebendo um salário bruto de R\$ 900,00 para uma jornada de quarenta horas semanais²⁴. E as bolsistas tinham contratos temporários de estágio regidos pela lei federal n. 11.788/2008 e pelo decreto municipal n.13.537/2009 e carga horária de vinte horas semanais, dezesseis horas cumpridas na escola e quatro horas na universidade, recebendo uma bolsa auxílio de R\$ 425,00 ao mês.

2 QUESTÕES ORIENTADORAS E ANÁLISE DESCRITIVA DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado organizado em torno de seis categorias de análise descritas a seguir: Atividades realizadas/Planejamento do trabalho, Orientações e acompanhamento da realização do trabalho, Relação com os pares e com os pais, Formação continuada, Condições de trabalho e Percepção sobre os programas.

Cada categoria contou com um grupo de questões que nortearam o debate, a saber:

1 - Atividades realizadas/Planejamento do trabalho:

- O que e como fazem? Quais tipos de atividades priorizam? Método de trabalho utilizado? Quais atividades (oficina) desempenham? Quantas turmas e alunos atendem? Rotina de trabalho (organização do tempo com oficinas, acompanhamento do almoço e deslocamento, planejamento e orientação escola/ universidade, etc.)? Quais espaços ocupam e recursos pedagógicos disponíveis?

²⁴ A carga horária da Agente Cultural X dividia-se em 20h/semanais de oficinas no período da tarde e 20h/semanais realizando atividades de apoio junto à coordenação do programa na *Escola B* no período da manhã. O Agente Cultural Y ministrava as oficinas na maior parte do tempo de sua jornada de trabalho, mas também dedicava esporadicamente parte de seu tempo no auxílio aos demais educadores e coordenação do programa. Além disso, acompanhavam os alunos no período do almoço, lanche, chegada e saída dos alunos.

2 - Orientações e acompanhamento da realização do trabalho:

- Tem orientação e tempo para planejamento das atividades? Contam com apoio em sala de aula e na elaboração de material? De quem? Levam ou levaram trabalho para casa? Participam de momentos coletivos da escola (reuniões comunidade escolar)?

3 - Relação com os pares e com os pais:

- Como é a relação entre os profissionais do turno regular da escola com a equipe de trabalho do programa/projeto? Como acham que deveria ser essa relação? Como é a relação dos pais/família com os docentes? Como é a relação com alunos de baixa renda?

4 - Formação continuada:

- Participam ou participaram de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria e/ou pela escola? Participaram de outros cursos de formação por iniciativa própria? As formações são satisfatórias?

5 - Condições de trabalho:

- Como avaliam as condições espaciais, mobiliários e recursos pedagógicos? Como avaliam a infraestrutura geral do projeto/programa? As condições de trabalho (salário, motivação, relações interpessoais, etc.) interferem na organização do programa/projeto? Quais são as principais dificuldades enfrentadas? Como lidam com a indisciplina? Sentem diferenças de quando atuavam no ensino regular?

- Sentem-se preparados para realizar as atividades? Têm autonomia para desenvolver e elaborar atividades? Sentem-se forçados a dominar novos saberes e práticas educativas? Avaliam o próprio trabalho? Sentem-se cobrados pelos desempenhos dos alunos nas avaliações externas? Sentem-se reconhecidos pelo trabalho realizado?

6 - Percepção sobre os programas:

- Quais os pontos positivos e negativos do projeto/programa? Sentem-se satisfeitos com os trabalhos realizados e com o projeto/programa? Pretendem permanecer no projeto/programa?

O que poderia contribuir para a melhoria do projeto/programa? Consideram que o projeto/programa está contribuindo para melhoria da qualidade da educação?

As análises das categorias foram desenvolvidas utilizando o *software* NVivo 10, usado em pesquisas que envolvem métodos qualitativos e mistos. O programa permite reunir, organizar e analisar conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas, áudio, mídia social e páginas *web*²⁵.

O material da pesquisa foi organizado dentro do *software*, sendo as análises realizadas com base nas transcrições das entrevistas. Em um primeiro momento, foram pesquisadas as palavras mais frequentes nas transcrições. O segundo passo consistiu na classificação das palavras de acordo com as categorias de análise definidas. As principais palavras de busca utilizadas em cada categoria foram descritas no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Categorias de Análise

CATEGORIA	PALAVRAS DE BUSCA
Atividades realizadas	Alunos, trabalho, atividades, turmas, oficina, aula, práticas, rotina.
Planejamento do trabalho	Trabalho, atividades, tempo, horas, casa, planejamento, turno, almoço, jornada, organização, UFMG, monitores, preparação, universidade, elaborar, ensinar.
Orientações e acompanhamento da realização do trabalho	Atividades, trabalho, professores, dificuldade, apoio, desempenho, experiência, orientação, reunião, autonomia, coordenador, acompanhamento, profissional, preparação, gestão.
Relação com os pares e com os pais	Alunos, relação, professores, diferença, apoio, reunião, direção, disciplina, coordenador, cargo, carentes, intervenção, participação, envolver, respeito, interação, relacionamento, briga, família, filho, indisciplina, conversa.
Formação continuada	Educação, formação, regular, oficina, aula, curso, preparação, universidade, aprendizado.
Condições de trabalho	Alunos, atividades, tempo, regular, dificuldade, salário, espaço, problema, material, falta, quadra, contrato, enturmação, melhoria, condições, satisfação, autonomia, carga, remuneração, estrutura, espaço, qualidade, vínculo, cobrança, motivação, renda.
Percepção sobre os programas	Projeto, programa, integral, PROETI, problema, diferença, desempenho, criança, desenvolver, qualidade, opinião, aprendizado.

²⁵ Para maiores informações, consultar www.qsrinternacional.com.

Com base nessas palavras de busca, foram utilizadas ferramentas de análise de texto no *software* Nvivo para a seleção das falas dos participantes relacionadas a cada categoria²⁶.

2.1 Atividades realizadas/Planejamento do trabalho

Segundo as informações coletadas nas entrevistas, verificou-se que, dentre as atividades oferecidas nas experiências de educação em tempo integral, as oficinas do PEI eram mais livres e de caráter lúdico. Os monitores (agentes culturais e bolsistas) afirmaram possuir total autonomia na escolha e desenvolvimento de suas atividades que variavam entre lutas (jiu-jítsu), recreação (desenhos e coloridos, jogos, brincadeiras no pátio e passeios), intervenções artísticas (em telas e grades com fios, fibras e tecelagens) e literatura. A socialização, a disciplina, a felicidade e o prazer dos alunos foram algumas das prioridades destacadas pelos educadores ao elaborarem e desenvolverem suas atividades.

Os professores do PROETI, embora com atividades mais enrijecidas ao conteúdo programático da escola, também destacaram como prioridades de suas oficinas o prazer e a felicidade dos alunos. As oficinas eram pré-determinadas à medida que se exigia das professoras regentes de turma a realização dos deveres de casa com os alunos e a aproximação dos conteúdos a serem trabalhados em sala com aqueles desenvolvidos no turno regular, mesmo que tratados de forma diferenciada e lúdica.

Eles trazem o “para casa” mediante o que eles trazem da escola, que são as disciplinas: português, matemática, ciências, geografia. Eles trazem... eles fazem o “para casa” aqui e aí, diante do que ele já viu lá de manhã, aqui a gente atua em cima das dificuldades dele. Trabalha aquilo... aquilo que ele precisa. Em cima das dificuldades, trabalha o que ele precisa, além disso, a gente trabalha também valores. A gente trabalha aquilo que ele precisa com jogos, não só com as matérias propriamente ditas, mas com jogos (Professora Regente de Turma 4 – *Escola A*).

O mesmo foi verificado com os professores de educação física que disseram ter de realizar atividades estabelecidas no planejamento escolar como o desenvolvimento de certas modalidades (futsal e basquete) ainda que houvesse materiais disponíveis para a realização de outros esportes. Era exigido também deles o desempenho com os alunos de oficinas que não compunham a formação dos mesmos, como informática, banda fanfarra e horta. Exigência

²⁶ O Nvivo 10 permite ainda que se procurem palavras específicas ou palavras com significados parecidos, por exemplo, ao procurar por turista, serão destacadas palavras relacionadas, como viajante, de férias e visitante, sendo possível codificar automaticamente os termos encontrados.

que gerava a insatisfação dos professores de educação de física que alegaram por muitas vezes não cumpri-la.

É uma coisa que eu acho meio contraditória porque o Estado parece que ao invés de estar querendo que a gente melhore as atividades com os alunos, eles estão querendo “tipo” manipular somente aquele certo esporte. Então, se eu tenho vários materiais para trabalhar outras modalidades, por que que eu vou trabalhar somente o futsal e o basquete? E a escola mandou no ano de 2011 para a gente trabalhar no ano de 2012, só que quem mandou “foi” os profissionais que não entendem a área de educação física, que é o caso a disciplina que eu leciono. Então, quando a gente foi saber que a gente tinha que cumprir aquilo, naquela risca, ficou muito complicado, porque os alunos, eles que estão saindo prejudicados. E a gente tem só aquelas modalidades, além de terem outras atividades que constam no papel, porém, a gente não faz aqui na escola. Um exemplo, consta lá que a gente tem aula de informática, existe aqui na escola a sala de informática com vários computadores, eu não lembro a quantidade, creio que são doze ou onze, porém não foi instalada a internet. A gente não utiliza a sala de informática e consta no cronograma que foi mandado para a secretaria de educação que a gente está dando aula de informática. A gente não está dando essa aula! Então tem muita coisa que vai só no papel e a gente não faz, por falta de meios (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

A fala do Professor de Educação Física 2 vai ao encontro do relato do Professor de Educação Física 1:

É determinada, mas eu também não cumpro essa determinação à risca não! Porque se eu for cumprir “na risca”, eu não vou ter aula de informática para poder passar para os alunos. Não existe horta, que a gente teria que fazer plantação de horta. Eu não tenho o meu horário de planejamento; lá, no nosso horário semanal, consta que a gente teria que ter duas aulas para planejar as atividades. Não existe isso! Só existe no papel. Então, eu tento fazer o melhor que posso para poder estar beneficiando ao aluno. Mais eu vou até o meu limite. Então, tem muitas atividades que não têm como eu fazer por falta de ajuda dos outros profissionais da escola (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

Os professores do PROETI cumpriam toda a jornada de trabalho acompanhando os alunos sem momentos para elaboração e planejamento de suas atividades na escola, o que os obrigava a levar trabalho para casa. Desse modo, não cumpriam o 1/3 da jornada de trabalho com a preparação das aulas, formação continuada e/ou planejamento de atividades, conforme determina a lei federal do piso nacional n. 11.738/2008²⁷. Na rotina de trabalho, constavam períodos de acompanhamento dos alunos no horário do almoço, lanche, recreio e oficinas que duravam por volta de três horas diárias. A ausência de tempo para o planejamento das atividades também era comum no PEI. Embora estivessem incluídas na carga horária das bolsistas quatro horas das dezesseis horas semanais para a elaboração de materiais pedagógicos e planejamento de suas atividades na escola, não eram cumpridas pela falta de

²⁷ O cumprimento de 1/3 da jornada de trabalho dos professores em atividades de planejamento e estudo é hoje uma das principais bandeiras de luta da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

uma equipe capaz de acompanhar os alunos durante os momentos de estudo das bolsistas.

Sobre isso, relata a Bolsista W:

Extrapola, né. Se eu fico aqui o dia inteiro... Olha só... eu tenho que trabalhar doze horas dentro de sala de aula e mais quatro de planejamento... Eu nunca poderia estar olhando eles porque planejamento não é isso... De manhã... Então vamos contar... se começa a oficina oito e meia, nove horas... até meio dia... já dá três horas e, à tarde, começa às 13 e termina às 4... já dá mais três horas... e aí? Na hora do almoço que eu não como direito... Eu fico com dó dos outros (agentes culturais e professora comunitária) que ficam até quatro e meia, cinco horas... entregando menino. Eu teria que ir embora quatro horas... eu não consigo ir, porque eu fico com dó. Eu não consigo... só porque sou bolsista deixá-los lá... eu acho que em toda escola integrada são os educadores que olham, mas é uma falta de senso isso... é uma carga extremamente pesada... (Bolsista W – *Escola B*).

A jornada ao lado dos alunos na escola também foi relatada pela Bolsista Z:

(...) eu dou aula na quinta o dia inteiro, na terça e quarta à tarde, então, na quinta-feira, como eu estou o dia inteiro, eu estou no almoço desde o início e depois o lanche... a gente lancha junto com eles, almoça com eles... então não tem... teoricamente não tem horário de almoço... você está comendo, mas se tiver alguma bagunça... você tem de ir lá intervir e... mas na terça e na quarta, como eu venho de casa, eu já chego para trabalhar, então não acabo ficando no almoço... mas sempre no lanche... (Bolsista Z – *Escola B*).

Cada monitor deveria atender até vinte cinco alunos de mesma faixa etária por turma, embora duas monitoras trabalhassem com grupos reduzidos por motivos distintos: uma (Bolsista Z) pela especificidade da intervenção artística realizada com os alunos (trabalhos de tecelagem em telas e grades) e outra (Agente Cultural X) por atender alunos de seis anos de idade com pouca maturidade para se deslocarem pela escola e espaços do bairro onde outras oficinas eram realizadas. O número de alunos por turma atendidos pelos professores do PROETI também era de até vinte cinco. No entanto, as crianças eram distribuídas pelo ano escolar para facilitar o acompanhamento dos deveres de casa pelas professoras regentes²⁸.

A maior parte das atividades desenvolvidas pelas professoras regentes era realizada em sala de aula em decorrência do ensino do dever de casa, mas ocupavam também outros ambientes da escola como sala de jogos, sala de vídeo e cantinho do lazer (espaço do pátio com mesas circulares e bancos de cimento). Os professores de educação física só poderiam ocupar por duas vezes na semana (quinta e sexta-feira) a quadra esportiva, sendo que muitas delas de forma conjunta, consequência do uso compartilhado do espaço com o turno regular da escola. Tal limitação foi bastante criticada pelos professores de educação física que

²⁸ Além do ano escolar, no período da tarde, as crianças também estavam separadas entre as duplas de professores (regentes de turma e educação física) por gênero.

tiveram suas práticas prejudicadas. Com a indisponibilidade da quadra, realizavam atividades em sala de aula, sala de jogos, cantinho do lazer e pátio da escola, tendo na maioria das vezes que desenvolver práticas com os alunos que não pertenciam a sua formação.

Nós geralmente passamos filme para os meninos, fazemos várias atividades lúdicas dentro de sala, no recreio, atividades de artes, músicas... (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

A manifestação de insatisfação com a ausência de espaços adequados dentro da escola para o desenvolvimento das oficinas foi mais acentuada no PEI. As atividades ocorriam em lugares muitas vezes improvisados dentro e fora da escola. Apenas os agentes culturais disseram possuir salas adequadas para a realização de suas oficinas. A Bolsista W disse ter ocupado por algum tempo um laboratório de ciências (local posteriormente vetado pela escola que fez dele um depósito de uniformes) além de desenvolver suas oficinas no centro cultural do bairro e a Bolsista Z disse não ter tido um lugar fixo na escola. Pela turma ser menor, foi inviável a utilização de uma sala de aula pela concorrência com as outras turmas com o número maior de alunos. A bolsista afirmou que geralmente ficava com os alunos no pátio ou saía da escola.

Os recursos pedagógicos disponíveis para as atividades em geral foram dados como satisfatórios pelos docentes das duas escolas. Embora algumas reclamações tenham sido feitas, como a burocracia enfrentada para solicitação dos materiais que acarretava na demora da entrega dos mesmos (PROETI), outros que não chegaram e com isso tiveram que realizar adaptações (PROETI e PEI) e materiais desgastados no fim do ano (PROETI).

2.2 Orientações e acompanhamento da realização do trabalho

De acordo com o contrato de estágio do PEI, os bolsistas teriam quatro horas semanais de orientação e planejamento de atividades dentro da escola, entretanto essa cláusula não era cumprida, conforme já mencionado anteriormente. Além disso, o contrato ainda reservava quatro horas semanais de orientação e planejamento de atividades na universidade junto aos seus professores orientadores do estágio. Diferente do ocorrido na escola, as atividades de orientação eram cumpridas semanalmente nas universidades. Segundo relatos da Bolsista W, os momentos eram reservados geralmente para discussão de dificuldades e problemas

relacionados às oficinas e aos alunos e ainda para trocas de conhecimento e práticas entre bolsistas.

