



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ERIKA CHRISTINA GOMES DE ALMEIDA**

**POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES:  
O TRABALHO DOCENTE EM FOCO**

**Rio de Janeiro**

**Fevereiro de 2013**

ERIKA CHRISTINA GOMES DE ALMEIDA

**POLITICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES:  
O TRABALHO DOCENTE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia Martha C. C. Coelho

**Rio de Janeiro**

**Fevereiro de 2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ERIKA CHRISTINA GOMES DE ALMEIDA**

**Política de tempo integral em Governador Valadares:  
o trabalho docente em foco**

**Aprovada pela Banca Examinadora**

**Rio de Janeiro, \_\_/\_\_/\_\_\_\_.**

---

**Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho  
Orientadora - UNIRIO**

---

**Professora Doutora Dayse Martins Hora – UCP**

---

**Professora Doutora Ângela Maria Souza Martins - UNIRIO**

*Ao meu tesouro e a quem cuidou dela.*

## AGRADECIMENTOS

Esta construção, fruto do meu *trabalho*, repousa seu sentido na esperança de impactar, de algum modo, a vida das pessoas.

Esse sonho vem do sentimento de que, um dia, de algum modo, outras vidas impactaram a minha, e, por isto, estou aqui.

A todas elas, agradeço!

De modo particular, agradeço a CAPES pelo auxílio, por meio da bolsa de estudos concedida.

*A cada noite, antes de dormir, não temos garantia nenhuma de que estaremos vivos na manhã seguinte, mas, ainda assim, colocamos o despertador para tocar.  
Isso é ESPERANÇA.  
(Anônimo)*

## RESUMO

O tempo integral vem, desde a promulgação da LBDEN 9394/96, ganhando gradativamente destaque no cenário educativo nacional. Com a criação do Programa Mais Educação, percebemos um incremento da implantação desse tempo nas escolas, pois este tem como principal objetivo induzir políticas educacionais nos sistemas de ensino que objetivam, além do tempo integral, oferecer educação integral como perspectiva que qualificaria a educação básica. Considerando o *trabalho docente* como um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, o presente estudo objetiva compreender como se configura esse trabalho na Escola em Tempo Integral / ETI, política de tempo integral implantada pela rede municipal de ensino de Governador Valadares. Para a execução desta investigação, utilizamos como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a aplicação de técnica de obtenção de dados empíricos: entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas. Os resultados apontam que, no processo de constituição, o *fazer-se docente da/na ETI* está sendo marcado por conflitos e tensões provocados por diversos fatores, dentre eles, a coexistência de dois grupos trabalhando conhecimentos e saberes de naturezas distintas – escolares e não-escolares – atravessados por relações de trabalho também díspares. Os dados não nos permitem afirmar que há, por parte dos docentes, uma concepção de educação integral consolidada que, conseqüentemente, oriente suas práticas. A interpretação dos dados nos levou a considerar que os professores ainda partem de sua experiência anterior - a escola de tempo parcial – como fundamento de suas práticas na ETI; também são balizas do seu trabalho as diretrizes advindas das legislações municipais e dos cadernos pedagógicos. Ao contrário, o grupo dosicineiros pouco se refere a suas práticas, especialmente no que tange a uma orientação da perspectiva de educação integral, fato que depreendemos estar associado à falta ou à incipiente experiência na função de docentes. Outro ponto de divergência entre os grupos são as relações de trabalho: enquanto osicineiros almejam os mesmos direitos trabalhistas dos professores, estes consideram-se desvalorizados pelo trabalho que exercem. Ambos os grupos convergem em relação às condições sobre as quais atuam, considerando o espaço físico como maior obstáculo ao seu trabalho. É consenso também entre os grupos, os avanços alcançados pela ETI, e afirmam acreditar no sucesso da proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação integral. Tempo integral. Trabalho docente. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

Since the promulgation of LBDEN 9394/96, the full time school is gradually gaining prominence in national educational setting. With the creation of Programa Mais Educação, we noticed an increasingly full time education deploying, as it has as main objective to induce educational policies in school System that aims more than full time, offering integral education perspective that qualifies as basic education. Considering teaching as a central element of the process of teaching and learning, this study sought to understand the configuration of the teaching work in the ETI, full time school politics deployed by municipal schools in Governador Valadares. Carrying out this research, we used as methodological strategies bibliographic research, documentary research and the application of technique to obtain empirical data: semi-structured interviews. The results show that the constitution process of the teacher of / in ETI is being marked by tensions and conflicts caused by several factors, among them, the coexistence of two groups teaching content and knowledge of different natures - school and non-school - crossed by distinct labor relations. The data does not allow us to say that there is a concept of integral education consolidated by the teachers that, therefore, guide their practices. The interpretation of the data led us to consider that teachers still use their previous experience - the part time school - as the foundation of their practices in the ETI; the municipal laws and educational books guidelines are also guidance of their work. Although, the *oficineiros* group barely refers to their practices, especially in regard to an orientation from the perspective of integral education, a fact inferred to be associated with incipient or lack experience in the teachers' role. Another point of divergence between groups are work relations: while the *oficineiros* group crave the same labor rights of teachers, these are considered to be undervalued for the work they perform. Both groups converge about the conditions they operate, considering the physical space as a major obstacle to their work. They also agree about ETI's achievements and say they believe in the success of the proposal.

**KEYWORDS:** Integral Education. Full time. Teacher work. Educational policies.

## LISTA DE SIGLAS

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança  
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CEU - Centros Educacionais Unificados  
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública  
EaD – Educação a Distância  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ETI – Escola em Tempo Integral  
FaE – Faculdade de Educação  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica  
GESTRADO – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente  
GV – Governador Valadares  
IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral  
OCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização Não-governamental  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PMEd – Programa Mais Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SAEDE – Sistema Estadual de Análise de Dados  
SC – Santa Catarina  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania  
UFMG – Universidade Federal do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
Eixos teórico-metodológicos.....	15
<b>1 POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 O cenário de investigação .....	23
1.2 <i>A Escola em Tempo Integral</i> .....	25
1.3 <i>O Programa Mais Educação</i> .....	31
1.3.1 A Escola em Tempo Integral sua interface com o Programa Mais Educação.....	38
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: CONEXÕES E CONFLITOS NO PROCESSO EDUCAÇÃO-TRABALHO.....</b>	<b>41</b>
2.1 Educação Integral: um constructo conceitual .....	41
2.2 O Trabalho e o Trabalho Docente: os sujeitos e suas interações .....	49
2.2.1 O trabalho no século XXI.....	50
2.2.2 Trabalho docente, trabalho educativo, trabalho pedagógico, trabalho didático, trabalho escolar... Afinal, de qual trabalho estamos falando? .....	58
2.3 O trabalho docente na educação integral em tempo integral .....	63
<b>3 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES .....</b>	<b>77</b>
3.1 Um palco, vários atores .....	77
3.2 Condições de trabalho na educação integral em tempo integral .....	80
3.3 Relações de trabalho na educação integral em tempo integral.....	84
3.4 Organização de trabalho na educação integral em tempo integral.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2010, comecei<sup>1</sup> a trabalhar como oficinaira<sup>2</sup> do Programa Mais Educação (PMEd)<sup>3</sup>, possibilidade surgida com a implantação, em Governador Valadares, da experiência de tempo integral denominada Escola em Tempo Integral (ETI), ambos implementados na rede municipal no mesmo ano. Este projeto foi inicialmente desenvolvido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a ele, posteriormente, foi agregado o programa federal citado anteriormente. Durante todo esse ano letivo, desenvolvi meu trabalho em meio às dificuldades vividas no processo de adaptação da rede a essas duas propostas – novas – para o município.

Governador Valadares, situada no estado de Minas Gerais, recebeu destaque no cenário nacional no ano de 2009 por estar entre as 10 cidades do Brasil com maior índice de vulnerabilidade juvenil, segundo dados de pesquisas sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) apresentados em 2009 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça, coordenada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SAEDE). Por este motivo, foi contemplada com o PMEd do Governo Federal que, entre outros aspectos, prioriza as escolas que se encontram em cidades com elevados índices de vulnerabilidade social entre os estudantes, como consta no artigo 5º do Decreto 7.083, de 2010, que dispõe sobre o referido Programa.

Já frequentando as atividades acadêmicas do Mestrado, participando de discussões sobre educação integral e(m) tempo integral e estudando diversos autores que elegeram este e outros temas correlatos como objeto de estudo (CAVALIERE, 2007, 2009; COELHO, 2009; COELHO e PORTILHO, 2009; MENEZES, 2009), passei a observar de modo mais atento a política de Governador Valadares lançando, principalmente, questionamentos relacionados à minha presença e atuação como monitora do PMEd. A necessidade de aprofundamento

---

<sup>1</sup> Redijo a primeira parte desta introdução na primeira pessoa do singular por apresentar minha trajetória pessoal. A partir da seção “Eixos teóricos-metodológicos”, a redação passa a ser escrita na primeira pessoa do plural, considerando a “polifonia” do texto.

<sup>2</sup> Apesar de o PMEd utilizar a nomenclatura “monitor” ao invés de “oficineiro” no presente texto utilizaremos a segunda, por ser a nomenclatura empregada pela rede municipal, que já designa *monitor* como o acompanhante de alunos com necessidades especiais.

<sup>3</sup> Diferente do que tem sido comumente utilizado pela bibliografia especializada, utilizaremos neste estudo a sigla PMEd, ao invés de PME para nos referirmos ao Programa Mais Educação, com o intuito de não confundir com a sigla PME, há mais tempo utilizada para Plano Municipal de Educação.

neste campo é o que me levou a propor o presente estudo.

A oportunidade de atuar como monitora pareceu-me atraente, a princípio. Não exigia experiência, aspecto interessante para jovens que iniciam suas carreiras no mercado de trabalho, pois como estudante de Pedagogia sem o curso de magistério, as chances de atuação na área eram bem restritas, e esta seria, como foi, uma experiência interessante para ser agregada ao meu currículo.

No caso das oficinas de Letramento, para as quais me candidatei, bastava estar em um curso superior, preferencialmente Pedagogia. Em contrapartida, não era oferecido nenhum tipo de benefício trabalhista, pois essa função é caracterizada, no PMEd, como trabalho voluntário. Recebíamos um “ressarcimento”, no valor de R\$ 60,00 por turma, para o desenvolvimento de oficinas, consonante com as diretrizes do Manual PDDE/Educação Integral (BRASIL/MEC, 2012).

Presenciando a realidade da implantação do tempo integral em Governador Valadares, passei a interrogar, especificamente, as atividades que realizava como monitora e me surgiram questões como: Em que medida aquelas ações pedagógicas eram incorporadas às atividades da escola, no sentido de construir uma concepção de Educação Integral?

Trabalhando durante todo o ano de 2010, observei a grande rotatividade dos oficinairos e também a dificuldade vivida pelas escolas para encontrar pessoas que se encaixavam no perfil estabelecido pela SMED/GV, de acordo com as recomendações do PMEd. A partir desta primeira experiência, algumas outras **questões** me ocorreram: Quais são as razões da rotatividade dos oficinairos e da dificuldade das escolas em encontrar pessoas para desenvolver as atividades do PMEd? Quem são os sujeitos que permanecem no Programa, na condição de oficinairos? As atividades que desenvolvem estão relacionadas à sua área de formação? Uma vez que o PMEd considera que a Educação Integral se abre para profissionais da educação, oficinairos, estagiários, educadores populares, agentes culturais, tratando-se de “dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL/MEC, s/d, p. 14, grifo do autor), os sujeitos docentes se inserem como constituintes destas “redes de

aprendizagem” ou, devido às necessidades impostas pela atual situação socioeconômica na qual nos encontramos, simplesmente “aceitam” este tipo de ocupação?

Em relação à experiência genuinamente municipal – a ETI – também me questionei: Quem são os sujeitos que exercem o trabalho docente no tempo integral? São exclusivamente professores ou “outros sujeitos”? Dada essa ampliação do tempo na escola para os alunos, em Governador Valadares, o tempo do professor também é ampliado na *ETI*? E sob quais condições e relações de trabalho este(s) profissional(is) atua(m)?

Partindo do cotidiano, do meu *quefazer* na escola, todas estas “leituras interrogativas” me levavam ao delineamento de questões como as que foram apresentadas, e que gostaria de investigar. A entrada para o Mestrado, as leituras realizadas para esse Curso, no âmbito das disciplinas obrigatórias e optativas, bem como das discussões no Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), me proporcionaram pensar um pouco mais sobre todas essas indagações. A elas, acrescentei uma interrogação mais específica acerca do *trabalho docente*: Qual é (quais são) a(s) configuração(ões) do trabalho docente na Escola em Tempo Integral e também no Programa Mais Educação, em Governador Valadares?

Levando em consideração essa trajetória profissional e acadêmica, apresento a seguinte questão como **problema** de pesquisa: Como se configura o trabalho docente na política de tempo integral implantada pelo município de Governador Valadares?

Para responder a essa questão-problema tenho, como **objetivo geral**, o propósito de analisar a configuração do trabalho docente na política de tempo integral de Governador Valadares - a Escola em Tempo Integral (ETI) e o Programa Mais Educação (PMEd).

Como **objetivos específicos**, pretendo (1) descrever a proposta da Escola em Tempo Integral (ETI) e o Programa Mais Educação (PMEd) no município de Governador Valadares; (2) analisar a(s) configuração(ões) do trabalho docente na Escola em Tempo Integral (ETI) e (3) verificar as implicações da configuração do

trabalho docente na política de tempo integral de Governador Valadares.

Este estudo se **justifica** pela contribuição que pode trazer para o debate sobre as concepções de educação integral vigentes na educação brasileira contemporânea, identificando avanços e/ou retrocessos nas práticas que procuram implementá-la(s). Também consideramos que o estudo pode contribuir para com os debates acerca do *trabalho docente*, sob a perspectiva da implantação de experiências de educação integral e(m) tempo integral, pois, de acordo com o estudo da arte realizado por Ribetto e Maurício (2009), encontramos uma lacuna em relação a essa temática.

### **Eixos teórico-metodológicos**

Considerando de certo modo a lacuna existente nos estudos que elegem o trabalho docente numa perspectiva de educação integral, elencamos como eixos de estudo as **concepções de educação integral vigentes na sociedade contemporânea** e ainda o **trabalho docente** dos sujeitos que atuam neste contexto.