Na UFMG, tem as formações semanais, são quatro horas semanais, que a gente senta, conversa, expressa seus problemas... às vezes, ai eu tô passando por isso, ou eu passei por isso... eu fiz isso, veja se vai dar certo lá na sua turma ou, então, eu fiz uma atividade super legal que deu certo com eles [...] então, a gente compartilha isso tudo (Bolsista W – *Escola B*).

Enquanto a Bolsista W demonstrou satisfação com as orientações recebidas na universidade, a Bolsista Z queixou-se das suas orientações devido ao grande número de bolsistas e multiplicidade de temas abordados dentro da área de Artes, o que fazia com que elas fossem pouco direcionadas para a sua prática.

As bolsistas, apesar de não possuírem momentos na escola próprios para orientação, reconheceram o apoio lhes dado pela coordenadora do programa e citaram também o auxílio de outros educadores e de pessoas mais antigas da escola em conversas informais.

(...) quem me ajudou mesmo foi a coordenadora, educadores. A UFMG, assim, muito menos do que aqui. Aqui que é o meu foco. Aqui que é a maior ajuda que eu tenho. Porque aqui eles conhecem meus alunos, eles conhecem o que eles vão gostar, o que não vai gostar. Lá, na UFMG, é teórico, é teoria. Pode ser que funcione... Ah, pode ser que dê certo... (Bolsista W – *Escola B*).

O apoio da Professora Comunitária e dos educadores do PEI foram os únicos relatados pelos agentes culturais ao serem questionados sobre o recebimento de orientações para as atividades as quais desempenhavam, não contando com uma orientação específica pela AMAS para a realização das mesmas.

No PROETI, as orientações e o apoio para a realização das atividades foram relatados de forma distinta entre as professoras regentes de turma e os professores de educação física. Enquanto as primeiras reconheciam o papel desempenhado pela *Vice-diretora A*²⁹ como coordenadora do PROETI, os professores de educação física não a viam desta forma. As professoras regentes destacaram a presença da *Vice-diretora A* na coordenação do projeto e do auxílio dado a elas no planejamento e realização de suas atividades. Porém, os professores de educação física disseram não receber nenhum tipo de apoio da coordenação (inexistente para eles) e pouco apoio da direção da escola, conforme relato do Professor de Educação Física 2:

²⁹ Como visto anteriormente, o PROETI não dispõe atualmente sobre a figura de um coordenador do projeto nas escolas, mas na *Escola A*, a vice-diretora acabou intitulada pela diretora coordenadora do PROETI, responsabilizando-se pela parte pedagógica e administrativa do projeto.

(...) até o ano de 2011, o projeto, ele tinha um coordenador, que, no meu ponto de vista, ele era mais organizado do que atualmente. Nós não temos coordenador do projeto, é... normalmente quem fica a par da situação é a vice-diretora, porém ela tem muito pouco conhecimento em relação ao projeto. Isso dificulta muito nosso trabalho. A gente tem que fazer as coisas... a gente desenvolve as atividades, eu com mais os outros três profissionais é... tudo por nossa conta. A gente não tem uma coisa que a gente fala, vai ser feito dessa maneira. A gente não tem muito apoio da própria direção da escola. Então é uma coisa que dificulta também as atividades. Esse ano está um ano complicado para o projeto, para te ser sincero (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

Em outro trecho, o professor completa:

(...) eu creio que tem que mudar ainda o projeto, para ele poder melhorar, tem que haver muitas mudanças. Sem o coordenador é complicado, a gente tem que ter uma pessoa para poder passar pra gente o que na verdade tem que ser feito no PROETI e isso a gente não teve. “Existe” algumas coisas que foram passadas, mas de um modo geral nem a própria regional metropolitana, os funcionários sabem direito o que tem que ser feito. Então fica aquela coisa, a ordem vem lá de cima, aí eles passam para a escola. Eles passam uma informação que já não é boa, a escola recebe, também não sabe passar a informação. Então fica aquela coisa (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

A falta de coordenação do projeto também é ressaltada pelo Professor de Educação Física 1:

É o que eu te falo: precisa ter um coordenador. Até mesmo para estar passando para os professores da tarde e da manhã... para trabalharem em conjunto, ter um foco, um objetivo. Se não tiver uma pessoa para estar ligando isso e direcionando, fica difícil, fica complicado (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

Sobre a participação dos professores do PROETI em momentos coletivos realizados com a comunidade escolar, informaram presenciar com frequência reuniões e eventos comemorativos da escola. Apesar de um dos professores ter alegado existir tratamento diferenciado entre os professores do projeto e os do turno regular.

(...) eu particularmente participo sim, porém, existe uma diferença de professores do PROETI e professores da escola. Eu penso que a escola tem que ser vista de um modo geral, eu sou professor, mas isso não quer dizer que eu sou do PROETI, que existe aquela reunião específica. Eu acho que todo mundo tem que fazer reunião junto e, a partir do momento que a gente vai resolver o problema do PROETI, aí sim a gente pode estar tendo uma reunião reservada para aquele momento. E nem sempre isso acontece! (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

Já os monitores do PEI não participaram de momentos coletivos da escola como reuniões ou assembleias, mantendo-se distantes dos profissionais que atuam no turno regular da escola.

(...) é como se tivesse um muro mesmo, a gente não tem muita informação do que está acontecendo. A gente sabe mais pela coordenadora ou pelos próprios alunos (Bolsista W – Escola B).

2.3 Relação com os pares e com os pais

A diferenciação e a falta de proximidade entre os professores dos turnos regulares das escolas e a equipe de trabalho do PEI e PROETI marcam a relação entre os profissionais. Pela maioria dos relatos, percebe-se que há uma segmentação dentro das escolas com pouca comunicação entre as partes. No PROETI, essa questão é amenizada pelos relatos das professoras regentes de turma que em decorrência das atividades ministradas, como o dever de casa, tentam aproximar-se das professoras dos alunos do turno regular quando necessário. Pelos relatos das professoras regentes de turma, a procura geralmente parte delas por meio de bilhetes, ligações telefônicas e encontros fora do horário do projeto para discussão de dificuldades com as atividades e/ou alunos específicos. Sobre a relação atual entre professores do turno e contraturno escolar, a Professora Regente de Turma 4 relata:

Hoje ela “tá” boa e pode melhorar, mas ela “tá” boa porque sempre que há necessidade a gente se encontra, a gente procura. É... geralmente nas reuniões, ou até mesmo como eu não trabalho de manhã em escola, eu venho, entendeu? Eu venho até os professores, converso, discuto o que que precisa ser discutido ou mando um recado, até mesmo por alguns alunos, ou bilhete. Mando bilhete também, quando tem necessidade. A gente se comunica por bilhete (Professora Regente de Turma 4 – Escola A).

O relato vai ao encontro da fala da Professora Regente de Turma 3 que destaca também o incentivo da coordenação e direção da escola para que a aproximação ocorra:

(...) Porque a gente procura assim, embora os nossos horários “não bate” ou eu procuro sempre estar antes do meu horário aqui e estar sempre em contato com eles ou bilhete ou telefone. Sabe? Então assim, a gente “tá” sempre em contato com as professoras do horário regular. Eu estou sempre em contato. Acho que essa também é uma das colocações que a coordenação e a direção colocam quando estamos no projeto. Que tenhamos um bom relacionamento com a professora do contraturno pra poder o trabalho, pelo menos, fluir um pouco, né? (Professora Regente de Turma 3 – Escola A).

O mesmo discurso não é observado entre os professores de educação física que possuem outro tipo de relação, talvez pela natureza de suas atividades desprendidas do conteúdo programático da sala de aula. Relatam não haver uma interação dificultada pelos

horários diferenciados dos professores que atuam no turno com os dos professores do contraturno escolar:

difícil de ter essa interação até porque o nosso intervalo são intervalos diferentes. Porque os nossos alunos têm o horário do lanche que é 08h20min e eles têm horário do recreio, acho que 08h45min. Então a gente nunca coincide de estar na sala dos professores juntos (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

A ausência de interação entre professores é confirmada pelo Professor de Educação Física 1 que destaca apenas a procura dos mesmos para discussão do dever de casa e reafirma a necessidade de uma coordenação que interligue essa relação.

Eles procuram a partir da hora em que os meninos chegam à tarde e não tenham feito o “para casa”, porque a obrigação inicial do “para casa” são os professores da manhã, do projeto. (...) é o que eu te falo: precisa ter um coordenador. Até mesmo para estar passando para os professores da tarde e da manhã... para trabalharem em conjunto, ter um foco, um objetivo. Se não tiver uma pessoa para estar ligando isso e direcionando, fica difícil, fica complicado. (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

No PEI, a afirmação de que há uma separação dentro da escola foi unânime. Na maioria dos relatos, constava um sentimento de rejeição e discriminação por parte dos profissionais da escola regular. Como relatado pela Agente Cultural X:

A relação dos professores da escola integrada não é muito bem vista não. Eles não gostam muito, parece, de se misturar. Parece que tem tipo uma rejeição os da escola geral com da escola integrada... (Agente Cultural X – *Escola B*).

Para a Bolsista W, há uma barreira presente entre os turnos:

Eu vejo um pouco uma dificuldade assim, uma certa barreira entre a escola integral e a escola regular... É como se tivesse um muro mesmo, a gente não tem muita informação do que está acontecendo. A gente sabe mais pela coordenadora ou pelos próprios alunos. (Bolsista W – *Escola B*).

Para os educadores, a relação da escola com o programa deveria ser diferente, deveria ser realmente integrada.

Olha, eu acho... primeiro que não deveria ter separação entre a escola regular e a escola integrada... eu acho que as coisas deveriam ser mais juntas... mais em conjunto. Por exemplo, nós estamos aqui num lugar que a tarde é espaço da escola integrada... [...] não pode vir aqui. Têm banheiros que é só da escola regular, têm banheiros que é só da escola integral... Eu acho que deveria ter a colaboração de tudo ser de todos o tempo todo... (Bolsista Z – *Escola B*).

A direção da escola pareceu também não colaborar para o reconhecimento do programa e de sua equipe de trabalho conforme a fala de uma bolsista:

Inclusive hoje...³⁰ [...] ficou claro que não está muito preocupado com a escola integrada... com o que os educadores estão sentindo... o que tá acontecendo, sabe? A regular é lá. Nosso problema é lá e a integrada aqui e o problema é dela, entende? (Bolsista W – *Escola B*).

Além da relação entre turno e contraturno da escola, os respondentes informaram também sobre o relacionamento dos mesmos com as famílias dos alunos e com os próprios alunos. A falta da participação dos pais não só no projeto, mas na vida escolar dos alunos, foi bastante destacada pelos professores do PROETI como uma das principais dificuldades encontradas nos seus trabalhos. Segundo os relatos, a maioria dos pais não acompanha os filhos, não sabem o que fazem, “largam” os filhos na escola. Acreditam que os comportamentos dos alunos seriam diferentes se participassem, pois as crianças e os adolescentes são estimulados com a presença deles.

O que eu acho de principal dificuldade, até mesmo na educação, não só aqui na minha sala de aula é a respeito dos pais. É os pais. Os pais, atualmente, eles deixam os filhos vim para a escola e o que eles aprendem na sala de aula fica por isso e pronto. Eles não acompanham, eles não vêm acompanhar. Lógico que eu não falo de todos. Têm pais ótimos, excelentes que a gente sabe. Você vê o aluno e você sabe de onde ele vem. Se ele é acompanhado, se ele é assistido pelo pai e pela mãe ou não, mas a principal dificuldade que tem na educação é essa, que eu acho. (Professora Regente de Turma 4 – *Escola A*).

O mesmo sentimento em relação à falta de participação dos pais esteve presente nos relatos dos entrevistados do PEI, bem como a importância da aproximação deles junto à escola e principalmente ao programa. “Porque criança, “se o pai vim ou a mãe vim”, a criança se sente importante, entendeu? E ajuda. (Agente Cultural Y – *Escola B*).”

Em geral, o relacionamento dos respondentes com os alunos pareceu bom nas duas redes. No entanto, destacaram a carência afetiva de muitos alunos bem como a agressividade e indisciplina de outros, principalmente daqueles com condições de baixa renda, por considerarem que são fatores que dificultam o desenvolvimento das oficinas. Tais aspectos são mais acentuados pelos educadores do PEI conforme os trechos seguintes:

(...) mas eu sinto mais dificuldade porque tem de dar mais atenção para eles e, às vezes, eles têm uma certa revolta. Cria muita confusão por conta da revolta que eles têm. A gente até entende, pelo que eles passam. A gente não sabe como é a

³⁰ Dia em que a equipe do PEI teria uma reunião com a vice-diretora da escola. Porém, foi desmarcada momentos antes do seu início pela direção.

convivência deles dentro de casa. Mas eu até consigo ter uma boa relação com eles... (Agente Cultural X – *Escola B*).

Eu sinto porque tem que conversar. Alguns têm que conversar, alguns são agressivos demais em casa (...) então a gente não sabe diretamente o que que acontece. Então a gente... “que nem” tem meninos que são difíceis de controlar, então “cê” tem que parar, conversar com eles, aí eles começam a chorar, entendeu? (Agente Cultural Y – *Escola B*).

Eu percebo que têm alguns alunos que têm necessidade de ficar me abraçando me chamando de mãe... têm alguns que me chamam de mãe, isso é.. eu abraço eles, eu brinco... digo “ô filho vem cá”... brincadeiras... (Bolsista Z – *Escola B*).

Além do atendimento de alunos agressivos e/ou carentes, os educadores afirmavam que ainda lidavam com casos de violência doméstica com frequência. Tais situações levaram uma das educadoras a sugerir a presença de profissionais como psicólogo e assistente social no programa por se sentir desamparada e despreparada para enfrentar tais casos.

É... são casos reais... É até duro falar isso na entrevista, mas são casos reais. É aluna que é estuprada pelo padrasto... Acontece, como a aluna aqui foi. Você descobre conversando com a menina e ela chora horrores com você e o que eu vou fazer, me fala? Eu não tenho preparação nenhuma para isso... A gente tenta dar o ombro para a menina, tenta passar para a direção... para coordenação, tenta tudo... mas nós não temos preparação para isso.. a escola integrada são várias falhas... me fala... É difícil ter uma [...] na escola que a gente tem que ter pelo menos um apoio que chame e você pode dizer olha “tô precisando de você aqui”, mas não tem, eu já procurei... a coordenadora me falou que ia desistir dessa escola... [...] coisas que tinha que ter, realmente... É o pedagogo, o assistente social e o psicólogo, tinha que ter pelo menos um dos três. Pelo menos um dos três se não tem como ter os três que são essenciais. Então um deles, porque o professor, sinceramente não tem condição não... a gente tenta fazer o máximo que a gente pode. [...] Mas não é função dela, não é função minha... não ligo de fazer, faço com maior prazer, até acho gratificante [...] (Bolsista W – *Escola B*).

A relação com os alunos carentes gerou um relato semelhante do Professor de Educação Física 2 do PROETI:

Mas o problema maior que eu tenho é a questão de respeito dos alunos. Os alunos, eu não sei, do meu ponto de vista, já é um problema familiar, que a maioria dos alunos do PROETI, que são os meus alunos, eles não têm a participação familiar, né? O pai nem sempre é presente, muitos alunos nem conheceu o pai. Têm muitos alunos que moram em abrigos. Então, eles já vêm com um certo problema familiar e a gente como professor... a gente tem que ser professor, psicólogo, né? Tem que conversar bastante para ver se a gente consegue melhorar um pouco a qualidade de vida dessas crianças (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

Os relatos dos informantes evidenciam a forte influência sofrida pelo PEI e PROETI pelas condições sociais e afetivas dos alunos que os integram, entretanto, tais programas foram concebidos justamente para essa situação.

2.4 Formação continuada

Vimos anteriormente que não é exigida dos agentes culturais uma formação específica para realização das oficinas no PEI. No entanto, a AMAS, associação a qual estão vinculados, oferece esporadicamente encontros de formação aos educadores. Os agentes culturais informaram terem participado pelo menos de um encontro no 2º semestre de 2012 oferecido pela instituição. Segundo eles, o curso foi constituído de debates sobre o modo de os educadores se relacionarem com as crianças e os adolescentes: “como tratar, agir e interagir com os alunos” (Agente Cultural Y). Mostraram satisfação e disseram ter sido um momento importante de aprendizado.

É bom. É bom porque você vê, olha a experiência de outra pessoa, né? Têm pessoas que têm mais tempo, têm pessoas que têm três, quatro anos. Então eu “tô” chegando agora, então vou pegando a experiência de cada um. Como que você vai agir, como é que você vai fazer, entendeu? (Agente Cultural Y – *Escola B*).