Prevista no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas tem constado na agenda de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. De forma relativamente recente, tem sido objeto de estudo de diversos autores (COELHO, 1997, 2009; CAVALIERE, 2007, 2009; MAURÍCIO, 2009; MENEZES, 2009), que nos tem mostrado de que modo essa ampliação do tempo escolar tem se configurado nas políticas públicas, bem como sua relação com a sociedade e as suas implicações na escola pública. Posteriormente à LDBEN/96, encontra-se a definição de **tempo integral** na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. De modo mais diretivo, a Lei nº 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) além de retomar a definição do tempo integral, se faz importante por direcionar recursos específicos e diferenciados para as escolas de tempo integral. No caso brasileiro, o tempo integral vem se constituindo, em muitos casos, com o propósito de oferecer

educação integral aos alunos.

No tocante às concepções de **educação integral**, verificamos que na contemporaneidade, com seus desafios em relação à violência e à desigualdade social, novas funções são agregadas à escola, além da escolarização, com o intuito de atender às demandas políticas e sociais. Se antes, como podemos identificar na história (COELHO, 2009), tínhamos concepções de Educação Integral relacionadas à formação multidimensional do indivíduo, em que o caráter político-pedagógico prevalecia, atualmente os referenciais teóricos apontam para uma concepção de Educação Integral cujo caráter mais amplo de política social a caracteriza (CARVALHO, 2006; GUARÁ, 2006).

O surgimento de novos sujeitos trabalhando conteúdos ou possibilitando a construção de conhecimentos até então sem espaço marcado na escola e as mudanças no contexto escolar, ocorridas devido à implantação do tempo integral, são aspectos relevantes para as investigações que se voltam para a temática da Educação Integral. Este fato nos leva à necessidade de levantar e adensar o conceito *trabalho docente*, no sentido de precisarmos, teoricamente, sua natureza e função. Para o empreendimento deste esforço, nos fundamentamos nas produções de Alves (2011), Oliveira (2010a, 2011a, 2011b), Oliveira, Duarte e Vieira (2010) entre outros.

A partir do contato inicial com a bibliografia especializada sobre trabalho docente, nos deparamos com a utilização dos outros termos, como trabalho educativo, trabalho pedagógico, trabalho didático, trabalho escolar, e seus substitutivos. Nesse sentido, corroboramos com a provocação de Alves em seu texto “Organização do trabalho didático: a questão conceitual”, no qual o autor confronta alguns destes conceitos que são tomados como sinônimos na área da Educação, a fim de diferenciá-los e defini-los. No texto citado, o autor atenta para as diferenças e os limites existentes entre trabalho didático, escolar, pedagógico e docente, e define com rigor e precisão estes conceitos, dando ênfase ao trabalho didático, uma de suas temáticas de pesquisa. Desse modo, em capítulo posterior, refletiremos também sobre esses conceitos, visando precisá-los para, então, resgatar a natureza do trabalho docente, conceito com o qual operamos em nosso estudo. A partir do diálogo com a Sociologia do Trabalho, pretendemos fundamentar, teoricamente, as

bases que nos possibilitarão conceituar *trabalho docente*, com o objetivo de discutir suas atuais configurações nas concepções contemporâneas de educação integral em tempo integral.

Avançando, torna-se assim necessário uma discussão mais ampla com autores que discutem as novas configurações do trabalho no mundo atual (ANTUNES 2000, 2001, 2005; HORTA, 2001). O trabalho docente, como qualquer outro trabalho, torna-se passivo das mudanças observadas pelos autores, ou seja, da reestruturação produtiva do capital (GRISCHKE e HYPOLITO, 2007). Porém, há que se atentar para o objeto e o fim deste trabalho, que são o ser humano e a formação deste (TARDIF e LESSARD, 2011).

Tanto a coleta quanto a análise dos dados levarão em conta aspectos teóricos levantados por E. P. Thompson. Seus estudos, como os dedicados a compreender a constituição da classe operária na Inglaterra, o divórcio popular e outros, nos inspiram a buscar nas experiências dos docentes as relações estabelecidas, a configuração do seu trabalho em sua própria perspectiva. Dentre as categorias cunhadas pelo autor, *experiência* nos parece a mais interessante visto que possibilita, a nosso ver, uma aproximação com a perspectiva dos docentes sobre seu trabalho considerar “o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos que, em suas ações, repõem continuamente o movimento da história” (BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49). Consideramos, assim, que a análise da configuração do trabalho docente nas experiências supracitadas, como políticas educacionais, não deve se restringir aos documentos e legislações, mas deve abranger a historicidade e a experiência dos sujeitos docentes que atuam, pois

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON *apud* BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Desta maneira, Thompson nos auxilia a fugir de maniqueísmos,

determinismos e análises superficiais, uma vez que nos instiga a contrapor a configuração do trabalho docente prescrita nos documentos oficiais e a experiência de trabalho dos sujeitos atuantes. Para Thompson

(...) a experiência é exatamente o que constitui a articulação entre o cultural e o não cultural, a metade dentro do ser social, a metade dentro da consciência social. Talvez pudéssemos chamá-las experiência I – a experiência vivida – e II – a experiência percebida. (THOMPSON *apud* BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49).

A pesquisa *in loco* nos revelará o “costume vivido no cotidiano” (BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 40), e como Thompson o faz no estudo das legislações, nos auxiliará a “perceber o que é uma lei e sua relação explícita como direito autorizado pelo costume e, desta forma, mais uma vez, como usar esta fonte tão rica quanto difícil: a legislação” (*ib.*, p. 41). O autor considera que a regulamentação da vida em sociedade é marcada por tensões, conflitos, embates, que devem ser analisados no contexto de quem as viveu.

Sendo assim, suas ideias nos ajudam a pensar que a configuração do trabalho docente no contexto do tempo integral na escola não acontece num “vazio cultural”, mas numa situação de grande densidade, sendo que esta abarca as influências político-econômicas da/na sociedade. Entendemos que a(s) configuração(ões) do trabalho docente e suas implicações no contexto escolar deverão ser observadas e analisadas, considerando a experiência dos sujeitos docentes, que são permeadas pelo contexto sociocultural em que se encontram.

Considerando a complexidade do conceito trabalho docente, nosso recorte se detém sobre a perspectiva dos professores eicineiros, ou seja, entendemos que a compreensão do trabalho docente exige contemplar das perspectivas dos alunos, dos gestores, da comunidade, dos ordenamentos legais, mas, por ora, nos limitamos a construir uma interpretação a partir do ponto de vista do ordenamento legal, dos professores eicineiros.

Acreditamos que o aprofundamento das duas categorias/conceitos elencados, *educação integral em tempo integral* e *trabalho docente*, nos propiciarão o adensamento teórico imprescindível para o confronto com a análise dos dados

obtidos no curso do estudo proposto que, metodologicamente, foi estruturado por meio de **pesquisa bibliográfica, documental e empírica.**

Para desenvolver as reflexões apresentadas ao longo desta investigação e construir um arcabouço teórico consistente, que oriente a segunda fase da investigação, nos dedicamos inicialmente a uma pesquisa bibliográfica da temática de nosso estudo e dos conceitos que o fundamentam. Este tipo de pesquisa é definida por Severino (2007, p. 122) como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Segundo o autor, o pesquisador utiliza as contribuições publicadas como dados e categorias já trabalhadas por outros pesquisadores, autores dos textos, para desenvolver seu estudo, pois estes “tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (*idem*).