Sobre a formação continuada das bolsistas, uma delas diz ter participado de seminários realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte ocorridas algumas vezes no ano.

Eu adoro as formações da SMED, eu acho muito boas. Elas me ajudam não só aqui, para dar aula aqui. Eu acho sempre bom para mim como pessoa participar daquelas formações (Bolsista Z – *Escola B*).

Já a Bolsista W destacou como atividade de formação continuada os encontros realizados semanalmente na universidade com uma professora do curso de Letras da UFMG que a orienta no estágio juntamente com as demais bolsistas do curso.

Os professores do PROETI relataram não ter tido cursos de formação continuada oferecidos pela SEE/MG ou pela escola, embora o mesmo não houvesse ocorrido com os professores do turno regular. Disseram não ter tido oportunidade por serem contratados e que os cursos oferecidos normalmente oferecem poucas vagas e são destinados aos professores efetivos. Alguns disseram ter feito cursos por conta própria.

Isso. Pagando meus cursos. Até... acho que até pela situação de ser designada. A escola, o Estado... eu nem sei se é isso, se é dessa forma que eu vou te falar. Ele faz um curso de educação especial, só “vai” as professoras que são concursadas. Sabe? E eu acho assim, um ponto negativo, né? Eu acho isso um ponto negativo, porque eu acho que devia ir um professor de cada... se ele tem designado, contratado, efetivado e concursado, acho que tem que haver oportunidade pra todos, né? (Professora Regente de Turma 3 – *Escola A*).

Os depoimentos são unânimes em valorizar a formação continuada, mas pouca ou nenhuma atividade ou curso dessa natureza foram oferecidos pelas Secretarias de Educação e escolas. A formação continuada é de suma importância para eles à medida que devem desempenhar atividades com propósitos recentes e diferenciados daqueles habitualmente oferecidos pela escola. Muitas sequer constavam na grade curricular escolar e outras inexistentes em cursos de graduação, o que levava os docentes a dedicarem parte de seu tempo fora de sua jornada de trabalho para preparação das atividades e participação de cursos de formação por conta própria, como visto no PROETI.

2.5 Condições de trabalho

Como discutido anteriormente, os docentes apresentaram algumas objeções relacionadas aos recursos pedagógicos disponíveis como o desgaste do material ao fim do ano e a demora de sua entrega devido aos trâmites burocráticos das solicitações, porém não pareciam apresentar maiores problemas diferentemente das condições espaciais das experiências. No PROETI, a reclamação restringiu-se aos professores de educação física que além de terem poucos horários disponíveis para a utilização da quadra esportiva as dividia em muitos momentos com outras turmas do projeto. Os demais horários eram preenchidos por eles em atividades desenvolvidas em sala de aula, na sala de vídeo, exigindo uma adaptação das tarefas a serem realizadas, muitas delas não condizentes com a área de atuação dos professores, o que, em geral, foi apontado como motivo de insatisfação por eles. No PEI, o problema espacial era ainda maior. Muitos espaços da escola cedidos ao programa foram aos poucos reincorporados pelo turno regular. Poucos eram os monitores com salas de aulas disponíveis na escola. A saída para a maioria era a utilização de locais abertos da escola como pátio, anfiteatro e bosque. Ainda assim, para comportar todas as oficinas, era necessária a utilização de espaços cedidos pela comunidade como quadra esportiva de um colégio próximo, utilização do centro cultural e CRAS do bairro, além do uso do Jardim Zoológico. Embora estivesse previsto no programa a utilização de outros territórios educativos sob a perspectiva de educação das Cidades Educadoras, os monitores demonstraram insatisfação pelo fato de não possuírem um espaço próprio dentro da escola que comportasse todos os alunos ao menos em dias de chuva e sol quente.

Outra condição comum no PROETI e no PEI era a falta de um horário específico para o planejamento e a elaboração de materiais das atividades dentro da escola, ainda que previsto

no contrato de trabalho. A jornada de trabalho dos docentes concentrava no atendimento em tempo integral dos alunos, fosse ele durante a oficina ou mesmo no período do almoço, recreio, lanche e até deslocamento para espaços externos à escola. Tal motivo também gerou descontentamento manifestado pela maioria dos docentes.

Em relação às condições oferecidas pelas experiências de educação em tempo integral, outros fatores foram citados como a questão salarial e as relações interpessoais entre os próprios educadores do programa/projeto e demais docentes da escola. A incompatibilidade da remuneração percebida e a carga de trabalho desempenhada foi ressaltada por monitores do PEI e professores de educação física do PROETI. Abaixo seguem algumas manifestações dos educadores do PEI a esse respeito:

Um professor que faz isso tudo que a gente faz, com as dificuldades que nós trabalhamos... ficar satisfeito com quatrocentos e vinte reais? Gente, é por amor que a gente está aqui! Eu não consegui achar outra explicação até agora de querer ficar. Porque quatrocentos e vinte reais não dá para você viver. Não dá para você fazer nada praticamente... Não dá. (Bolsista W – *Escola B*).

(...) se eu for analisar, o retorno que o trabalho me dá: se eu gosto e tudo e comparar com o salário, eu diria que é bom, porque eu gosto muito daqui, mas a gente trabalha muito e recebe muito pouco. Eu acho que todo mundo deve falar isso, porque o salário é muito pouco pelo tanto que a gente trabalha... Eu te falei também, eu não trabalho só aqui, né? O trabalho vai para minha casa... eu tenho que acordar mais cedo, às vezes, para poder montar uma aula ou para juntar exemplos para os alunos, materiais... tudo em casa, porque aqui não dá tempo... então é muito pouco. (Bolsista Z – *Escola B*).

Acho pouco, né? “Mexer” com criança não é fácil. Não é fácil. (Agente Cultural Y - *Escola B*).

O tema também é destacado pelos professores de educação física quando questionados se estariam satisfeitos com seus salários.

Ah, você tem uma responsabilidade muito grande... porque hoje a responsabilidade do professor é muito grande sobre os alunos e o salário não é satisfatório. (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

Não! O salário é muito pouco e... eu acho que o profissional da educação, ele tinha que ser melhor remunerado (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

Apesar de a maioria dos docentes destacar negativamente a questão salarial nas experiências de educação em tempo integral das duas redes de ensino, não é uma unanimidade, pois as professoras regentes de turma e a Agente Cultural X pareceram satisfeitas.

Foi destaque ainda a relação entre os colegas da equipe de trabalho do programa/projeto e entre os educadores e os demais docentes da escola como mostrado

anteriormente. Diferenças entre bolsistas e agentes culturais foram relatadas à medida que possuíam responsabilidades e remuneração distintas, assim como discordâncias de posturas dentro do trabalho da equipe estiveram presentes nas repostas dos entrevistados do PEI.

Esse negócio das relações é um pouco complicado porque nem sempre a gente concorda com todo mundo e às vezes você combina, em reunião mesmo, você combina: "olha, se acontecer determinado fato a gente [...]" e alguns educadores agem, outros não. Então acaba dando problema (Bolsista Z – *Escola B*).

Em outro momento reforça:

Eu acho que a pior de todas é essa de você ensinar uma coisa para um aluno e vir outra pessoa e "desensinar", sabe? Isso é muito engraçado, porque os alunos... às vezes, você pensa que está fazendo o melhor, mas o outro educador faz uma coisa diferente... então você nunca sabe se o aluno está sendo educado mesmo e se o que você está tentando ensinar é o correto... ou o que a outra pessoa... e eu acho que alguns alunos são muito difíceis, até por causa da história de vida deles, eles moram num lugar difícil, eles são carentes... a maioria é muito carente (Bolsista Z – *Escola B*).

Corroborando com esse discurso, a Bolsista W demonstrou um pouco de sua indignação sobre as interferências causadas pelas relações interpessoais dentro do programa e da escola.

(...) como vários alunos meus... um educador... que chegaram para gente e falaram: "Olha tem uma professora que falou dentro de sala de aula que literatura não vale para nada, que não serve para nada... ". Eu acho um absurdo (...) uma falta de respeito... Por que que não respeita? Tá, posso não concordar, como não concordo com várias atitudes por aí... fora do meu alcance... Mas eu vou falar? Vou dar minha opinião na frente dos alunos? (Bolsista W – *Escola B*).

No PROETI, as queixas sobre o tema também foram frequentes entre os professores de educação física, voltadas para a pouca interação entre eles e os docentes da escola ou entre eles e a direção.

Outros fatores foram ressaltados pelos docentes como dificultadores do trabalho no projeto/programa. As bolsistas do PEI levantaram questões como a falta de um projeto claro e informações sobre o que é e como deve ser organizada a Escola integrada, as diferenças do PEI entre as escolas e a falta de reconhecimento do programa e de seus trabalhadores.

Sobre o primeiro questionamento, a Bolsista W diz faltar para a coordenação do programa e para os monitores um projeto escrito informando sobre sua organização e objetivos.

Por que que não vem o programa da escola integrada... o projeto... que eu nunca li esse projeto [...] se existe um projeto mesmo... falando que escola integrada é isso!

Eu já li algumas coisas que o pessoal da UFMG passa... que eu sei muito bem sobre ela, mas eu nunca vi escrito assim, olha: Olha.. deverá ter na escola integrada uma pessoa responsável pelo almoço dos alunos ou regular... não sei. Porque escola integrada implica que os alunos deverão almoçar aqui. Deverá ter alguém responsável pela saída dos alunos. Pode ser que tenha. Porque o apoio tá sempre imbuído disso... Mas ele sozinho dá conta de duzentos alunos? É uma dificuldade imensa... questão de material... Questão de excursão... Eu posso pedir quase todas as excursões do mundo... elas quase todas vão sair, mas será que é só isso? Escola integrada é só isso? Só excursão? (Bolsista W – *Escola B*).

A ausência de um projeto único e específico do PEI para toda a rede municipal de ensino de Belo Horizonte também foi ressaltada pela Bolsista Z.

Bom... primeiro tem um pouco de falta de organização... cada escola tem uma organização diferente, cada coordenador faz uma coisa diferente... as coisas que eu contei foi dessa escola, mas eu tenho certeza que se você for em outra vai ser diferente... Horários de almoço diferente, monitores que são obrigados a ficar no almoço... "Você não dá aula hoje. você fica no lanche"... coisas assim ou... locais que você não consegue material definitivamente... você tem que passar o ano inteiro colorindo com o aluno... Tem isso... tinha que ter uma unidade para todas as escolas... Uma coisa uniforme... (Bolsista Z – *Escola B*).

Por fim, a ausência de conhecimento do programa pela comunidade escolar e pelos próprios educadores parece ter contribuído para o não reconhecimento das atividades e dos docentes que integravam o PEI.

Eu acho que, pelo menos nessa escola, a escola integrada é uma coisa nova... Acho que são três anos. Ainda não se firmou como deveria... o valor dela... São coisas assim. Bom, vou falar mesmo o que eu penso. Já coisas de pessoas que são formados, que estão dentro da sala de aula que a escola integrada não vale nada, que a escola integrada atrapalha. Não é isso... Não é... Eu vejo a escola integrada de forma completamente diferente... Eu vejo tanto que um aluno que eu peguei no início do ano cresceu. E eu sei que reconhecer que não é só por minha causa. É por causa de todos os educadores. Não só da integrada e os que não são. São uma série de fatores e esse reconhecimento eu não estou vendo ele chegar... (Bolsista W – *Escola B*).

Já os professores do PROETI, todos com experiências docentes anteriores, disseram ter encontrado maiores dificuldades atuando no projeto do que antes no ensino regular. Isso por que o cargo exigia dos professores a reinvenção de suas práticas, o uso da criatividade, à medida que eram obrigados a desempenhar atividades diferenciadas da escola tradicional, tudo isso sem contar com um roteiro ou projeto a ser seguido. Pelas novas características que o cargo demandava, a maioria dos professores sentia-se forçada a dominar novos saberes e práticas. A dificuldade era ainda acentuada pela participação no projeto de alunos em sua maioria carentes, tendo os docentes que lidarem diariamente com casos de agressividade e indisciplina e ajudar alguns alunos a superar diversas situações familiares difíceis. Além

disso, havia outro complicador, a falta de tempo para preparo das atividades, como ressaltou o professor de educação física ao ser questionado se sentia preparado para sua oficina:

Não. Por falta de planejamento (...) Essa preparação, que eu te respondi (...) não é a respeito de conhecimento e certas coisas. Eu sou muito focado, eu gosto de realizar atividades, de participar, participação dos alunos, gosto de ver o resultado dos alunos e dá para fazer... só que eu queria que tivesse melhor e para mim, até conseguir atingir esse patamar, eu tenho que ter o horário, a quadra tem que estar liberada para mim, para eu dar o trabalho dos meninos. (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

Sobre as dificuldades encontradas no início da nova função, a Professora Regente de Turma 3 destacou também a diversificação de sua turma de alunos pertencentes a salas distintas do turno regular, o que gerava demandas e para casas diferentes:

As minhas dificuldades era assim, “tipo”, como que eu vou trabalhar esse tema com essa turma diversificada como é. Se eu tinha uma única turma que eu trabalhava tudo junto e da mesma forma, entendeu? Aí quais as intervenções que eu poderia fazer? Como seriam essas intervenções? O que eu teria que usar pra fazer isso? Enquanto que antes eu sabia assim, eu tenho um tempo pra historinha, eu tenho um tempo pra brincadeira, eu tenho um tempo pra atividade dirigida, entendeu? Um tempo pra entregar para casa, pra recreação. Foi muito diferente. Foi muito difícil. (Professora Turma 3 – *Escola A*).

Com relação aos docentes do PEI, quando questionados se sentiam-se preparados para atuar no programa, a maioria respondeu positivamente, mesmo que alguns tenham se deparado com situações novas, enfrentando algumas resistências dos alunos ou mesmo não tendo conseguido implementar o planejamento realizado para as oficinas. Diferente dos agentes culturais, as bolsistas relataram que se sentiram forçadas a buscar novos saberes e práticas para a realização das suas oficinas.

(...) eu aprendi tanta coisa e os meninos também. Têm necessidades diferentes, então... dentro da minha oficina, eu comecei a buscar muitas coisas... certo que minha formação em *designer* me ajudou demais porque minha oficina é de "literatura e outras artes". Eu sempre fui muito ligada às artes de criança... então, assim... Foi bom demais. Foi ótimo. Maravilhoso! Essa minha formação anterior. Só que depois eu fui buscando coisas diferentes, até dança eu busquei. Realmente para tornar legal, interessante... Teatro... Fazer ser interessante. (Bolsista W – *Escola B*).

Como as atividades do PEI possuem uma proposta de educação diferenciada da estabelecida no turno regular, os monitores não se sentiam cobrados pelo desempenho dos alunos na escola ou em avaliações externas. Já as professoras regentes de turma do PROETI informaram o contrário. Afirmaram às vezes serem cobradas pela direção, coordenação e pelos próprios professores dos alunos.

2.6 Percepção sobre os programas

Apesar das dificuldades relatadas pelos docentes do PEI como baixos salários, ausência de espaços adequados, falta de horário para o planejamento das oficinas na escola, grande número de alunos por turma, rejeição do programa e da equipe de trabalho pela escola, também levantaram pontos positivos que de certa forma foram responsáveis pela permanência dos mesmos no programa. Notar a mudança de comportamento e o crescimento dos alunos, bem como apoiá-los no dia a dia ajudando-os a superar situações difíceis, foi uma das grandes satisfações dos educadores ao final do ano, conforme relatos da Bolsista B e da Agente Cultural X abaixo:

Os positivos são essencialmente a questão dos alunos, o crescimento deles. Porque a gente pega alguns no início do ano que, nossa! E vê no final como eles estão. Chegar no final do ano, eles agradecerem. Sabe, é diferente. Igual, tem um professor de jiu-jítsu (...) Ele sempre tem uma fala: "Vocês vão ser o que vocês quiserem". "Vocês têm capacidade para ser o que vocês quiserem". "Você pode ter escutado por aí, ou na sua casa que você não vai ser ninguém, mas nós estamos aqui". "Vocês vão ser alguma coisa, vocês vão ser o que vocês quiserem". Então ver o crescimento deles é um dos pontos positivos (que eu acho que a gente prossegue muito mais por isso do que por qualquer outra coisa). (Bolsista W – *Escola B*).

(...) por exemplo, nós temos casos de muitas meninas adolescentes, aquele tipo de adolescente revoltado que dá problema o ano todo na escola, que chegou no final do ano, esse ano, a gente olhar para ela e dizer: "nossa, essa menina melhorou muito". E fazer um grupo de dança, futebol, essas coisas assim que o programa oferece para elas. (Agente Cultural X – *Escola B*).