Concomitantemente, trabalhamos com a pesquisa documental das legislações e documentos prescritivos da política de tempo integral existente no município de Governador Valadares: a *ETI* e o *PMEd*, como seu constituinte e, descrevendo, analiticamente, a configuração do trabalho docente segundo os mesmos. Nesse sentido, este trabalho pretende analisar, por meio de pesquisa documental, as diretrizes para o trabalho docente nas experiências vivenciadas pela rede municipal escolar da cidade de Governador Valadares. A pesquisa documental, de acordo com Severino (2007), abarca uma ampla variedade de documentos, como fotos, jornais, filmes, gravações, documentos legais e outros. “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (*ib.*, p. 123).

Na segunda fase do estudo, procedemos à realização da pesquisa empírica, que foi estruturada em duas etapas. Na primeira etapa, estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED/GV), solicitando autorização para realizar a pesquisa em escola anteriormente selecionada e, ainda, realizamos entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora do PMEd no município e com uma das gestoras da SMED responsável pela implementação/acompanhamento destas experiências em Governador Valadares.

De acordo com Poupert (2010), o uso da entrevista de tipo qualitativo se faz

necessário, “uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais” (*ib.*, p. 216). O autor atenta para a possibilidade aberta pela entrevista qualitativa de “compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” (*idem*). Defende seu uso também por considerá-lo um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

A utilização dessa técnica, no contexto desta investigação, terá como objetivo aprofundar questões não reveladas pelos documentos oficiais, havendo ainda a possibilidade de confrontar a experiência vivenciada pelos sujeitos que atuam como docentes e a prescrição dos documentos oficiais acerca do trabalho docente no contexto dessa política de tempo integral.

Na segunda etapa, a escola foi contactada para a realização de observação e de entrevistas coletivas. A princípio, o projeto de pesquisa previa a realização de grupos focais; porém, durante o processo de coleta de dados, percebemos a inviabilidade da realização desta técnica, por causa de sua complexidade e das limitações, principalmente de ordem temporal desta pesquisa. A rede municipal do município de Governador Valadares é composta por 28 escolas urbanas e 23 escolas rurais, totalizando 51 instituições escolares. A Escola Municipal Ivo de Tassis - localizada na zona urbana - foi a instituição previamente selecionada.

Uma vez que as escolas municipais iniciaram suas atividades em tempo integral no mesmo período, a opção pela realização da pesquisa naquela instituição escolar, levamos em consideração o fato de ser a maior escola urbana do município, tanto em abrangência – funciona do 1º. ao 9º. ano do ensino fundamental; quanto em número de alunos e docentes. Sua extensão possibilitou a aplicação da técnica de coleta de dados, visto que esta necessita de um número significativo de participantes, agrupados em um mesmo momento e local.

Na referida escola, professores e oficinairos foram convidados a participar da coleta de dados da pesquisa por meio da realização de três entrevistas coletivas, sendo uma para calibrar o instrumento de entrevista, ou seja, o pré-teste, e as outras duas com professores e oficinairos, separadamente.

Operacionalizando esta estratégia de pesquisa, foram contactados 12 (doze) sujeitos para cada entrevista coletiva, e estas foram realizadas com 8, 5 e 4 participantes, cada uma. A proposição desta técnica, neste estudo, teve o objetivo de captar a percepção dos sujeitos e dos grupos de professores e de oficinairos acerca das relações, condições e organização do seu trabalho, visando traçar a configuração do trabalho docente no contexto da escola em tempo integral, e, posteriormente, inferir as implicações desta configuração naquele contexto escolar específico.

Como argumenta Gaskell (2007), a abordagem qualitativa visa “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (*ib.*, p. 68). Sendo assim, optamos pela utilização destas técnicas – entrevista individual e coletiva – por considerá-las coesas e mais apropriadas na compreensão mais profunda das questões supracitadas.

Estruturalmente, o texto se apresenta em três capítulos. No primeiro capítulo, a política educacional de tempo integral em Governador Valadares, a saber, a ***Escola em Tempo Integral***, que abarca em seu contexto o ***Programa Mais Educação***, é apresentada, com foco nas suas especificidades e no trabalho docente. Nesse capítulo, são descritas a experiência implementada pelo município e o PMEd, de modo geral e, mais especificamente, como este foi fundido à ETI.

No segundo capítulo, os conceitos de **educação integral em tempo integral** e **trabalho docente** são discutidos, com o foco na relação contemporânea entre ambos e suas implicações na escola pública.

No terceiro e último capítulo, é realizada a análise do trabalho docente no contexto da educação integral em tempo integral em Governador Valadares, a partir dos dados coletados nas entrevistas.

O desejo que impulsiona o desenvolvimento dessa investigação é, para além da compreensão, explicação e análise do trabalho docente no contexto da Educação Integral em tempo integral, buscar pistas que iluminem a abertura de novos caminhos, novas práticas e novas experiências em direção a uma educação que realmente forme, integral e integradamente, cidadãos ativos na construção de uma sociedade cada vez menos desigual, cada vez mais justa e mais solidária.

Iniciando nossas reflexões, nos perguntamos: Como o município de Governador Valadares constitui sua política de tempo integral?

## **1 POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Esta investigação se pauta nas singularidades e especificidades da política educacional da rede municipal de Governador Valadares. Assim, se faz necessário uma apresentação, ainda que breve, da história e das principais características da cidade, com o propósito de contextualizar o projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Temos percebido, na atualidade, que a *educação integral e(m) tempo integral* tem-se configurado na forma de políticas públicas, tanto na esfera nacional, quanto nas subnacionais. Neste capítulo, centraremos nossas reflexões na *Escola em Tempo Integral* (ETI), experiência elaborada e implementada pela rede municipal de Governador Valadares – MG e ainda no *Programa Mais Educação* (PMEd), criado pelo governo federal com o objetivo de incentivar os municípios a promover a implantação do tempo integral nas escolas.

O município de Governador Valadares, além da sua própria política de tempo integral, a ETI, também foi contemplado com o PMEd, presente em todas as escolas da rede. Por este motivo e também por se tratar de um programa em nível federal, consideramos importante o desenvolvimento de estudos e reflexões acerca do mesmo. Assim, na primeira parte deste capítulo, é apresentada a experiência da rede municipal de Governador Valadares, que é constituída pelo seu próprio projeto e pelo PMEd, expondo suas diretrizes e legislações.

Logo em seguida, relacionando a especificidade do trabalho docente na educação integral, serão problematizados a política e o programa, e suas implicações na pretensa oferta de educação integral.

### **1.1 O cenário de investigação**

Governador Valadares está situada ao Leste do Estado de Minas Gerais e localizada na meso-região do Vale do Rio Doce. Foi fundada em 1938 e conta atualmente com uma população aproximada de 263.594 habitantes, segundo dados

do último censo realizado pelo IBGE (2010). Compõe a microrregião que leva seu nome, juntamente com outros 24 municípios<sup>4</sup>. É considerada um importante entroncamento rodoferroviário, sendo atravessada pelas rodovias federais BR 381, BR 116, BR 259 e pela ferrovia Vitória-Minas, da companhia Vale.

Em relação aos aspectos econômicos, a cidade destaca-se por possuir uma intensa prática agropecuária, na qual predomina a criação de bovinos e suínos. A economia da cidade baseia-se também no setor de serviços e comércio, comportando ainda diversas indústrias de pequeno porte.