Para o Agente Cultural Y, o diferencial do programa era a valorização do tempo de criança.

Porque é uma educação fora da sala de aula. Não é de "cê" ficar preso dentro "duma" sala de aula e ficar ali só escrevendo, só escrevendo, só escrevendo. Criança automaticamente, ela não aguenta isso tudo direto, ela tem que ter a hora dela. Então a escola integrada veio para ela ter a hora dela, de aprender mais coisas, né? (Agente Cultural Y – *Escola B*).

De certo modo, os monitores acreditavam no programa pelos benefícios oferecidos aos alunos a partir das experiências diferenciadas proporcionadas pelas oficinas, pelo afastamento das crianças e adolescentes das ruas, pela convivência dos alunos, pelas oportunidades de lazer ofertadas e pelo diálogo constante com os educadores.

Os professores também reconheceram a importância do PROETI e destacaram o afastamento dos alunos das ruas e apoio dado a eles no projeto como alimentação, cuidado, lazer e suporte para os estudos como os principais aspectos positivos.

O ponto positivo é que o menino às vezes não tem lugar de ficar, os pais trabalham e tudo... além de estar tendo alimentação, estar tendo a ajuda num para casa que, em casa, às vezes não tem... o pai é analfabeto, a mãe trabalha também... esse é um dos pontos positivos... Ponto positivo que o menino vai estar tendo vários tipos de brincadeiras, atividades, para melhorar sua qualidade de vida e a questão de socialização com os outros alunos... (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

A Professora Regente de Turma 3 reforça a positividade do projeto que para ela não apresenta pontos negativos, tendo em vista que os alunos estão sendo ajudados:

Pontos positivos, eu acho que é de ajudar o aluno, tirar ele da rua. Essas coisas todas, né? Acho que esse é um ponto positivo. Ponto negativo, eu não consigo encontrar nenhum, não porque se ele “tá” fazendo isso pra ajudar o aluno, eu acho que não consigo encontrar um ponto negativo pra ele. Se todas as oportunidades estão sendo dadas... eu tenho uma colega que trabalha comigo que ela costuma dizer que: “a obrigação do aluno do projeto é tá sempre progredindo e não regredindo”, porque o governo dá tudo. “Cê” tem aula especializada, “cê” tem material, “cê” tem uma professora que te acompanha na sua tarefa de casa, “cê” tem atividades lúdicas, entendeu? Então, assim, como pessoal, é claro que não dá pra eu te dizer que ele não tenha problema nenhum, porque tem né? Mas como aluno, acho que não tem um ponto negativo não. (Professora Regente de Turma 3 – *Escola A*).

Os professores, apesar das dificuldades, demonstraram acreditar no projeto pelos benefícios oferecidos aos alunos pelo prolongamento do tempo deles na escola, afastando-os das ruas, e pelas oportunidades de lazer e acompanhamento pedagógico que muitos não teriam em casa.

As professoras regentes de turma demonstraram bastante satisfação no trabalho que estava sendo realizado por elas e pelo projeto, com isso tinham a perspectiva de continuar na escola no ano de 2013. Já os professores de educação física que relataram ao longo deste estudo muitas das suas insatisfações tiveram opiniões diferentes. O Professor de Educação Física 2 demonstrou satisfação com seu trabalho ao lado dos alunos. No entanto, demonstrou-se insatisfeito com o projeto que para ele possuía muitas falhas, tais como, a ausência de apoio da escola, a falta de coordenação do projeto, pouca disponibilidade de uso da quadra, realização de atividades pré-determinadas (futsal e basquete), etc. Apesar disso, manifestava interesse em permanecer no projeto no ano de 2013, caso mudanças fossem realizadas. Já o Professor de Educação Física 1 foi mais categórico em dizer que não estava satisfeito nem com seu trabalho pelas dificuldades encontradas nem com o projeto, sem interesse em permanecer no cargo em 2013.

Na verdade não, pelo que eu falei desde o início. Porque além do salário, o horário está muito confuso... O horário de projeto [...] Começou num horário, falou que a gente ia receber "tanto" e não recebeu... 27 aulas... nós demos aulas a mais, sem receber. Aí depois começou num horário e depois passou para outro horário. Hoje o

horário é de oito e vinte a meio-dia e quarenta, acaba perdendo o horário de almoço, se você trabalha à tarde... acaba chegando atrasado no lugar, fica muito ruim o horário, sendo que o horário normal é de sete e meia as onze e vinte... aí você tem que pegar oito e vinte para largar meio-dia e quarenta. (Professor de Educação Física 1 – *Escola B*).

No PEI, todos os monitores tinham interesse em permanecer em 2013 e disseram satisfeitos com o trabalho que realizaram e com o programa, apesar de as bolsistas enfatizarem a presença de problemas ainda a serem resolvidos. Os monitores, pensando na melhoria do trabalho no programa, destacaram medidas como a presença de um psicólogo e a realização de atividades interdisciplinares pelos educadores do PEI como necessárias; enquanto os professores do PROETI destacaram medidas como a maior participação dos pais, mudanças na carga horária com a inserção de horários para o planejamento das atividades na escola, cursos de capacitação, disponibilidade dos espaços físicos, entre outros.

Eu penso que a gente tem que ter alguns cursos é... de capacitação, porque, por mais que a gente busque fazer cursos, né? Eu estudei, fiz a minha graduação, fiz uma pós-graduação e “tô” querendo fazer um mestrado, mas isso eu acho que o estado também tinha que ter alguma maneira dele “tá” apoiando a gente, sabe? Tudo que a gente faz, a gente tem que gastar do nosso bolso. O salário é muito pouco, então às vezes eu deixo de “tá” fazendo cursos por causa da renda que... que vai pesar no meu orçamento. Aí eu deixo de fazer algum tipo de aperfeiçoamento por causa da questão financeira, né? (Professor de Educação Física 2 – *Escola A*).

Já para o Professor de Educação Física 1:

Precisa de um coordenador, de um espaço físico disponibilizado mais vezes e arrumar os horários, planejar os horários certinhos (...) Têm os monitores que foram prometidos para gente que não estão ajudando as atividades específicas da banda de fanfarra, alimentação... Os monitores até hoje não chegaram... (Professor de Educação Física 1 – *Escola A*).

Por fim, ao serem questionados se o programa estaria contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, a maioria respondeu de forma afirmativa. A Bolsista Z destacou da seguinte maneira o assunto:

Sim... eu acho que têm muitos furos... não tem fiscalização... não tem nada para garantir qualidade mesmo... agora... eu acho que os alunos estarem aqui à tarde ao invés de na casa deles jogando *videogame*, fazendo sei lá o que que eles estariam fazendo... eles estão interagindo com outras pessoas... aprendendo coisas novas... eles estão aprendendo a lidar com outras pessoas, então, querendo ou não, contribui na qualidade... ainda não é o que se espera, mas já é ajuda... (Bolsista Z – *Escola A*).

A Professora Regente de Turma 4 via no projeto as seguintes contribuições:

Eu acredito. Eu acredito porque a gente, igual eu falei, a gente trabalha muito com valores, com respeito, com a convivência, com a forma com que cada um tem que conviver e respeitar o próximo, amar o próximo. Então eu acredito que isso aí nem que seja assim, uma semente que vai germinar daqui a um tempo, mas isso tem que fazer a diferença, né? (Professora Regente de Turma 3 – *Escola A*).

Diante de tudo que foi destacado nos relatos dos respondentes da pesquisa, verificamos que, apesar de experiências distintas de educação integral, o PROETI e o PEI apresentaram muitas dificuldades e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos. Problemas de infraestrutura física, falta de horário para elaboração de atividades e planejamento, sobrecarga de trabalho e baixa remuneração foram alguns aspectos recorrentes nas falas dos profissionais das duas redes de ensino. Vimos que a docência nas experiências de educação em tempo integral tem suas especificidades e demandas diferenciadas das desenvolvidas pelos docentes no turno regular das escolas. No entanto, é oferecida aos novos educadores pouca capacitação e/ou formação para atenderem às novas exigências da docência. Seriam os docentes da educação em tempo integral capazes de assumir as novas práticas diferenciadas e inovadoras pretendidas com a pouca ou nenhuma formação recebida, orientação e tempo de planejamento? A inserção de novos sujeitos docentes como agentes culturais com saberes práticos, mas sem uma formação específica ou experiência docente, e estudantes universitários seria suficiente para proporcionar as mudanças pretendidas na educação? Discutiremos a seguir um pouco das mudanças sofridas pelo trabalho docente ao longo das últimas décadas e a inserção dos novos sujeitos docentes da educação em tempo integral na escola.

3 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A partir das entrevistas semiestruturadas dos educadores do PROETI e PEI, foi possível realizar algumas constatações sobre a organização da educação em tempo integral nas duas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e conhecer um pouco sobre os novos sujeitos docentes no contexto da educação em tempo integral. Com base nos relatos, percebemos as diversas dificuldades encontradas na realização do trabalho docente na educação em tempo integral, algumas delas comuns as duas redes e outras específicas. Problemas como a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento

das atividades, incompatibilidade entre a carga excessiva de trabalho com a remuneração percebida, acúmulo de atribuições dos docentes, pouca ou nenhuma formação continuada disponibilizada e o distanciamento dos docentes dos demais trabalhadores da escola estavam presentes no PROETI e PEI estudados. No PROETI, os professores, principalmente de educação física, destacaram as dificuldades encontradas em ministrar oficinas determinadas pela SEE/MG e/ou escola que eram incompatíveis com a formação inicial dos mesmos, além de relatarem a ausência de apoio da direção (nos casos de indisciplina dos alunos), da coordenação (inexistente para eles) e monitores (prometidos), e ainda a falta da participação dos pais e a cobrança em realizarem atividades diferenciadas da escola tradicional. Já no PEI, ressaltou-se a utilização de espaços improvisados e a ausência de um local na escola que comportasse os alunos do programa em dias de chuva e sol quente, a rejeição do programa e dos docentes pela escola, o não cumprimento do horário de planejamento e orientação na escola pelos bolsistas, a ausência de formação e orientação dos agentes culturais sobrecarregados de tarefas junto aos alunos e sem momentos de elaboração e planejamento de atividades na escola, entre outros.

As múltiplas barreiras encontradas pelos novos docentes retratam o cenário de precariedade em que as escolas brasileiras estão acostumadas a operar. As ruins condições de trabalho reforçam a desvalorização da docência no Brasil que podem ser consideradas hoje os principais fatores para a falta de interesse dos jovens em entrarem para a carreira docente. No entanto, a desvalorização da docência não é algo recente a ser discutida, ela sobrevoa o imaginário das pessoas a séculos, ao ser reduzida a uma atividade simples e natural. Apesar de as finalidades e os valores da docência mudarem de uma época a outra, de uma sociedade a outra, permanece praticamente invariável a certeza de que, no fundo, é apenas um *ofício moral* (TOM, 1984 *apud* TARDIF; LESSARD, 2008b), que não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor de crenças dominantes do momento (TARDIF; LESSARD, 2008b, p. 37). Ao contrário do que se imagina, o trabalho docente não é nada simples e natural, pois envolve múltiplas facetas, podendo ser caracterizado por aspectos formais e informais por vezes contraditórios, tratando-se, ao mesmo tempo, de um trabalho codificado e flexível, controlado e autônomo. Segundo Tardif e Lessard (2008b, p. 41), seus aspectos formais podem ser considerados como os nitidamente burocráticos e codificados, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Por outro lado, pela docência ser um trabalho cujo objeto não é constituído de

matéria inerte, mas de relações humanas dotadas de iniciativas e resistências, também é marcada por aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos. Tais aspectos comportam as diversas ambiguidades, diversos elementos indeterminados e incertezas da docência, permitindo uma boa margem de manobra aos docentes de interpretarem e realizarem suas tarefas. Enfim, a docência é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008b, p. 43).

Nóvoa (2008, p. 229) também desmistifica a ideia do ensino como uma atividade que se exerce “naturalmente”, levantando atenção para três questões que complexificam a atividade. A primeira delas diz respeito à dependência do trabalho docente, à “colaboração” do aluno contrariando as demais profissões. O sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno, afinal ninguém ensina a quem não quer aprender. A segunda delas, conforme Nóvoa (2008, p. 229), caracteriza-se por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem em um ambiente carregado de sentimentos, afetos e conflitos. Com isso, devem ser formados não somente para a relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. E, por fim, menciona as diferentes, e às vezes contraditórias, finalidades da educação. Ao mesmo tempo que quer desenvolver a pessoa, pretende formar o trabalhador, quer garantir a igualdade de oportunidades, mas também a seleção das elites. Desse modo, sua finalidade torna-se variável dependendo do cliente a ser perseguido: aluno, família, comunidade, etc. É a partir desses aspectos contraditórios que o trabalho docente deve ser entendido.

Tardif (2002, p. 39) também destaca os diversos saberes envolvidos na docência, o que confere à profissão docente o *status* de prática erudita. Segundo ele, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém distintas relações. Dessa forma, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36). Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação inicial e continuada de professores. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes curriculares, apresentados geralmente sob a forma de programas escolares,

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Já os saberes experienciais ou práticos são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 38). As múltiplas articulações que os docentes devem realizar entre a prática e os saberes fazem deles um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. Apesar de tudo isso, os professores ocupam uma posição socialmente desvalorizada por manterem com os saberes (formação profissional, disciplinares e curriculares) uma relação de “transmissores” ou “portadores” do saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2002, p. 42).

A compreensão atual do trabalho docente ainda perpassa pela diversidade das atribuições e tarefas que os professores têm assumido na escola. O acúmulo de papéis atribuídos aos docentes na atualidade pode ser considerado consequência das mudanças empreendidas pelas reformas educativas no Brasil e América Latina, a partir da década de 1990, o que demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando, inclusive, sua natureza e definição. A partir de então, o trabalho docente deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando atividades de gestão da escola tais como planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação. Os professores, diante das variadas funções que a escola pública assume, passaram a responder a exigências além de sua formação, obrigados a desempenhar funções outras que não educativas e assumir diversos papéis como psicólogos e assistentes sociais, o que estaria gerando, 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.

Ao mesmo tempo que se observou a democratização da escola, através da ampliação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas voltadas para a educação trazendo ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representou maior ameaça para esses profissionais no que

se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico 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 o 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, na medida em que os serviços oferecidos aos alunos passaram a ser cada vez mais de responsabilidade de um pessoal menos qualificado que os professores, emergindo uma nova divisão técnica do trabalho dentro da escola (TARDIF; LEVASSEUR, 2004, p. 1285).

A participação voluntária da comunidade nos serviços escolares difundida como uma forma de a sociedade participar ativamente da melhoria da escola e da educação de seus filhos foi, no entanto, uma forma desvirtuada de transferir as responsabilidades do Estado mínimo neoliberal para a sociedade civil, assim como a realização de parcerias e a introdução de organizações não-governamentais e da iniciativa privada no terreno escolar. Esta responsabilidade compartilhada da educação entre Estado, família e sociedade estaria prevista desde a CF/88 que, como vimos anteriormente, dispõe em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Com isso, a educação passou a ser responsabilidade de todos e cada vez menos do Estado, embora tenha se observado nos últimos anos uma mudança efetiva da intervenção do mesmo na educação, exemplificado pela ampliação do direito à educação proposta pela Emenda Constitucional n. 59/2009.

É no contexto do compartilhamento de responsabilidades que surge no Brasil a ideia de que a educação poderia ser desenvolvida através de redes de relações ou “teias do conhecimento” difundidas sob a influência do Movimento das Cidades Educadoras, que possuía uma proposta de educação partilhada entre a escola e a sociedade civil em decorrência da incapacidade da instituição escolar de lidar com os diversos aspectos sociais absorvidos por ela. Além da presença de novos sujeitos docentes, observa-se a ampliação dos espaços educativos para além da escola. Foi a partir desse ideal que se observou na década passada o desenvolvimento de uma nova concepção de educação integral no país. Diferente das propostas de educação integral que se destacaram no Brasil no século XX, quando a escola detinha a centralidade do processo, viu-se o surgimento de um novo projeto cuja prioridade estaria na ampliação dos tempos e espaços educativos dos alunos. Além disso, viu-se o surgimento de novos sujeitos, sem formação docente, para desempenharem atividades

denominadas socioeducativas vinculadas ou não ao projeto político pedagógico a um público predominantemente mais vulnerável socialmente. Dessa maneira, observa-se de certa forma o enriquecimento do universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente a constituição da educação integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta (COELHO, 2012, p. 79). A ampliação das experiências e jornada educativa através do formato Aluno de Tempo Integral tal como foi definido por Cavalieri (2009, p. 53) é atualmente predominante entre as escolas das redes de ensino públicas brasileiras, como visto em Belo Horizonte o Programa Escola Integrada. Mas a realização das atividades em espaços não escolares e o desenvolvimento das mesmas por agentes que não os profissionais da escola não estariam contribuindo para a desqualificação da instituição e de seus docentes? E desqualificando-a não estaria deslegitimando sua função social?

Vimos que no PEI e no Programa Mais Educação são realizadas contratações a baixo custo de oficinairos e estudantes universitários para ministrarem oficinas sem a exigência de uma formação específica ou experiências docentes anteriores. Os programas até estabelecem para os educadores períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas, de avaliação e de organização da vida escolar, porém, na prática, tais momentos nem sempre são cumpridos, pelo menos foi o que demonstrou a pesquisa realizada no PEI da *Escola B*. O mesmo ocorrendo com relação à formação dos educadores que incluiria conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e ainda a presença de profissionais das áreas requeridas pelo projeto de educação integral para compor a integralidade da proposta. Embora fosse o ideal, o que se observou entre os novos sujeitos docentes foi uma tentativa solitária de colocar em prática uma teoria da qual, aparentemente, não demonstraram ter consciência.

Apesar de os referidos programas contarem com professores apenas na função de coordenadores (professores comunitários), ao contrário do PROETI que os encarrega da complexa tarefa docente, e conseqüentemente correrem o risco dos objetivos da educação integral não se efetivarem, a inserção de novos sujeitos docentes, como os agentes culturais e bolsistas universitários, oferece seus ganhos à medida que pode proporcionar o enriquecimento da vida cultural de crianças e jovens. Além disso, podem contribuir para a formação dos futuros professores pelo exercício da docência dos jovens estudantes universitários e se constituindo como uma política pública de primeiro emprego para a juventude (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 167), no caso dos agentes culturais.

3.1 Os Agentes Culturais

Agentes culturais, oficinairos e jovens educadores são algumas das denominações dos trabalhadores, na maioria jovens, que vêm desenvolvendo ações socioculturais no contexto da educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação e especialmente no PEI da rede municipal de ensino de Belo Horizonte como já visto. Com o intuito de proporcionar uma formação cidadã a crianças, adolescentes e jovens, a escolha pelos agentes culturais partiu da tentativa de aproximar a escola às comunidades. Além disso, por possuírem vínculos com os locais onde as atividades educativas são realizadas, acredita-se no desenvolvimento de uma aproximação cultural entre os educadores e os alunos. Para Dayrel, Carvalho e Geber (2012, p. 159), o conhecimento do território e as suas expressões culturais e simbólicas dos agentes culturais acarretariam formas de transmissão cultural e sociabilidade diferenciadas daquelas construídas entre alunos e professores.

Vimos anteriormente que os agentes culturais pesquisados da *Escola B* possuíam o nível médio de ensino, embora não fosse exigida deles uma escolaridade mínima, e suas oficinas resultavam de suas experiências, sem correspondência com saberes acadêmicos. Tais dados vão ao encontro do resultado da pesquisa realizada por Dayrel, Carvalho e Geber (2012) sobre os jovens educadores no contexto da educação integral e do estudo realizado por Geber (2010) sobre o perfil dos oficinairos dos projetos sociais. Segundo os autores, questões como as especificidades dos saberes trabalhados nas oficinas, os locais de aprendizagem desses saberes, a perspectiva da valorização do contato com as crianças e jovens e o reconhecimento da importância do processo de socialização nos seus espaços educativos podem ser apontadas como integrantes de uma possível identidade profissional dos educadores.

Conforme os autores, muitos educadores aprendem o que ensinam em diferentes espaços educativos (projetos, grupos, movimentos sociais, amigos) e possuem autonomia na organização das mesmas. Normalmente as oficinas ministradas não fazem parte dos currículos de cursos de formação de professor, nem mesmo se encontram nas grades curriculares das universidades. Mesmo oficinas de esporte não são atribuídas à escola ou à universidade o caráter de principais locais de aprendizagem desses saberes pelos educadores (DAYREL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 163), como foi o caso analisado do Agente Cultural Y que atribuiu a sua experiência como aluno de jiu-jítsu de uma academia de ginástica à prática de sua oficina.

Segundo Dayrel, Carvalho e Geber (2012, p. 160), além das oficinas, muitos jovens educadores são envolvidos em trabalhos voluntários e associações comunitárias ou de moradores assumindo por vezes um papel de liderança em suas comunidades. E, embora responsáveis pela realização de ações educativas culturais e esportivas, possuem acesso restrito a locais culturais da cidade, como parte da população jovem pobre. Outra característica comum identificada entre osicineiros foi a precariedade dos espaços educativos, materialidade e condições de trabalho na qual desempenham suas oficinas, fato confirmado também entre os agentes culturais da *Escola B*.

Além da importância dada ao diálogo com os educandos, a perspectiva da oficina para além da transmissão de saberes como momento de realização de uma formação humana, da transmissão de valores e de socialização foram atribuições destacadas pelos jovens educadores das atividades realizadas (DAYREL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 167). Tais perspectivas se assemelharam às relatadas pelos agentes culturais, X e Y, da *Escola B*, que enfatizaram a socialização, a mudança de comportamento dos alunos na vivência com os colegas e nas oficinas e o diálogo com as crianças e os adolescentes como pontos importantes de seu trabalho. Com isso, podemos dizer que as oficinas dos agentes culturais caracterizam-se mais pela transmissão de valores socioculturais e como um espaço de formação humana do que como um local de transmissão de saberes e de conhecimentos.

Esse fato demonstra de certa forma o tipo de formação que se pretende dar às crianças, adolescentes e jovens no âmbito da educação integral fomentada pelo programa do governo federal Mais Educação e pelo PEI. Uma formação que se pretende mais cidadã, que proporcione o reconhecimento dos alunos como integrantes de sua comunidade, direcionada principalmente a alunos de baixa renda e em condições de vulnerabilidade social. Entretanto, como argumenta Coelho (2010, p. 09), em que medida essas atividades socioeducativas, com essas finalidades, afetam a condição de *aluno* dessas crianças? Até que ponto essas atividades interferem na realidade escolar, integrando conteúdos/conhecimentos, fazendo “pontes” entre os conhecimentos adquiridos e os intuídos, “qualificando” cada vez mais o ensino fundamental/básico que, em última instância, é ainda aquele que se evidencia como “fundamental” à emancipação?

Mesmo sabendo da necessidade e importância que os programas têm atualmente no contexto das políticas sociais e de enfrentamento à pobreza, não se pode perder de vista o *aluno*. Sendo assim, as atividades realizadas pelos agentes culturais podem ser parte significativa da formação integral ou completa desses sujeitos, estando incluída aí a formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional, desde que integradas ao currículo da escola,

dialogando com os demais saberes ofertados pela escola. Situação não presenciada na *Escola B*, onde o PEI está implantado desde 2009, mas não é formalmente reconhecido por ela, já que não consta em seu PPP. Além disso, os relatos demonstraram total distanciamento entre os oficinairos e equipe do PEI com os profissionais do turno regular de ensino, havendo um total desconhecimento da comunidade escolar sobre o programa, embora tivesse uma grande conjugação de esforços da professora comunitária em dar visibilidade às atividades. A fala do Agente Cultural Y mostra bem a relação de distanciamento que a escola tem com o PEI:

Porque a gente dá aula aqui como se fosse uma brincadeira, mas é uma coisa séria, mas a gente leva mais como uma brincadeira porque são crianças, né? Não é uma ditadura militar, então que nem aí o pessoal olha, passa, vê as coisas, os meninos ficam assim, às vezes tem muita crítica, né? O pessoal do outro lado, né? O lado B³¹. (Agente Cultural Y – *Escola B*).

Dessa maneira, estaria o PEI proporcionando uma formação significativa aos seus alunos desacreditada pela própria escola? Como pretender a educação integral dos alunos se a própria escola parece não ter conhecimento do que ela representa? Por que não potencializar os saberes dos agentes culturais construindo uma nova proposta política pedagógica que dialogue com os conteúdos escolares? E ainda, por que não ampliar a jornada de trabalho dos professores para acompanharem as atividades de seus alunos desenvolvendo pontes entre os conhecimentos escolares e os comunitários auxiliados pelos agentes culturais?

Muitas são as questões suscitadas e poucas são as respostas. Desse modo, passemos aos outros sujeitos docentes do PEI, os bolsistas universitários.

3.2 Os Bolsistas Universitários

Geralmente os bolsistas universitários do PEI desempenham em suas oficinas atividades relativas ao curso acadêmico ao qual estão vinculados. Diferentes dos agentes culturais, os bolsistas nem sempre são os proponentes das oficinas, mas sim sua universidade. O PEI, como o Programa Mais Educação, realiza parcerias com as universidades que, além de proporem as oficinas, realizam processos formativos com seus estudantes. Por estarem ainda em período de formação e pelas atividades educativas no contexto da educação integral possuírem dinâmicas, concepções e formatos diferenciados, os bolsistas dividem suas cargas horárias entre momentos de oficinas (doze horas/semanais) e orientação e planejamento das

³¹ O pessoal do lado B seriam os professores, segundo o oficinairo.

atividades (oito horas/semanais), sendo que o último é dividido em períodos na universidade (quatro horas/semanais) e na escola (quatro horas/semanais) como já visto anteriormente.

Na universidade, os bolsistas devem ser acompanhados e orientados semanalmente por um professor da universidade sobre a oficina desenvolvida e, na escola, o momento seria de orientação com a professora comunitária e elaboração de atividades. No entanto, nem sempre são cumpridos. Nos relatos das bolsistas da *Escola B*, verificamos que as orientações nas universidades são momentos ocorridos com a devida frequência enquanto as orientações e horário de planejamento não são efetuados na escola. O motivo para tanto eram as obrigações das bolsistas com os alunos. Elas, como os demais monitores do PEI, deviam acompanhar os alunos em suas oficinas, no almoço, lanche e deslocamento, e ainda cobrir monitores ausentes.

Apesar das limitações apresentadas, o programa pode se constituir para os estudantes universitários como um importante espaço de formação docente e de conhecimento da profissão, tendo em vista as dificuldades encontradas pela maioria dos professores logo que entram para a escola. Tais dificuldades, segundo Tardif (2002, p.52), estariam relacionadas à defasagem entre os saberes adquiridos na formação inicial dos docentes com a experiência escolar. Com isso, alguns docentes tendem a viver essa distância como um choque da dura realidade das turmas e salas de aulas nos primeiros anos da profissão, descobrindo os limites de seus saberes pedagógicos.

Espaços formativos para jovens aspirantes à docência como os do PEI podem ser importantes nesse sentido. Consoante o mesmo autor, é a partir dos saberes e experiências que os professores constroem suas práticas educativas, seus *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imprevisibilidade da profissão. Além disso, tais *habitus* podem se transformar em “macetes” da profissão, até mesmo em traços da “personalidade profissional”. Os saberes da experiência, tal como Tardif (2002, p. 53) prevê, podem auxiliar os bolsistas a retraduzirem os demais saberes docentes³², eliminando o que lhes parecer inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. Diferente dos outros saberes docentes, o saber da experiência não é sistematizado, é adquirido no âmbito da prática pelos professores. Contudo, tal saber não emerge apenas da relação entre docente e aluno, mas 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

³² Os saberes da formação profissional, os curriculares e os disciplinares.

de conhecimento. Tais fatores podem não ocorrer no PEI como está organizado na *Escola B*. Como vimos, as bolsistas e demais docentes do PEI realizam seus trabalhos quase que solitários, embora a coordenadora tente dar o apoio necessário. A falta de apoio da escola e de uma equipe que auxilie a professora comunitária não contribui para a qualidade do trabalho desempenhado. E ainda, a ausência de tempo para elaboração de materiais pode contribuir para a realização de práticas esvaziadas e improvisadas. Como as oficinas não são efetivamente avaliadas, não se sabe ao certo o alcance de tais atividades e o que realmente os jovens docentes vêm desempenhando em sala de aula³³. Há apenas os relatos dos mesmos em seus planos de aulas.

Mesmo que os bolsistas estejam passando por um processo de formação inicial, há que se saber se estão sendo realmente preparados para atuarem na educação integral que possui uma concepção e proposta diferenciada, como já abordado. Os momentos formativos nas universidades podem auxiliá-los nesse quesito. Mas, como relataram as bolsistas entrevistadas, tais momentos caracterizam-se de forma diferenciada a partir da universidade, área de ensino e curso dos bolsistas, sendo considerado formativo para uma e insatisfatório para a outra. De todo modo, a formação dos docentes deve ser permanente e suas práticas cheias de sentido, reflexivas e críticas tais como destacava Paulo Freire:

(...) o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (...) O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 2008, p. 21).

É indiscutível que enquanto o quadro de segmentação apresentado pela *Escola B*, que muito possivelmente reflete o mesmo cenário de dezenas de escolas da rede municipal de Belo Horizonte, persistir, os programas continuarão operando sem as condições necessárias e bem distantes de seus objetivos de educação integral e de ser um espaço de formação docente para os estudantes universitários. Não é sem razão que muitos bolsistas não cumprem todo o período de seu contrato, evadindo antes do término. Segundo a professora comunitária, a

³³ Sobre a avaliação do programa, a Professora Comunitária diz entregar um formulário ao fim do semestre para os monitores para que eles emitam opiniões positivas e negativas sobre as atividades dos programas. Diz realizar o mesmo com a direção da escola, cantineiras e demais funcionários, porém muitas vezes não obtém nenhum retorno.

rotatividade entre eles é alta, principalmente, no início dos semestres. Muitos iniciam os trabalhos, mas não resistem por muito tempo no cargo. Além do mais, muitas oficinas escolhidas pela professora comunitária são canceladas em decorrência das dificuldades encontradas pelas universidades em selecionar os bolsistas para atuarem nas escolas, o que leva à contratação de mais agentes culturais próximos da escola.

O trabalho confiado aos bolsistas e aos agentes não estaria acima de suas possibilidades? Seriam capazes de proporcionar a educação integral aos alunos diante de poucas possibilidades de formação, orientação, condições de trabalho, inexperiências docentes, entre outros? Não seria mais coerente que os professores encarregados da docência, que como vimos não é simples ou natural, assumissem as tarefas da educação integral, mesmo sabendo que isso por si só não resolveria todos os problemas presentes na educação em tempo integral?

Sem dúvida, a presença dos professores traria muitos ganhos à educação integral dos alunos. O que não quer dizer que eles sejam naturalmente preparados para ofertá-la, muito pelo contrário, tanto os profissionais quanto as escolas ainda não estão suficientemente prontos para a implementação de um projeto de formação completa dos alunos segundo o modelo propugnado por Anísio Teixeira. Há que se discutir nas escolas o verdadeiro significado da educação integral e repensar desde sua estrutura em turnos parciais ao currículo pretendido. E, à medida que se pretende proporcionar novas experiências socioculturais e dar visibilidade ao conhecimento e cultura das comunidades, por que não desenvolver um trabalho conjunto entre os professores, os agentes culturais e os bolsistas? Sendo os últimos na condição de aprendizes.