Uma importante característica da cidade é a migração internacional. Uma expressiva parcela da população emigrou e ainda emigra para diversos países, em especial os Estados Unidos e Portugal, com o objetivo de “mudar” de vida, e, nas gerações atuais, se encontrar com pais/mães emigrantes. Como um dos elementos da cultura local, a existência da cultura migratória<sup>5</sup> para países do exterior, faz com que muitos jovens, não apenas os filhos de emigrantes, nutram o desejo de emigrar para um outro país. Esse sentimento de não pertencimento, essa vontade de “ir embora”, geralmente causa desinteresse pela escola, influenciando a relação que os alunos valadarenses têm com o saber escolar (ALMEIDA, 2010).

De acordo com dados obtidos no *site* da prefeitura, cerca de 27.000 valadarenses na faixa etária entre 16 e 35 anos haviam emigrado para o exterior, no ano de 1993. Os dólares enviados pelos emigrantes serviram, por anos, de sustentação para a economia da cidade, movimentando a indústria da construção civil, o comércio e possibilitando a abertura de muitos negócios.

Este é um dos fatores pelos quais o projeto construído pela SMED possui, dentre seus objetivos, o fortalecimento da identidade local e o desenvolvimento sustentável do município. Na próxima seção, apresentamos de modo mais detalhado a proposta, os objetivos e o *modus operandi* desta política.

---

<sup>4</sup> São eles: Alpercata, Campanário, Capitão Andrade, Coroaci, Divino das Laranjeiras, Engenheiro Caldas, Fernandes Tourinho, Frei Inocêncio, Galileia, Itambacuri, Itanhomi, Jampruca, Marilac, Nacip Raydan, Nova Módica, Pescador, São Geraldo da Piedade, São José da Safira, São José do Divino, Sobrália, Tumiritinga, Vila Matias e Virgolândia.

<sup>5</sup> Sobre a cultura migratória em Governador Valadares, c.f. Siqueira, Sueli. Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno: Brasil/Estados Unidos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

## 1.2 A Escola em Tempo Integral

A *Escola em Tempo Integral* (ETI) se configura como política pública educacional do município de Governador Valadares/MG. Promessa de campanha da administração da cidade, durante o quadriênio 2009-2012, foi implantada no ano de 2010 em toda a rede pública municipal, que atende cerca de 24.000 alunos, expandindo o horário regular para 8 horas diárias no Ensino Fundamental e 10 horas diárias na Educação Infantil. Após a realização de um diagnóstico socioeconômico da cidade e dos desafios presentes no projeto educacional da rede de ensino, foram definidos objetivos voltados para a promoção de mudanças na direção da oferta de um ensino de qualidade para crianças, jovens e adultos (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009). Por se tratar de uma política municipal e pela reeleição do governo anterior, a ETI permanece, no ano de 2013, recebendo verba de 15 milhões do governo federal para reforma e ampliação das escolas da rede.

Segundo uma das pedagogas da SMED/GV, a formação integral dos alunos já era preocupação da rede municipal há tempos, e o começo da mobilização pela oferta dessa formação se dá com a implantação dos ciclos de aprendizagem:

*A ideia de formação integral é desde 2002, 2003, quando a gente iniciou a implantação do ciclo de formação e aprendizagem [...] e desde essa época a gente já queria, já tinha uma ideia de oportunizar às crianças a formação integral.*

*A formação, agora integral em tempo integral, já fazia parte da proposta de governo da prefeita (Pedagoga, ETI).*

Para a elaboração e implantação da proposta, a equipe da SMED contou com uma consultoria, além da própria articulação da secretaria para a construção da proposta, conforme declaração de pedagoga lotada na SMED-GV:

*Nós ficamos quase durante um ano, no ano de 2009, nós passamos praticamente o ano inteiro, estudando e discutindo pra poder elaborar a proposta. Nós tivemos até uma consultoria, que nos ajudou a pensar, e a gente estudou bastante, bastante mesmo, sobre a questão da educação integral e integrada no Brasil, as experiências que já tinham, a gente pegava pra ler, as pesquisas... Discutimos muito para chegar a nossa proposta, construir consensos e tudo mais, e aí, no final saiu os cadernos temáticos, um contem as diretrizes e os outros três os eixos (Pedagoga, ETI).*

A partir do que apresenta a pedagoga da SMED, houve um esforço para a construção da proposta, envolvendo estudos, discussões, sensibilização da comunidade, do corpo administrativo e docente.

*A gente fazia discussão na SMED e paralelo a isso a gente ia de escola a escola fazendo a apresentação daquilo que tinha sido discutido e colocando sugestões e fazendo um trabalho de sensibilização mesmo, da necessidade de ampliação do tempo, de permanência da criança na escola (Pedagoga, ETI).*

Partindo da melhoria da educação como estratégia de promoção do fortalecimento da identidade local para um desenvolvimento sustentável, a proposta tem, como principais desafios: (a) construir a identidade local; (b) promover desenvolvimento sustentável e resgatar a liderança do município na região e (c) atender a demandas educacionais da infância, adolescência, jovens e adultos.

O projeto inicial que visa a oferta de educação integral em tempo integral foi elaborado, assim, pela Secretaria Municipal de Educação, assessorada por uma consultoria<sup>6</sup> e se encontra publicada em 4 (quatro) cadernos que foram utilizados para a formação inicial da rede. O primeiro caderno é dedicado à apresentação do projeto e os 3 (três) seguintes contém as diretrizes curriculares, abordando cada um dos três eixos temáticos que compõem a matriz curricular dessa política pública, expressando ainda sua concepção de educação integral, como nos diz a pedagoga entrevistada:

---

<sup>6</sup> Consultoria prestada pelo Instituto Cultiva. Cf. <http://www.cultiva.org.br/>

*Nós até fizemos um texto [...] onde a gente colocou de fato essa nossa concepção, pensando nessa concepção nós fizemos opção por um trabalho considerando os três tipos de conteúdo, então nossa proposta você vai ver lá que ela é toda elaborada considerando as etapas do desenvolvimento humano, né, porque já vinha do ciclo de formação e aprendizagem, então considerando as etapas do desenvolvimento humano, e, paralelo a isso contemplando os três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais, atitudinais, porque na ideia nossa, a gente quer garantir a formação da criança como um todo, no adolescente como um todo, do jovem como um todo (Pedagoga, ETI).*

A estrutura curricular é apresentada de modo sistemático, ao longo dos quatro cadernos pedagógicos (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009; 2010a, 2010b, 2010c) sendo desenhada do seguinte modo: (1) estratégia educacional: Identidade social e respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável; (2) eixos temáticos: (a) Comunicação e múltiplas linguagens; (b) Identidade e diversidade; (c) Sustentabilidade e protagonismo; (3) disciplinas e conteúdos: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Artes (música, dança, teatro e artes visuais), Informática Educacional, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso, Educação Física, Ciências da Natureza, Formação Moral, Geografia, Produção Sustentável, Movimentos, O Brincar, Identidade, Conhecimento do Meio, Múltiplas Linguagens (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009). A estratégia educacional rege a proposta e as disciplinas foram agrupadas em cada um dos três eixos.