Destacada a importância dos professores no contexto da educação, passamos a seguir à discussão desses profissionais na educação em tempo integral da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

3.3 Os Professores da educação em tempo integral

Conforme conferimos ao longo deste estudo, o PROETI iniciou-se como uma proposta de ampliação da jornada educativa com objetivos estritamente voltados para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, principalmente os considerados de baixa renda e de escolas localizadas em áreas de risco na cidade de Belo Horizonte. No entanto, nos últimos anos, passou a sofrer alterações estruturais que o aproximaram da proposta de educação cidadã e

das Cidades Educadoras em decorrência da necessidade de sua ampliação e pela parceria com o Programa Mais Educação. Apesar disso, a pesquisa de campo demonstrou que o projeto ainda mantém firme o foco na aprendizagem dos alunos e a priorização dos ambientes internos da escola para o desenvolvimento das práticas educativas, diferentemente do PEI. Desse modo, o PROETI, pelo menos na *Escola A*, enquadra-se ainda no formato definido por Cavalieri (2009, p. 53) como Escola de Tempo Integral, caracterizado pela priorização da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

Contudo, a centralidade da escola e dos professores no processo de ensino dos alunos por si só não é garantia da oferta efetiva da educação integral. A educação integral precisa ser debatida entre seus profissionais e sua proposta política pedagógica adaptada aos novos princípios para não correr o risco de a escola terminar por oferecer “mais do mesmo”. Além disso, os professores imbuídos da educação integral deveriam realizar formações constantes com o intuito de proporcionar mudanças nas práticas educativas que se quer diferenciadas e mais atrativas aos alunos e possuírem momentos de planejamento e elaboração de materiais. No PROETI, pouco disso acontecia, demonstrando muitas falhas. Como visto, havia pouca conectividade entre a escola e seu projeto, tornando-se uma atividade à parte da escola, para alunos estigmatizados por muito tempo como bagunceiros. A aproximação entre professores do ensino regular e do projeto restringia-se à discussão dos deveres de casa e ao comportamento de alunos específicos. A escola não aparentava interesse em conhecer o verdadeiro trabalho que estava sendo realizado pelos professores e alunos do projeto, mesmo que a direção tenha demonstrado bastante empenho à frente do projeto. E mais, os professores regentes de turma e de educação física não tinham momentos para o planejamento das atividades das oficinas porque deviam cumprir com outras responsabilidades como o acompanhamento dos alunos em horários de chegada, almoço, lanche, recreio e saída. Além do mais, cada professor atendia duas turmas de alunos. Com isso, não se cumpria o 1/3 da jornada de trabalho dos professores com atividades de preparação de aulas, formação continuada, elaboração e correção de provas e trabalhos, conforme estabelecido na lei federal sobre o piso salarial dos professores n. 11.738/2008. Desse modo, como desempenhar um trabalho de qualidade, de forma diferenciada, se as condições disponíveis não acompanham o projeto?

Muitos dos problemas relacionados à atividade docente seriam sanados se os professores tivessem contratos mais dignos e pudessem dedicar seu tempo a uma única escola.

Em decorrência dos baixos salários da profissão e de contratos de turnos parciais, os docentes tendem a trabalhar em mais de uma escola como forma de complementação de sua renda. Com isso, vivem oprimidos pelo tempo e pela falta de condições adequadas para o preparo de suas atividades, muitas vezes realizadas fora do horário de trabalho. Os professores, embora em escolas diferentes, em redes de ensino muitas vezes diferentes, dedicam a maior parte de seu tempo à docência. Assim, pensando o professor, trabalhador da educação em tempo integral, não teria sua prática potencializada caso os contratos parciais por escola fossem revistos? Já que falamos de aluno e escola de tempo integral por que não professores de tempo integral? O que poderia ser favorecido pela lei do piso salarial que fixou um valor mínimo para contratação de professores para uma jornada semanal de quarenta horas, podendo ser cumprida em uma mesma escola; e ainda a Resolução 02/2009 do Conselho Nacional da Educação, que dispõe sobre a carreira docente e incentiva o cumprimento da jornada de trabalho em tempo integral de, no máximo, quarenta horas semanais, em uma única unidade escolar. Além do mais, os professores do PROETI, em decorrência do horário de trabalho diferenciado, por exemplo, de oito e vinte e meio dia e quarenta no turno da manhã, dos demais professores da escola, sete as onze e vinte no mesmo período, possuem dificuldades em realizar dobras em outras escolas dedicando a maioria deles apenas ao projeto. Isso poderia ser melhorado caso tivessem contrato de trabalho de dedicação exclusiva em tempo integral, gerando mais momentos de estudo e planejamento, já que ao cumprirem o horário de trabalho comum aos demais professores dos turnos da manhã e tarde teriam horários livres no início e ao fim do dia.

A melhoria do projeto e do trabalho dos professores também impõe que seja realizada uma nova estruturação da escola. Dividir a escola em turno e contraturno já pressupõe uma diferenciação entre trabalhadores e práticas. Mas o que se quer com a educação integral não é a reinvenção da escola e de suas práticas? Precisa ser realizado um trabalho conjunto, único, debatido e elaborado por toda a comunidade escolar e não manter dois turnos antagônicos caracterizados pela rigidez dos conteúdos do turno e pela leveza das atividades do contraturno. No entanto, não é difícil entender os motivos pela opção e manutenção dessa segmentação da escola conforme aponta Mamede (2012):

Não é difícil situar as dificuldades e limitações na forma de compreender e organizar o tempo escolar estendido: um dos fatores diz respeito ao fato de que predomina na nossa história, na cultura escolar brasileira, a jornada de apenas quatro horas e, nela, certa concepção de ensino e de aprendizagem, centrada, quase sempre, na rigidez e na quantificação de conteúdos ministrados. A ampliação da jornada escolar impõe aos profissionais não somente a necessidade de incluir atividades a mais, em horas diárias a mais, mas, além disso, traz a urgência de rever o tempo escolar como um

todo, situando-o em outras concepções de educação, de ensino, de currículo (MAMEDE, 2012, p. 235).

Mas as dificuldades de integração do projeto são agravadas ainda mais pelo número limitado de vagas oferecidas aos alunos decorrentes de fatores como a insuficiência financeira do projeto e a insuficiência de espaços na escola para acolhê-los, embora a oferta de vagas no PROETI da *Escola A* tenha crescido e até mesmo apresentado vagas ociosas em decorrência da não obrigatoriedade do projeto e pela falta de interesse das famílias e/ou dos alunos.

Os professores do projeto sofrem pelas condições de trabalho precárias, pelos baixos salários, pela sobrecarga de atribuições, pela falta de tempo para estudo e elaboração de material, pela falta de trabalho coletivo, por contratos precários, entre outros. Dificuldades comuns aos professores das escolas públicas brasileiras conforme Oliveira (2004). No entanto, os professores do PROETI ainda lidam, mesmo que de forma velada, com a discriminação dentro de seu próprio ambiente de trabalho; enfrentam dificuldades diárias decorrentes do público predominantemente carente que atendem; e pelas dificuldades decorrentes das práticas que devem desenvolver, à medida que devem ser diferenciadas daquelas realizadas habitualmente pelos alunos em sala de aula, tendo um caráter mais lúdico mesmo que suas finalidades sejam por vezes a mesma da primeira: a melhoria da aprendizagem das crianças. Isso pôde ser visto nos relatos das professoras regentes de turma que desenvolviam atividades a partir dos conteúdos estudados e deveres de casa dos alunos no turno regular. Além do mais, como nas oficinas constavam alunos de turmas distintas, às vezes tinham que planejar e desenvolver ao mesmo tempo atividades diferentes. Tais fatos demonstram algumas das complexidades do trabalho das professoras regentes de turma. Complexidade também verificada no trabalho dos professores de educação física que tinham que driblar as dificuldades trazidas pela indisponibilidade do uso da quadra esportiva e desempenhar atividades às quais não tinham formação. Sendo assim, as peculiaridades enfrentadas pelos professores do PROETI demonstraram a urgência de cursos de formação, tempo para estudo e planejamento de atividades e principalmente condições adequadas para o desempenho de suas tarefas. São condições mínimas e indispensáveis para que a SEE/MG possa oferecer a educação integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de conhecermos o trabalho docente na educação em tempo integral de Belo Horizonte, PEI e o PROETI, realizamos algumas constatações ao longo deste percurso. Percebemos que as experiências de educação em tempo integral atuais, tanto as estudadas quanto as fomentadas pelo Programa Mais Educação, estão envoltas de sentidos e significados que vão além das tarefas pedagógicas. Para mais de proporem uma educação com sentido ampliado, pensando na formação plena dos indivíduos a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões como intelectual, física e afetiva, sob a influência dos ideais educacionais progressistas e democráticos de Anísio Teixeira, carregam consigo responsabilidades sociais diante do atual quadro de pobreza e desigualdade social do Brasil. Vimos que o impulso dado à extensão da jornada educativa das escolas brasileiras a partir da década passada faz parte do conjunto das políticas sociais de enfrentamento à pobreza adotadas pelos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma Rousseff. Com isso, programas/projetos de educação em tempo integral tornaram-se instrumentos importantes de proteção social pela ampliação do período dos alunos prioritariamente mais pobres sob a responsabilidade da escola e de promoção social ao visarem o desenvolvimento pleno dos alunos por meio de uma concepção mais abrangente de educação.

Apesar de as experiências de educação em tempo integral com mencionadas finalidades educativas e sociais ainda serem recentes, visto que a maioria possui menos de uma década, o envolvimento da educação com as políticas sociais não é nenhuma novidade. Verificamos que ao longo da década de 1990 mudanças significativas aconteceram nas escolas, derivadas das reformas educacionais ocorridas no Brasil e América Latina, levando as escolas a assumirem novas responsabilidades sociais decorrentes das dificuldades encontradas pelos sistemas de proteção social diante da diversificação da pobreza e do crescente aumento da desigualdade social nos países latino-americanos. Destarte, a escola passa a ser conduzida de forma a assegurar o acesso e permanência das populações mais vulneráveis de modo a garantir a sua integração social. Assim como a escola, os docentes passaram a responder por novas exigências, muitas que ultrapassam sua formação, tendo que desempenhar funções outras que não educativas, assumindo por vezes papéis como psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais. Além disso, a nova organização e gestão escolar decorrentes das reformas educacionais resultaram em uma reestruturação do trabalho docente que a partir de então deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula,

incorporando atividades de gestão como participação na elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação. No entanto, a participação nas atividades de gestão das escolas não se restringiu apenas aos professores, a comunidade também passou a colaborar nas decisões das políticas públicas voltadas para a educação, o que demonstrou ganhos para as escolas e para a população de uma forma geral, ao mesmo tempo que trouxe ameaças às supostas garantias de exclusividade dos profissionais sobre o terreno escolar. O apelo ao voluntariado e a participação das famílias em atividades de responsabilidades do Estado passaram a ser frequentes desde então, bem como a realização de parcerias com organizações não governamentais e de iniciativa privada. Assim sendo, além de se observar a reestruturação do trabalho docente, verifica-se nas escolas a emergência a partir de então de novos sujeitos docentes e uma nova divisão técnica de trabalho.

Os novos programas/projetos de educação em tempo integral estariam cumprindo com os papéis sociais atribuídos às escolas desde a década de 1990 e seus sujeitos docentes estariam dentre aqueles que emergiram dessa sua nova função, embora tenham surgido em um contexto político-social distinto das reformas; diante das novidades trazidas pelas experiências de educação em tempo integral com a emergência de novos sujeitos docentes que tentamos neste estudo identificar e analisar em quais condições realizam seus trabalhos, tomando como referência as experiências de Belo Horizonte - o Programa Escola Integrada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e o Projeto Educação em Tempo Integral da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Para isso, utilizamos dados coletados em entrevistas semiestruturadas efetuadas com os docentes e observações realizadas nas escolas e seus respectivos programas/projetos.

Notamos que, apesar de apresentarem uma concepção de educação ampliada com vistas à formação mais cidadã de um público-alvo prioritariamente mais vulnerável socialmente, o PROETI e o PEI possuem focos distintos. O primeiro privilegia atividades de acompanhamento pedagógico, buscando a melhoria do desempenho escolar e a redução da reprovação dos alunos, não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer; e o segundo destaca o enriquecimento sociocultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários. Escolhas que refletem no perfil dos profissionais que atuam em cada experiência. Verifica-se no PROETI a presença de professores, enquanto no PEI agentes culturais e bolsistas universitários sem formações específicas ou experiências docentes.

Observamos na pesquisa de campo realizada no PROETI e PEI das *Escolas A e B*, respectivamente, que os novos sujeitos docentes possuem perfil variado entre redes e dentro

dos próprios programas/projetos. O PROETI é marcado pela presença de professores regentes de turma, geralmente pedagogas, e professores de educação física, ambos com anos de experiência docente e formação acadêmica, contratados pela SEE/MG para atuarem durante o período de um ano letivo do projeto. Já o PEI é constituído por agentes culturais; oficinairos, a maioria jovens residentes próximos à escola, que desempenham atividades variadas com alunos, desenvolvidas muitas vezes a partir de suas experiências de vida, sem correspondência direta com os saberes acadêmicos, já que o cargo não exige escolaridade mínima; e por estudantes universitários que desempenham atividades vinculadas ao seu curso acadêmico, o que gera regimes de trabalhos diferenciados dentro do programa, celetista (agentes culturais) e estágio (bolsistas), como também a distinção entre as remunerações, jornada de trabalho e responsabilidades. Assim sendo, as entrevistas foram marcadas por distintas percepções dos diversos docentes.

Apesar dos diferentes relatos sobre o programa/projeto, algumas dificuldades foram quase unânimes entre os docentes entrevistados, como a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento das atividades, acúmulo de atribuições, pouca ou nenhuma formação continuada ofertada e o distanciamento dos docentes dos demais profissionais da escola, características comuns no PROETI e no PEI estudados. No PROETI, os professores de educação física demonstraram encontrar mais problemas do que as professoras regentes de turma em decorrência da pouca disponibilidade do uso da quadra esportiva, essencial para as atividades desenvolvidas e pelas exigências da SEE/MG e da escola que lhes determinavam que realizassem oficinas incompatíveis com sua formação inicial sem apoio e capacitação dos mesmos. As professoras regentes de turma demonstraram mais satisfação com o trabalho e apoiadas pela direção da escola, mas também destacaram algumas dificuldades como a realização de atividades diferenciadas sem o tempo adequado para sua elaboração, cobranças quanto ao desempenho escolar dos alunos e a falta de participação das famílias, essa última também compartilhada pelos professores de educação física. No PEI, as bolsistas demonstraram mais insatisfações que os agentes culturais, tendo em vista o descumprimento da carga horária de planejamento e orientação na escola prevista nos contratos de estágios, realização de atribuições que não eram suas como acompanhamento dos alunos durante o almoço e deslocamento entre os locais das oficinas, a utilização de espaços improvisados com a falta de um lugar fixo para suas atividades e a baixa remuneração percebida. Embora os agentes culturais tenham demonstrado satisfação com o programa e seu trabalho, queixaram-se da pouca formação ofertada, da falta de participação da família, da

indisciplina dos alunos e da rejeição dos profissionais da escola ao programa e ao trabalho deles, uma vez que não eram graduados.

Vimos que apesar de a ampliação dos espaços educativos externos à escola estivesse apoiada na perspectiva das Cidades Educadoras de transformar os diversos lugares da cidade em territórios educativos, no PEI da *Escola B*, essa alternativa era a única forma de garantir seu funcionamento, já que a escola não suportava o número de alunos em tempo integral dentro de seu terreno, o que de certa forma desvirtuou a intencionalidade educativa dos territórios à medida que os docentes do PEI eram obrigados a buscar espaços fora da escola juntamente com suas turmas devido à falta de um local dentro da instituição. No PROETI da *Escola A*, as oficinas ocorriam dentro da própria escola com predomínio de atividades de intervenções pedagógicas ofertadas pelas professoras regentes de turma. Com isso, problemas como o uso compartilhado dos equipamentos e espaços da escola foram relatados pelos professores de educação física.

Observamos que as atividades desenvolvidas pelos docentes das experiências de educação em tempo integral são constituídas de formas diferenciadas e lúdicas, contrastando-se às aulas habituais dos alunos no turno regular. A maioria dos docentes relatou ser guiada pelo prazer e a felicidade dos alunos durante a elaboração de suas atividades. No entanto, demonstraram a ausência de momentos de estudo e planejamento das atividades dentro das escolas nas duas redes e pouca ou nenhuma formação para desempenharem as oficinas. Apenas as bolsistas do PEI disseram cumprir momentos de planejamento e orientação dentro de sua carga horária de trabalho, mas ocorridos nas universidades. Ainda assim, as falas demonstraram divergências entre os momentos de orientação, visto que variavam conforme a faculdade, o curso e o tema trabalhado, o que mostrou uma desarticulação entre os espaços de formação. Com a ausência de tempo para planejamento na escola, os docentes relataram levar trabalho para casa. Os professores do PROETI além de relatarem a falta de tempo para elaboração das atividades, descumprindo a lei do piso salarial dos professores n. 11.738/2008, informaram não ter participado de cursos ou formações continuadas oferecidas pela SEE/MG e/ou escola para ministrarem suas atividades; fator que compromete a qualidade das atividades e a pretendida educação integral dos alunos. A pouca formação também esteve presente entre os agentes culturais que relataram ter participado de um curso de formação no semestre oferecido pela AMAS. Como os agentes culturais não possuem formação docente e afirmam não receberem nenhum tipo de orientação, a não ser o apoio da professora comunitária, a importância desses momentos para o desempenho de suas atividades é incontestável. Mesmo que suas atividades não tenham necessariamente correspondência com

os saberes acadêmicos, a formação prévia ou em serviço poderia contribuir para melhorar o relacionamento dos agentes culturais da *Escola B* com os alunos.

As relações interpessoais dentro dos programas/projetos e com a escola foi outro ponto bastante discutido. No PEI, as distinções entre os cargos e responsabilidades dos docentes foram motivos de insatisfações entre eles. Falta de entendimento entre os mesmos, descumprimento de combinados, sobrecarga dos agentes culturais que permaneciam na escola no período integral, tratamento diferenciado dos bolsistas que tinham, embora descumpridos, momentos na escola de planejamento de atividades, entre outros, puderam ser percebidos. No PROETI, as distinções se davam em torno do aparente apoio da direção e coordenação do projeto às professoras regentes de turma na elaboração das atividades, orientação e apoio em sala de aula enquanto os professores de educação física disseram-se desamparados. Demonstraram-se perdidos quanto às pretensões do projeto e exigências da SEE/MG, afirmando desenvolver suas próprias estratégias e planos de aulas descumprindo o que lhes era cobrado.

Problema ainda maior, e talvez um dos mais graves, ocorrido nas duas redes de ensino é a segmentação entre a equipe de profissionais da escola e a equipe do projeto. A separação nas escolas estudadas era evidente, mesmo com esforço das duas coordenações na aproximação dos turnos. No PROETI, essa relação era amenizada pela procura das professoras regentes de turma às professoras regulares de seus alunos devido a questões relacionadas aos deveres de casa ou correspondente ao comportamento de alguns alunos. Essa aproximação não ocorria com os professores de educação física. Os professores relataram participar ao menos de momentos coletivos da escola como reuniões e eventos escolares juntamente com os demais profissionais, mas, ainda sim, sentiam-se discriminados pelos demais. No PEI, o afastamento era por completo, nenhum dos docentes relatou contato com os professores. Era como se existisse um “muro” entre eles, um “lado B” incomunicável, além disso, havia uma disputa pelos espaços da escola, o que gerava insatisfação dos professores. Fato que ia de encontro ao cerne dos projetos de educação em tempo integral, que é sua integração aos objetivos políticos pedagógicos da escola. Desse modo, as atividades separadas de um propósito maior podem perder o sentido da educação integral, tornando-se coadjuvantes, gerando um sentimento de que aquilo que está sendo desempenhado nos projetos não tem tanta importância quanto os conteúdos ministrados no turno regular. Como os profissionais podem reconhecer a importância das atividades do programa quando a própria escola não o reconhece em seu PPP?

O PEI e o PROETI são hoje restritos aos interesses de seus coordenadores, da professora comunitária no PEI e direção escolar no PROETI, alterando-se de acordo com a formação, expectativa e concepções destes em cada uma das escolas. No entanto, a educação em tempo integral precisa ser debatida pela escola e seus profissionais para, enfim, pensar na efetiva formação integral dos alunos. Mas será que é essa formação que se pretende ou apenas ampliar oportunidades de lazer e cultura para crianças e adolescentes com o intuito de afastá-los das ruas? Apesar da importância que representam diante da carência social e cultural dos educandos, estariam propiciando a formação cognitiva, afetiva, corporal e artística dos alunos tal como propõe a educação integral? Pensar a melhoria desses programas/projetos envolve questões como a reinvenção da escola, o fim das separações entre turnos e contraturnos, a reorganização das disciplinas e do currículo, o que dependeria da universalização do atendimento dos alunos, tendo em vista que a segmentação atual da escola está diretamente relacionada ao número ainda limitado de estudantes contemplados. Vimos que embora as vagas tenham sido ampliadas e abertas a todos os alunos da escola ainda há o predomínio daqueles mais vulneráveis socialmente, o que, segundo os docentes, acarreta dificuldades. Muitos são agressivos, indisciplinados ou carentes de afeto, além disso, é constante o conhecimento de situações de violência doméstica, problemas com tráfico e de abandono, entre outras, levando os docentes a adaptarem suas práticas. Com isso, o trabalho aparenta envolver muito mais preparo e diálogo daqueles desenvolvidos nos turnos regulares, tendo os docentes que assumirem papéis de psicólogos em alguns momentos conforme relatos.

Fatores como esses levaram os professores do PROETI, todos com experiência docentes anteriores, a afirmarem que a docência no projeto lhes apresentou mais dificuldades que as habitadas pelos demais professores regulares. Ter que reinventar suas práticas usando constantemente a criatividade à medida que são obrigados a desempenhar atividades diferenciadas da escola tradicional sem manuais ou roteiros que os direcionem são outros aspectos desafiantes do cargo. Isso demanda dos professores o domínio de novos saberes e práticas, bem como tempo para pesquisa e elaboração de material.

Contudo, apesar das diversas dificuldades, os docentes demonstraram acreditar no programa/projeto que atuava. Os monitores do PEI valorizaram a mudança de comportamento e o crescimento dos alunos ao fim do ano resultante da convivência e atividades do programa. Além de destacarem as oportunidades oferecidas aos alunos a partir das experiências proporcionadas pelas oficinas diversificadas, o afastamento das crianças e adolescentes das ruas, a socialização dos alunos e o diálogo constante com os educadores. Os professores do PROETI também salientaram a importância do projeto por propiciar o afastamento dos alunos

das ruas, por lhes oferecer alimentação, cuidado, oportunidades de lazer e de acompanhamento pedagógico que muitos não teriam em casa. Além disso, a maioria dos docentes relatou que o programa/projeto contribuía positivamente para a melhoria da educação pela socialização proporcionada, os valores trabalhados e as atividades de intervenção pedagógica. No entanto, acham que há muitos pontos a serem melhorados, começando por solucionar as diversas dificuldades já relatadas e ainda pela melhoria salarial, pela oferta de cursos de capacitação, pela presença de psicólogos, atividades interdisciplinares, entre outros.

No ano de 2013, de volta ao campo para realizar as entrevistas semiestruturadas com a direção escolar e com as coordenadoras do PROETI e PEI das *Escolas A e B*, tomamos conhecimento de algumas mudanças significativas que achamos importantes destacar. No PROETI, a excessiva carga horária dos professores com os alunos sem momentos de planejamento ou descanso parece ter sido superada. Neste ano, os professores regentes de turma assumiram uma única turma e com isso possuem seis horários de cinquenta minutos semanais para realização de planejamentos, enquanto os alunos são acompanhados pelos professores de educação física que passaram a assumir mais turmas em horários reduzidos, realizando no máximo seis aulas com cada turma. Diante disso, houve uma ampliação do número de professores regentes, sete, e a redução do número de professores de educação física, três. Mudanças que trouxeram satisfação tanto para a diretora e a coordenadora quanto para as professoras regentes de turma que permaneceram no projeto, afirmando ter melhorado o desempenho das atividades³⁴. Apesar das mudanças propostas na reestruturação do PROETI em 2013 pela SEE/MG e sua possível adequação aos princípios das Cidades Educadoras e do Programa Mais Educação de ocupação de outros territórios educativos, a escola manteve a mesma organização dos anos anteriores. Segundo a Coordenadora do PROETI, a mudança não foi necessária devido à diminuição do número de matrículas de alunos no primeiro ano escolar, com isso houve uma ampliação do número de salas de aulas ociosas utilizadas atualmente pelo projeto. Por fim, a direção da escola informou ter aproximado um pouco mais o projeto do restante da escola. Segundo a *Diretora A*, atualmente há momentos coletivos de formação em que os professores do ensino regular e do PROETI participam juntos. O planejamento pedagógico proposto para o ensino regular também é repassado às professoras

³⁴ Apesar de três dos professores entrevistados do PROETI do ano de 2012 terem demonstrado interesse em permanecer no projeto, apenas as duas professoras regentes de turma respondentes da pesquisa conseguiram a vaga após realizarem o processo de seleção para designação junto à SEE/MG.

regentes de turma do PROETI que devem trabalhá-lo, porém de forma diferenciada e lúdica. E ainda, segundo ela, a aceitação do projeto é maior.

Enquanto isso, a *Escola B*, diferente da *Escola A*, teve o número de alunos ampliado, passando a ocupar a maioria das salas de aulas do programa no ano de 2012. Então, tem tido dificuldades em realizar as oficinas. Como solução para o problema, foi alugada uma casa pela prefeitura de Belo Horizonte localizada a seiscentos metros da escola para as atividades do programa. Entretanto, a casa não possui capacidade para suportar todas as oficinas e estava indisponível até meados do primeiro semestre por falta de equipamentos e mobiliários. Assim sendo, as atividades estavam sendo adaptadas às condições da escola. Atualmente a equipe de docentes é formada praticamente por agentes culturais com a presença de apenas três bolsistas. A saída dos bolsistas de 2012, segundo a Coordenadora do PEI, foi decorrente da formatura de alguns, como da Bolsista Z, por novas oportunidades de estágio, entre outros. Além disso, o baixo número deles decorre também das dificuldades encontradas na contratação de oficinas junto às universidades e pela urgência das demandas do programa. Tivemos conhecimento ainda de uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público de Minas Gerais que pediu a dispensa de servidores contratados pela AMAS, dentre eles, os agentes culturais. Os funcionários cedidos pela Associação para a prefeitura estariam ocupando cargos que deveriam ser preenchidos por concursados, atuando em cargos não previstos em lei e em funções tão irrelevantes que deveriam ser extintas. Entre as vantagens da terceirização de funcionários pela AMAS, a maioria deles atuantes na área da Educação e Saúde, estaria a dispensa de realização de licitação e concurso público pela PBH e ainda no fato de esses servidores terem um custo menor. Para a solução do problema, o Ministério Público em Minas Gerais e o governo municipal devem firmar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) para substituir esses servidores por concursados ou terceirizados. Enquanto isso, os contratos da PBH e AMAS com Educação, Esportes, Saúde e Assistência Social foram mantidos até dezembro de 2013, o que não é garantia de emprego³⁵.

Assim sendo, verificamos mudanças significativas neste ano de 2013, principalmente envolvendo melhorias no PROETI da *Escola A*. O cumprimento do horário de planejamento pelos professores, formação e proximidade com a escola são fatores imprescindíveis para qualquer programa/projeto de educação em tempo integral. Em contrapartida, o PEI da *Escola B* teve algumas perdas também significativas no que se refere aos espaços dentro da escola, à

³⁵ Disponível em:

<http://www.senabamg.org.br/index.php/2-uncategorised/286-fechado-o-acordo-com-a-amas> Acesso em: 07 jun. 2013.

diminuição do número de bolsistas e às incertezas geradas pela situação dos contratos da PBH com a AMAS, o que pode contribuir para a precarização do atendimento dos alunos e o distanciamento da educação integral.

Não temos dúvidas de quanto os programas/projetos de educação em tempo integral exemplificados aqui pelo PROETI e PEI podem oferecer ganhos às crianças, adolescentes e jovens, assim como suas famílias, tendo em vista que os principais beneficiários com a ampliação da jornada e das oportunidades de lazer e cultura são advindos das camadas populacionais mais pobres. Vimos que os programas/projetos constituíram-se diante da necessidade de combater as desigualdades sociais e a pobreza aprofundadas no Brasil ao longo de sua história, principalmente com a política dos governos neoliberais de diminuição dos investimentos sociais. Os benefícios sociais originados de tais experiências podem ser explicados pela proteção dos alunos por mais tempo na escola, contribuindo para o afastamento dos mesmos da marginalidade, pelos cuidados oferecidos como a alimentação saudável e as oportunidades de lazer que não seriam possíveis diante da condição social de suas famílias. A educação oferecida pode ajudar ainda no desenvolvimento pleno dos alunos, assim como prepará-los para o exercício da cidadania. Ademais as famílias são beneficiadas pela ampliação do tempo de seus filhos sob a responsabilidade da escola, tendo as chances de se desenvolverem economicamente.

Entretanto, não se podem fechar os olhos para os diversos problemas com os quais eles estão operando. É preciso mais que a oferta financeira e técnica promovida pelo Programa Mais Educação. É hora de repensar sua organização e dar por fim a segmentação da escola. Deve-se repensar a ampliação dos espaços levando-se em consideração as carências dos bairros onde as escolas estão localizadas. Ela não pode ser feita apenas como uma saída pela ausência de espaços dentro da instituição, mas sim planejada e vinculada aos propósitos estabelecidos no projeto político pedagógico da escola. A ampliação dos territórios educativos não deve tirar também a obrigação dos governantes em promover a expansão dos espaços físicos das escolas. Docentes, coordenadores e alunos precisam se sentir seguros, ter uma referência, poder mudar os planos e permanecer na escola em dias de chuva e sol quente.

A escola mais do que nunca deve assumir a centralidade dessas atividades que perdem o sentido educativo e emancipador ao serem desvinculadas de um projeto pedagógico mais amplo. E, assim como ela, ninguém melhor que os seus profissionais para participar das novas tarefas docentes, o que não desvalida a participação de novos sujeitos docentes como agentes culturais e estudantes universitários, pelo contrário, a prática deles poderia ser potencializada a partir do acompanhamento e orientação dos professores, especialistas da docência. Isso não

isenta os professores de participarem de cursos de formação continuada, essenciais, principalmente por se pretender novas práticas e saberes distintos daqueles para os quais foram formados. Com isso, a importância da mudança do regime de trabalho dos professores. A escola e o aluno de tempo integral precisam de professores de tempo integral, ajudando na eliminação da divisão em turnos e contraturnos, conectando os saberes comunitários e socioculturais aos escolares.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S.H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, S.H.; SANTOS, W.G.; COIMBRA, M. **Política social e combate à pobreza**.4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as Políticas Sociais e o Estado Democrático.4.ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S.A, 1998. p. 9-23.

BAPTISTA, M.C. **Escola Plural**: o direito a ter direitos. UFMG: Belo Horizonte, 1998. 4 p.

BAZDRESCH PARADA, M. Educación y pobreza: una relación conflictiva.In: ZICCARDI, Alicia (Comp.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**: Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO. 2001. Disponível em:Consultar: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/pobreza/pobreza.html>.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. “Escola Plural - Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH”. **Cadernos da Escola Plural, zero**. Belo Horizonte, SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Plano Estratégico de Belo Horizonte 2030** – A cidade que queremos. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/bhmetaseresultados/pdf/planejamento_2030.pdfAcesso em: 05 maio 2011.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. **Associação Internacional das Cidades Educadoras. AICE**: Cidades unidas para valorizar a educação. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=relacoesinternacionais&tax=16191&lang=pt_BR&pg=5781&taxp=0&. Acesso em: 15 out. 2011.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Governo. Decreto nº 13.537 de 30 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento do Estágio de Estudantes na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Município de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, Ano XV - Edição n.3310, Belo Horizonte, 30 de março de 2009.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S.A, 1998a. p. 63-118.

BORÓN, A. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S.A, 1998b. p. 185-196.

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, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: ago 2013.

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, DF, 21 jun. 2007b, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: ago 2013.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul.2008. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: ago. 2013.

BRASIL. Acesso a informação. **Bolsa Família beneficiou 13,7 milhões de famílias no mês de setembro**. 28/09/2012d. <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/09/28/programa-de-transferencia-de-renda-paga-r-2-bilhoes-no-mes-de-setembro> Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan.2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 01 ago. 2011.

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, DF. Seção 1, p.18, 14 de nov 2007c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: ago 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 nov. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm Acesso em: 04 abr. 2013.

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, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 04 abr. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o art. 6º da Constituição Federal, para introduzir a alimentação como direito social. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 fev. 2010c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm Acesso em: 05 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de julho de 1990, e retificado em 27.9.1990, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em ago 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, 10 de janeiro de

2001.p.1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 jun 2011.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Lei do estágio. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 set 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: ago 2013.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 30 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 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 de janeiro de 2009b, Seção 1, p. 38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf. Acesso em: ago 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE/Educação Integral**, no exercício de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 13 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC. 2009c. 52 p. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC. 2009d. 108 p. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de

Recursos Multifuncionais. Institui o Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 abr. 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf>. Acesso em: 13 maio 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Constitucional 103 de 2012**. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **DSF**, 30 out. 2012c. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259 Acesso em: 03 abr 2013.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional nº 134 de 2007**. Acrescenta parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dá nova redação ao parágrafo 1º do art. 211. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=362982> Acesso em: 10 jan. 2013.

CARTA das Cidades Educadoras: Proposta Definitiva, Novembro de 2004. 2004.9p. Disponível em: <http://www.fafeeduca.net/docs/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M., BÓGUS, L.; YAZBEK, C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

CAVALARI, R.M.F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999. 239 p.