Segundo o referido documento, em seu primeiro caderno, a implantação da ETI é acompanhada das seguintes ações: (a) construir um novo currículo; (b) desenvolver políticas para atender às famílias do emigrante e chefes de família com baixa instrução; (c) ampliar o atendimento à Educação Infantil; (d) atender a população que não teve acesso à escola e/ou oportunidade de completar sua escolaridade; (e) melhorar as condições de trabalho do professor; (f) alterar a jornada de trabalho, adequando-a à escola de tempo integral; (g) definir política integrada de formação continuada; (h) ampliar e redefinir os espaços educacionais; (i) criar orientações municipais para avaliação pedagógica e sistêmica. É interessante ressaltar que os itens e, f, g se referem ao *trabalho dos professores*, componente da questão central do nosso estudo.

Em relação ao aproveitamento do tempo, o turno escolar da ETI é contínuo,

não se dividindo em turno-contraturno. Como já mencionado, todos os alunos participam das aulas e das oficinas:

*A gente pensou em organizar o tempo dos alunos, articulando oficinas com aulas, vamos dizer assim, regulares, das disciplinas. Essa opção porque a gente não queria turno e contraturno, então as aulas são pra todos, as oficinas são pra todos (Pedagoga, ETI).*

A proposta considera a importância do projeto político pedagógico para a articulação bem-sucedida dos seus propósitos. E ainda, para além da ampliação da jornada escolar, o projeto visa oferecer "(...) uma educação transformadora e comprometida com a formação humana, integralmente. Não se propõem somente ampliação da jornada escolar, mas uma escola viva que possibilite a vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços" (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.13).

No diagnóstico socioeconômico da realidade valadarense, a migração internacional, característica da região, apresentou-se como um fator de significativa influência na construção da identidade local. Estudos realizados (ASSIS, 1995; SIQUEIRA, 2009; ALMEIDA, 2010) demonstram a existência de uma cultura migratória na cidade, fazendo com que adolescentes, jovens e adultos nutram o desejo de emigrar, como já citamos anteriormente, e efetivamente o fazem na sua idade mais produtiva. Sendo assim, considerando a migração constante como causa da/ causada pela fragilização da identidade local, e objetivando preparar o município para o novo ciclo de desenvolvimento nacional, atentando para os acentuados contrastes sociais da cidade, a prioridade do projeto estratégico da educação valadarense é o fortalecimento da identidade local para o desenvolvimento sustentável. Como afirma o documento elaborado SMED:

A realidade social da criança, do adolescente e do jovem, hoje, as fragilidades que permeiam seu desenvolvimento bem como as garantias de direitos, muitas vezes violados, nos motivam a buscar recursos que possa promover uma educação integral. A proposta da SMED é uma Escola de Tempo Integral que atenda às necessidades sociais e educativas demandadas. [...] A partir dos objetivos da Escola de Tempo Integral, nosso trabalho educativo deverá se voltar para o desenvolvimento local, com a convicção de que a escola pode contribuir muito para o desenvolvimento humano e econômico da comunidade (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 13).

Deste modo, a partir da idealização do projeto de sociedade valadarense, construiu-se o projeto da ETI, no qual

a educação de tempo integral propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira abrangente, global e, portanto, integral. Visa garantir aos valadarenses um espaço que promova a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável da cidade; um ambiente que, ao ampliar o tempo, amplie também as oportunidades de aprendizagem para todos, diminuindo as diferenças e assim alterando a realidade que hoje Governador Valadares vivencia (*idem*).

O projeto de educação integral implementado pela rede municipal de Governador Valadares tem objetivos e metas bem claros, defendendo a escolarização como meio de se efetivar seu projeto de sociedade. Assim, aliando-nos às reflexões de Cavaliere (2009), consideramos que no projeto valadarense *Escola em Tempo Integral*, realmente é a escola que está em tempo integral, e não apenas o aluno. Desse modo, enfatizando o processo de escolarização, prioriza essa instituição formal como locus privilegiado de ensino e orientadora das ações pedagógicas, fazendo com que este aluno que está em tempo integral seja acompanhado por profissionais específicos da área de formação humana. Para atuar na ETI como docente, seja nos conteúdos da grade curricular nacional comum ou nas atividades complementares que ficam a cargo da ETI, como a Educação no Trânsito, por exemplo, é exigida formação específica para professores, para qualquer que seja o segmento.

A partir dos documentos apresentados, podemos considerar que o projeto da ETI reconhece e valoriza a escola como locus privilegiado para o desenvolvimento de suas atividades, e ao professor atuante no projeto são dadas certas condições de

trabalho, tal como sua permanência em uma mesma escola, o que facilita o planejamento, a formação de vínculo com alunos, a integração com outros conteúdos, importantes componentes do processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando se remete a educação integral em tempo integral.

Outro dado importante em relação ao projeto é a preocupação com a formação dos sujeitos docentes que nele atuam - professores e oficinairos do PMEd. Por meio de uma articulação com o governo federal, foi solicitado ao grupo TEIA<sup>7</sup> a elaboração e desenvolvimento de um curso de aperfeiçoamento, denominado “Educação Integral e Integrada”, e ainda uma pesquisa de avaliação e monitoramento da política.

Além da construção do projeto da ETI, foi elaborada a sua regulamentação jurídica, estabelecida na Resolução nº 03 de 31 de março de 2010. Neste documento normativo, além das diretrizes gerais que também constam no referido projeto, é apresentada a sua fundamentação legal, que se baseia no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e também sua organização, como por exemplo, o funcionamento da escola, definição do módulo/aula, horário de refeição, carga horária da jornada docente. A carga horária semanal de funcionamento das escolas é 40 (quarenta) horas, divididas em 08 (oito) horas diárias, e estas, por sua vez, são fracionadas em módulos/aulas de 50 (cinquenta) minutos.

A Lei Complementar nº 129/2009 estabeleceu a extensão da jornada de trabalho dos ocupantes de cargos da carreira de Atividades de Educação para 40 horas, com vistas à execução do projeto da ETI. Assim, definiu-se a jornada docente em um total de 25 (vinte e cinco) horas semanais de efetivo trabalho com os alunos, e 15 horas para atividades diversificadas.

A preocupação com o trabalho dos professores, expressa em seus documentos, é uma das estratégias utilizadas para o alcance dos seus objetivos. Para a elaboração e implantação da ETI se

---

<sup>7</sup> Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*pensava muito em melhorar as condições de trabalho do professor, ampliando a jornada dele, garantindo o tempo pra estudo, porque antes o tempo era só de uma hora e meia pra estudo, só, por semana, então a gente tinha toda essa reflexão (Pedagoga SMED/GV).*

Deste modo, ao professor é concedida a ampliação da sua jornada de trabalho, de modo a alinhá-la com a jornada dos alunos, resguardando ainda seu tempo para estudo, planejamento e interação com seus pares, o que consideramos imprescindível para uma proposta de educação integral que tenha, como pressuposto, a melhoria da qualidade de ensino.

A garantia de melhores condições de trabalho para os professores, aspecto supracitado, é ponto que nos interessa desdobrar, bem como outros constituintes do trabalho docente. Em capítulo posterior, trataremos, junto com as indicações dos documentos legais e as considerações da pedagoga da SMED/GV entrevistada, a experiência dos próprios professores.

Como a política substituiu o antigo regime de tempo parcial para tempo integral, não há orçamento específico para a política, por permanecer com a própria rubrica da educação. A construção do projeto educacional e a regulamentação legal garantem à ETI *status* de política de educação municipal, o que a consolida como proposta educacional e viabiliza sua continuidade. No entanto, grande parte de suas atividades complementares são sustentadas pelo PMEd, gerando certa dependência do mesmo, como veremos adiante.

### **1.3 O Programa Mais Educação**

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar no país e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, com vistas a melhorar a qualidade da educação

básica. De acordo com a Portaria que o instituiu, o programa “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL/MEC, 2007). Inicialmente desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2011, p. 3).

O Decreto nº 7.083/2010 regulamenta o PMEd, cobrindo ainda algumas lacunas existentes na Portaria. Uma delas é a definição do “tempo integral”, que define como um mínimo de 7 horas diárias para a ampliação da jornada escolar. O Decreto representa um avanço enquanto legislação educacional, pois enfatiza os aspectos educacionais, ao passo que a Portaria privilegia aspectos socioeducativos, pontuando ainda os princípios que norteiam a concepção de educação integral adotada pelo Programa.

O PMEd é gerido pelo Ministério da Educação no âmbito federal, mas é considerado uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais. Congrega ações dos Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa e a Controladoria Geral da União, convergindo “tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL/MEC, 2012, p. 3).

De acordo com o artigo 3º do referido decreto, são objetivos do PMEd:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL/MEC, 2010).

Encontramos, no referido artigo, aspectos importantes que caracterizam o Programa, como a educação integral, o caráter local e comunitário das ações e a intersetorialidade (CAVALIERE, 2010). Assim, pretende promover a ampliação do tempo escolar, dos espaços e saberes a serem adquiridos pelos alunos, sob a orientação pedagógica da escola e através de parcerias entre órgãos públicos, organizações não governamentais, comunidade e família. Segundo o Manual da Educação Integral/PDDE de 2012,

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o *compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais*, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL/MEC, 2012, p. 3, grifo nosso).

Desta forma, ainda segundo o Manual da Educação Integral/PDDE 2012,

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI. *fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;*

VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais

vulneráveis; e

IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL/MEC, 2012, p. 3-4, grifo nosso).

Percebemos nas passagens citadas a ênfase dada pelo PMEd à criação de parcerias, compartilhando a responsabilidade pelo processo educativo escolar com toda a sociedade. Outros conhecimentos importantes para a formação humana, como as artes, a saúde, a cultura local e global, os esportes, os saberes populares, a tecnologia, a economia, a política e a cidadania, passam a incorporar os projetos educativos das escolas, materializados na forma de macrocampos, dentro de uma perspectiva de educação integral. Junto com a integração destes “novos” saberes, outros sujeitos são integrados para atuar nesta perspectiva, além dos tradicionalmente existentes na escola.

De acordo com informações obtidas no site do Ministério da Educação, em 2012, 32.074 escolas aderiram ao Programa Mais Educação em 61% dos municípios brasileiros, atendendo cerca de 4.863.468 estudantes. Os critérios para adesão, em 2012, foram: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; escolas que participam do Programa Escola Aberta; e escolas do campo.

Governador Valadares, a princípio, não preenchia os requisitos do PMEd, sendo contemplada por causa de sua participação no *ranking* das 10 cidades com maior índice de violência entre os jovens, como indica a Coordenador do PMEd na rede municipal:

*[...] no mês de novembro de 2009, [a prefeita] foi a Brasília e voltou com a permissão para Governador Valadares, que não preenchia o perfil inicial do que seria o Mais Educação, que seriam em regiões metropolitanas, com o quantitativo de tantos mil habitantes, ou em regiões de miséria, não é?! Mas na questão daquele índice que tinha sido divulgado de mortalidade juvenil, foi a justificativa que o município, necessitava do programa e foi contemplado para poder começar a executar em 2010 (Coordenadora PMEd em GV).*

Sendo decidida a implantação do tempo integral em toda rede, conseqüentemente todos os alunos permaneceriam as oito horas diárias na escola, e o PMEd, que sugere prioridade no atendimento para estudantes, por exemplo, em defasagem idade/ano, estudantes do bolsa família, passou a ser oferecido a todos, obrigatoriamente:

*Aí ficou determinado que o tempo integral seria para todas as escolas e nesse sentido, quando houve o cadastro de atendimento para o programa Mais Educação, na escolha das oficinas e no cadastro que é... você tem o número do Educacenso no ensino fundamental e você só não pode ultrapassar aquele número para atendimento... mas você pode colocar 20%... 22%... nós colocamos o número... 100%. O que foi informado, no número de 100%, o recurso para ressarcimento dos oficinairos viria 100% e o Mais Educação, ele entraria como as atividades de complementação, de complemento do tempo do núcleo comum que já acontecia, para o tempo integral acontecer na rede municipal (Coordenadora PMEd em GV).*

As atividades fomentadas pelo programa são distribuídas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; 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 e Educação Econômica. Cada macrocampo agrega atividades específicas, devendo a escola escolher no máximo quatro macrocampos e seis atividades, sendo obrigatória a escolha de no mínimo uma atividade do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL/MEC, 2012, p. 9).

A concepção de educação integral expressa no PMEd se abre para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e os chamados agentes culturais, que podem ser “monitores” ou estudantes universitários com formação específica nos macrocampos.

Esses sujeitos atuam no programa sob a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o trabalho voluntário, recebendo atualmente um ressarcimento de no máximo R\$ 60,00 por turma, para gastos com transporte e alimentação. Cada monitor poderia ministrar até cinco oficinas em cada escola, e a turma de cada oficina deve ser composta por trinta alunos (BRASIL/MEC, 2012). Segundo o documento “Programa

Mais Educação: passo a passo” (BRASIL/MEC, s/d), o desenvolvimento do trabalho destes sujeitos consiste em uma “dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL/MEC, s/d). O PMEd se abre, e em certa medida convoca parcerias entre os setores públicos, privados, organizações não-governamentais e comunidade,

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, 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, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

[...]

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

[...]

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Dessa forma, “considerando” a educação um processo amplo de formação humana, que ocorre em diversos espaços e agregando diversos saberes, aposta na criação de parcerias para alcançar seus objetivos.

A abertura do Programa para a inserção deicineiros que atuarão/atuem nas oficinas relacionadas aos macrocampos, não é explicitamente justificada. Na Portaria que institui o PMEd, além dos “considerandos” acima citados, encontramos no artigo 2º, inciso VII, no artigo 6º, incisos VI e VII, no artigo 7º, incisos III, IV e V e no artigo 8º, incisos III e IV, diretrizes que incentivam o fomento de parcerias, a promoção da aproximação entre a escola, família e as comunidades, a fim de que se responsabilizem e interajam com o processo educacional, e a capacitação dos gestores e profissionais que nele atuarão. No Decreto 7.083/2010 não encontramos nenhuma diretriz neste sentido, ou seja, este documento se refere somente aos profissionais enquadrados na categoria de professores.

O que percebemos, especificamente, é a ausência, na legislação do PMEd, de diretrizes acerca dos sujeitos que atuarão no programa com as atividades formativas, advindos desta “convocatória” e compartilhamento da responsabilização do programa à comunidade e à sociedade em geral.