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão local. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2010, Portugal. **Anais...** Brasil: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.htm>. Acesso em: 7 jan. 2012.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Educação e justiça social**. Natal: ANPED, 2011. v. 1. p. 1-15.

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERI, A. M. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.

CAVALIERI, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHAGAS, M. A. M; SILVA, R. J.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHOMSKY, N. **Novas e velhas ordens mundiais**. São Paulo: Scrita, 1996.

COELHO, J.S. **O Trabalho Docente na Escola Integrada**. 2011.213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011a.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?** Caxambu, 2004a. p. 1-19.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Diversificação curricular e educação integral. In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, II., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004b. p. 1-17. 1 CD- ROM.

COELHO, L. M. C. C. Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral. In: JORNADA DO HISTEDBR - HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, V., 2005, Sorocaba. **Anais...** São Paulo. Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas, 2005. p. 01-15.

COELHO, L.M.C.C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 191-208.

COELHO, L.M.C.C. **Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo** uma concepção de educação integral.2013.12p. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm> Acesso em: 05 jan. 2013.

COELHO, LM.C.C.; *et al.* Experiências de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: Sujeitos e(m) atuação. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, I; ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, VI.,2011, Maceió, **Anais...** Maceió, 2011b.

CORAGGIO, J. L. **Políticas sociais y Economía del trabajo:** Alternativas a la política neoliberal para la ciudad. Madrid: Miño y Dávila, 1999.142p. Disponível em :http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Pol%C3%ADticasocial_yEdT.pdf. Acesso em: ago 2013.

CUNHA, LA. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.**6.ed. Rio de Janeiro, 1980. 291p.

DAYRELL, J; CARVALHO, L.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

DEWEY, J. **Vida e educação.** 10 ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DRAIBE, S. M. BRASIL:1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. In: TALLER INTER-REGIONAL “PROTECCIÓN SOCIAL EN UNA ERA INSEGURA: UN INTERCAMBIO SUR-SUR SOBRE POLÍTICAS SOCIALES ALTERNATIVAS EN RESPUESTA A LA GLOBALIZACIÓN, 2002, Santiago, Chile, **Anais...** Santiago. Mayo 14-16, 2002.

FAURE, E. *et al.* **Aprender a ser.** Lisboa: Livraria Bertrand,1972. 457p.

FLEURY, S. "Políticas Sociais e Democratização do Poder Local". IN: VERGARA,S.C. ; CORREA, V.L.A. (Org.). **Propostas para uma Gestão Pública Municipal Efetiva.** Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003.

FLEURY, S. Políticas sociais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 2008. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf
Acesso em: 05 jul. 2013.

GALLO, S. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos
In: PEY, M. O. (Org.). **Educação Libertária**. Rio de Janeiro/Florianópolis:
Achiambé/Movimento, 1996a.

GALLO, S.O paradigma anarquista em educação. **Nuances - Revista do Curso de Pedagogia**. Presidente Prudente: FCT - UNESP, n. 2, 1996b. p.9-14.

GEBER, S. P. **Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte**. 147f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: Relatório Final da Pesquisa. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2010. 87p. Relatório.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Gastos com políticas sociais: alavanca para o crescimento com distribuição de renda. **Comunicados IPEA**. n.75. Brasília: IPEA, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. **IPEA**, Brasília, v. 1,n. 20., 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_completo.pdf.
Acesso em: ago 2013.

KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina.In: KRAWCZYK, N. R; WANDERLEY, L. E. **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 3, p. 113 – 135.

LAVINAS, L. Brasil, de la reducción de la pobreza al compromiso de erradicar la miseria. **Revista CIDOB d'afersinternacionals**, n. 97-98, p. 67- 86. abril 2012.

LAVINAS, L. Pobreza e Exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, v. 4, n.1,p. 25-59. jun 2002.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, Territórios Educativos e Cidadania: as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 45, p. 2-12, jul./set.2012.

MACIEL, A. **Prefeitura de Belo Horizonte terá que demitir mais de 5 mil contratados**. Publicação: 12/06/2013 06:00 Atualização: 12/06/2013 07:40 .Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2013/06/12/interna_politica,403300/prefeitura-de-belo-horizonte-tera-que-demitir-mais-de-5-mil-contratados.shtml Acesso em: 12 jun. 2013.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades.In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova: 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 07 maio 2013.

MANIFESTO Integralista de 07 de outubro de 1932. Disponível em <http://www.integralismo.org.br/?cont=75> Acesso em: 05 fev. 2012.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, v. 2, p. 57-67, 2006.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, IV., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Digiteca, 2008. p. 01-17.

MINAS GERAIS. **Lei 19481 de 12/01/2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011a. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B3D1AC6AB-88FE-4BEB-8500-799A4C251638%7D_PLANO%20DECENAL%20DA%20EDUCACAO.pdf Acesso em: 04 maio 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta de ampliação do PROETI para o 2º semestre de 2012 e ajustes quanto à sua operacionalização.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Relatório PROETI – Síntese – 2007 a 2010.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2010b. Disponível em: http://terra.sistti.com.br/projetos/biblioteca_projetos.aspx Acesso em: 03 maio 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Distribuição da carga horária dos professores no Projeto Escola de Tempo Integral.** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=70747&tipo=ob&cp=000000&cb=&ie=EscolaEmTempoIntegral . Acesso em: 21 jul. 2010a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Escola de Tempo Integral.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 jul.2010b.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE 2197 de 2012, 26 de outubro de 2012b.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf. Acesso em: ago 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007 – 2023.** Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/publicacoes/plano_mineiro_des_integrado.asp. Acesso em: 04 maio 2011b.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 129-146.

MOLL, J. Apresentação. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 27-30.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012c. 504 p.

MOLL, J.(Org.). **Caderno Acompanhamento Pedagógico.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC.2013a, v.1 92p.(Série Cadernos Pedagógicos). CD-ROM.

MOLL, J.(Org.). **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2013b, v.12, 60p.(Série Cadernos Pedagógicos). CD-ROM.

NAVARRO, V. Produção e estado de bem-estar: o contexto político das reformas. **Lua Nova.** São Paulo, n. 28/29. abr .1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451993000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 08 maio 2012.

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.** v.6, p.65 - 85, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 217-233p.

O'DONNELL, G. **Anotações para uma Teoria do Estado.** 1980. p. 39. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/138/ANOTACOES_PARA_UMA_TEORIA_DO_ESTADO_ODONNELL.pdf. Acesso em: 20 jan. 2013.

OFFE, C. **Problemas estruturais do capitalismo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. cap. 1, 9-118p.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, D.A. ; FELDFEBER, M. Apresentação: As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. **Educação e Sociedade,** v. 32, n. 115, p. 281-286, abr-jun. 2011.

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e 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.

PINHEIRO, F.P.S.Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 134f. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

SADER, E. A hegemonía neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as Políticas Sociais e o Estado Democrático. 4.ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S.A, 1998. p. 35-37.

SADER, E. **Posneoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Inst. de estudos y formación CTA, 2008. 94 p.

SADER, E. Por que a direita perde no Brasil? 24/03/2013. **Blog do Emir**. Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=1212. Acesso em 24 mar.2013.

SAFORCADA, F; VASSILIADES, A. Las leyes de educación em los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em America del Sur. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr-jun. 2011.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997. cap.4, 113-128 p.

SANTOS, B. S. Estado social, estado providência e de bem-estar. **Carta maior**, 30/12/2012. Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=21456 Acesso em: 31 mar. 2013.

SPOSATI, A. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo. Cortez. Ano XVIII, nº 55. 1997, p. 9-37.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 325 p

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

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. Divisão do Trabalho e Trabalho Técnico nas Escolas de Sociedades Ocidentais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. v.12, 245p.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio/Anísio Teixeira**. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 250 p.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 22 março 2013.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **UFMG integrada à educação básica**: caracterização do programa. Belo Horizonte: UFMG – SMED/BH, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas: diretor/as**IDENTIFICAÇÃO****Nome da unidade educacional/rede:**

- Educação infantil Ensino Fundamental [3o a 5 o ano];
 Ensino Fundamental [6 o a 9 o ano]; Ensino Médio
 Tempo integral

Quantos trabalhadores (incluindo professores, funcionários, especialistas, estagiários, oficinairos, entre outros) tem em sua escola?

- diretor
 vices diretores
 professores de anos iniciais
 professores de anos finais e EM
 professor comunitário
 professores de biblioteca
 estagiários
 funcionários (limpeza, secretaria, segurança, cantina, etc.)
 oficinairos/ agentes culturais
 outros funcionários ou docentes - especificar

-
1. Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós- graduação)?
 2. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
 3. Quantos alunos em média são atendidos pela escola?
 4. Qual o perfil dos alunos atendidos pela escola?
 5. Em sua unidade educacional/escola há uma equipe de gestão? Se sim, especificar:
 6. A escola tem regimento? Quando e como foi elaborado?
 7. Em sua escola/unidade educacional tem conselho? Quais?
 8. Os Conselhos Escolares funcionam? Como é a eleição?
 9. Como é a eleição de diretores?
 10. Como é a eleição/indicação dos coordenadores pedagógicos?

11. Esta unidade educacional/escola tem projeto (político) pedagógico? Quando e como ele foi elaborado?
12. Quais os programas, projetos e ações de âmbito federal, estadual ou municipal existem na sua escola (pode-se incluir ainda projetos/programas desenvolvidos por ONGs ou outras instituições da Sociedade Civil)?
13. Como foi a implantação do PEI/PROETI e há quanto tempo o referido programa funciona nesta instituição educacional?
14. Como o PEI/PROETI está organizado? O PEI/PROETI conta com o apoio da comunidade escolar?
15. Quantos alunos estão matriculados e quantas são as turmas? Como os alunos são selecionados? Há prioridade para alunos de baixa renda?
16. Como é feita a enturmação dos alunos? Idade, ano, dificuldade de aprendizagem, etc?
17. Como é a relação entre o turno e o contraturno da escola?
18. Como você avalia a relação entre os professores desta unidade e a equipe de trabalho do PEI/PROETI?
19. A direção e/ou coordenação interferem/auxiliam diretamente nas atividades pedagógicas do PEI/PROETI?
20. Há momentos coletivos na escola para discussão do PEI/PROETI com a comunidade escolar? Como são?
21. Você considera que o PEI/PROETI interfere na organização do tempo e espaço desta unidade educacional? Se sim, explique como ocorre a interferência.
22. Como você avalia a relação dos pais de alunos com o PEI/PROETI?
23. Você considera que o PEI/PROETI tem promovido a formação integral dos estudantes? Por quê?

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professora comunitária (PEI) e coordenadora (PROETI)

1. Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós- graduação)?
2. Fale um pouco sobre a sua experiência como docente: há quanto tempo você exerce essa atividade? E nesta Escola?
3. Quais são as suas atividades neste cargo/função?
4. Como você se tornou Professora Comunitária – PC/Coordenadora PROETI (forma de ingresso no cargo/função e as motivações)?
5. Como está organizado o PEI/PROETI desta instituição, como e onde ele funciona?
6. Quantos alunos estão matriculados e quantas são as turmas? Como os alunos são selecionados? Há prioridade para alunos de baixa renda?
7. Como é feita a enturmação dos alunos? Idade, ano, dificuldade de aprendizagem, etc?
8. A instituição escolar em que você é PC/PROETI apresenta as condições adequadas para o funcionamento do mesmo? Por quê?
9. Durante quanto tempo por dia, os estudantes do PEI/PROETI desenvolvem atividades nos espaços da escola no contraturno escolar? E fora dela?
10. Como as oficinas são escolhidas? E por quem? Quais os critérios utilizados pela escola para a escolha dos campos temáticos e atividades a serem desempenhadas nas oficinas?
11. Qual a concepção de educação integral que é trabalhada pelo PEI/PROETI?
12. Como é a relação do turno regular com o contraturno desta escola?
13. Você recebe apoio para realizar o seu trabalho nesta escola? Quem apoia? Como apoia?
14. Você se considera preparado (a) para o exercício do seu cargo/função?
15. Você tem autonomia para exercer o seu trabalho? Por quê?
16. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
17. Qual o regime do seu contrato de trabalho?
18. O PEI/PROETI desta instituição é avaliado formalmente? Se sim, explique como ocorre a avaliação.
19. Há repercussão das avaliações governamentais para o seu trabalho e para o PEI/PROETI?
20. Você é avaliado/a formalmente quanto ao seu desempenho profissional?

21. Há momentos coletivos na escola para discussão do PEI/PROETI com a comunidade escolar? E entre a equipe do PEI/PROETI? Como são?
22. Ocorrem momentos de orientação e planejamento de atividades com os monitores/agentes culturais e professores? Como são?
23. Como é dividida a carga horária dos docentes?
24. Como os docentes são selecionados? Exige-se alguma formação ou experiência docente?
25. Os docentes recebem algum tipo de formação? Quem oferece e como são?
26. Qual o tempo médio dos docentes no cargo? Há mais rotatividades ou permanências no PEI/PROETI?
27. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo PEI/PROETI?
28. Você considera que o PEI/PROETI tem promovido a formação integral dos estudantes? Por quê?
29. Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?
30. Você está se sentindo forçado/a a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas semiestruturadas: sujeitos docentes

PERFIL

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua raça/cor?
4. Qual sua escolaridade?
5. Há quanto tempo atua na educação? Há quanto tempo atua nesta escola?
6. Quais suas experiências docentes?

CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO

7. Qual sua função ou cargo nesta escola?
8. Quais são suas atividades nesta função/cargo? Qual oficina ou módulo desenvolve?
9. Quantas turmas atende? De quais idades?
10. Qual o regime de seu contrato de trabalho? Temporário ou permanente? Se temporário, qual a vigência?
11. Qual seu salário bruto/remuneração?
12. Em relação ao seu salário, você se considera satisfeito/a?
13. Qual sua jornada de trabalho? Como está organizado seu tempo: em sala, preparação das atividades, deslocamento com os alunos, orientação (se houver), etc?
14. Possui orientação na escola e/ou universidade? E como é? Quem orienta?
15. Recebe apoio nas atividades que exerce em sala e na elaboração do material pedagógico? De quem?
16. Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles (reuniões pedagógicas, ACPATE, dias escolares, assembleias, etc.)
17. Qual o tipo de atividade desenvolve? O que se prioriza ao pensar nas atividades? Lúdico, conhecimento, reforço escolar, etc...

CONDIÇÕES DE TRABALHO

18. Como avalia as condições dos espaços, mobiliários, equipamentos e materiais para o desenvolvimento das atividades do programa?
19. Como avalia a infraestrutura em geral do programa na escola?

20. Como foi feita a enturmação dos alunos (idade, ano de escolaridade, dificuldade de aprendizagem, etc)? Trouxe alguma dificuldade para realização das atividades?
21. Na sua opinião, as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, interferem no processo de organização e gestão da Escola e do PEI?
22. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?
23. Para aqueles que já atuaram no turno regular e agora atuam no contraturno, quais as principais diferenças sentidas? (professores do PROETI que já atuaram nos dois turnos).

AUTONOMIA E PREPARAÇÃO PARA A FUNÇÃO

24. Sente-se preparado para realizar as atividades que exerce? Quais as principais dificuldades?
25. Tem autonomia para desenvolver e elaborar atividades?
26. Você está se sentindo forçado/a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?
27. Seu desempenho é avaliado? Como é avaliado?
28. Como faz para avaliar se seu próprio trabalho está surtindo resultados almejados?
29. Sente-se cobrado em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas?
30. Sente-se satisfeito com seu trabalho? E em relação ao programa?

FORMAÇÃO E RELAÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES

31. Qual sua relação com os professores do turno regular de seus alunos? Há interação entre professores do turno regular e professores/monitores do contraturno? O que acha dessa relação?
32. Como é a sua relação com os alunos? Quais as principais dificuldades encontradas? Como se relaciona com os alunos, principalmente os de baixa renda?
33. Sente-se satisfeito com as atividades de formação (se houver)?
34. Acha que experiência tem contribuído para sua formação docente? (monitores)

CONHECIMENTO DO PROGRAMA

35. Qual sua percepção sobre o programa? Pontos positivos e negativos.
36. Tem interesse de permanecer no programa? Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao programa?
37. Você considera que o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes? Por quê?
38. Acredita que o programa está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação?
39. Para você o que poderia contribuir para a melhoria de seu trabalho e para o funcionamento do PEI/PROETI?

Incluídas durante a entrevista:

40. Obteve alguma licença saúde no último ano?
41. Possui outra atividade profissional ou atua em outra escola?