Se na legislação que rege o Programa (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010) não encontramos referências substanciais em relação aosicineiros, ou seja, àqueles que trabalharão com as atividades complementares fomentadas pelo programa, seja através de parcerias com organizações não-governamentais, seja pelas próprias Secretarias de Educação, no documento direcionado especificamente à escola, chamado de Manual da Educação Integral/PDDE 2012, encontramos apresentadas de modo pontual as informações sobre osicineiros, em relação ao recebimento de ressarcimento, quantidade de turmas e alunos por turma e ausência do vínculo de trabalho, que ocorre por meio da atuação voluntária, respaldada por lei.

Osicineiros podem ser educadores populares, estudantes, agentes culturais e universitários em formação adequada ao macrocampo de atuação, como consta no documento *Programa Mais Educação: Passo a passo* (BRASIL/MEC, s/d). Na portaria e no decreto que regulamentam o PMEd, a orientação pedagógica da escola e a sintonia que as atividades dos macrocampos devem ter com o projeto político pedagógico são resguardadas. Esta prática sinaliza a pretensão de garantir a integração entre as aprendizagens vivenciadas pelos alunos. Entretanto, a não categorização dosicineiros como profissionais da educação, omitindo seu processo de formação inicial e continuada, juntamente com a desvalorização profissional, acarretam sérias implicações ao processo educativo, especialmente se tratando da educação integral.

Ainda que se respalde contra possíveis críticas à precarização do trabalho educativo, apelando para a Lei do voluntariado, esta é uma crítica cabível, uma vez que na atual conjuntura social, tanto da educação como do mundo do trabalho, os indivíduos se valem de arranjos e estratégias para sobreviver. Veremos, a partir dos estudos de Bonfim (2010), apresentados a seguir, que o voluntariado exerce seu papel na sociedade capitalista, inculcando, inclusive, valores morais que sirvam para a reorganização e perpetuação do sistema, e, no tocante à educação, percebemos

que “[...] a desqualificação do ensino é, ainda, umas das mais eficientes políticas de contenção” (ALGEBAILÉ, 2009, p. 327).

As discussões sobre o trabalho na sociedade atual apontam para o crescente desemprego estrutural, para o subemprego, a informalidade. Baseando-se em dados da OIT, Antunes (2005, p. 139) aponta que “quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural”. No caso dos desempregados, a atividade voluntária possibilita a permanência de vínculos profissionais ou mesmo uma remuneração ‘simbólica’” (BONFIM, 2010, p. 55), fato que vemos sob o rótulo de “ressarcimento” dado pelo PMEd.

Reservadas as benfeitorias do trabalho voluntário, a rotatividade pode ser elencada como uma das principais implicações negativas, no tocante ao trabalho docente com vistas à formação integral do aluno, como defende o Programa. Reconhecendo que os processos formativos ocorrem em diversos tempos, espaços e agrega diferentes saberes, quando se tem um objetivo – no caso, a formação integral – este processo deve ser intencional, planejado, articulado, devendo ainda promover um estreito vínculo entre os profissionais que atuam, a escola, a comunidade e principalmente com os alunos, uma vez que estes são o foco do processo.

### 1.3.1 A Escola em Tempo Integral e sua interface com o Programa Mais Educação

No caso valadarense, segundo informações obtidas na Secretaria de Educação, a extensão da jornada escolar foi pensada inicialmente para 6 (seis) horas diárias (30 horas semanais), mas para atender a exigência do PMEd, de no mínimo 7 (sete) horas diárias, e organizar-se em relação à legislação trabalhista, a jornada escolar foi estendida para 8 horas diárias. Para o cargo de professor, foi estabelecido o salário inicial de R\$ 1.687,00 para esta jornada – remuneração percebida até o ano de 2013.

Diferentemente do projeto da ETI, onde é previsto que todos os alunos participem das atividades ofertadas, no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL/MEC, 2012) o PMEd recomenda que as escolas priorizem o atendimento para estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais das fases do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos; 8º e/ou 9º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para as fases seguintes; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, no caso de Governador Valadares, todas as escolas foram contempladas com o PMEd, e diferentemente do que ocorre em diversos municípios, a rede municipal de Governador Valadares optou pela participação de todos os alunos também nas atividades ofertadas pelo Programa.

Para o ensino destes “novos” saberes ofertados pelo PMEd, outros sujeitos, além dos atores tradicionalmente existentes na escola, passam a desempenhar a função de docentes: osicineiros, que ensinam xadrez, música, dança, esportes, e outras atividades. Como consta no Manual PDDE/Educação Integral, as oficinas deverão ser ministradas,

preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas [...]. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (BRASIL/MEC, 2012, p. 10).

Por outro lado, a ETI se ocupa dos conteúdos obrigatórios e o trabalho docente é de responsabilidade de professores concursados ou contratados. Assim, coexistem nas escolas da rede municipal valadarenses o trabalho docente realizado pelo professor da ETI e peloicineiro do PMEd.

A concepção de educação integral expressa no PMEd comporta o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e os chamados agentes culturais, que podem sericineiros ou estudantes universitários com formação específica nos macrocampos. Na ETI, os voluntários para o PMEd são selecionados para o trabalho com as oficinas, sendo considerados como

principais critérios estar em processo de formação profissional relacionado com a oficina que pleiteia e ter seu trabalho informal reconhecido pela comunidade, no caso dos músicos e artesãos, por exemplo.

Segundo o documento *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL/MEC, s/d), o desenvolvimento do trabalho destes sujeitos consiste em uma “dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL/MEC, s/d). Pretende-se com isto superar a “frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade” (*idem*).

Porém, diante de questões críticas em torno do trabalho e do trabalho docente nos tempos atuais, como a precarização, a desprofissionalização, o desemprego estrutural com seus desdobramentos, e ainda, o baixo nível da qualidade da escolaridade entre as camadas populares (onde se encontram presentes os programas/projetos que objetivam melhorar a qualidade da escola pública), existirá realmente, por parte dos sujeitos que atuam comoicineiros, o entendimento dessa relação como solidária, ou veem a oferta de um “ressarcimento” como possibilidade alternativa, diante do desemprego? Estarão esses sujeitos compreendendo suas atividades no tempo integral escolar como “educação integral”?

Estas e outras questões buscarão resposta no capítulo a seguir.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: CONEXÕES E CONFLITOS NO PROCESSO EDUCAÇÃO-TRABALHO**

O trabalho docente na educação integral é um fator de extrema importância para o êxito desse processo educativo. Refletir sobre as implicações deste trabalho, onde o trabalhador e o seu objeto de trabalho são da mesma natureza (TARDIF, LESSARD, 2011), no qual fatores emocionais, sociais, culturais, além dos cognitivos estão relacionados e influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir para o repensar da escola pública brasileira, a fim de aperfeiçoar o processo de escolarização dos alunos.

Neste sentido, de modo panorâmico, este capítulo visa apresentar a Educação Integral como um conceito construído e reconstruído ao longo da história, no mundo ocidental. Objetiva ainda ampliar e aprofundar a discussão sobre o trabalho docente na sociedade contemporânea, estabelecendo, posteriormente, uma relação entre ambos os conceitos, o que nos servirá de subsídio para análise dos dados empíricos levantados pelo estudo.

### **2.1 Educação Integral: um constructo conceitual**

Ao olharmos para a História, encontramos no seu percurso diversas experiências que podemos caracterizar como Educação Integral, pela sua declarada intenção de oferecer uma formação mais ampla ao indivíduo, paralela a outros processos educativos “não integrais”. Outro ponto compartilhado por essas experiências é o reflexo do projeto de sociedade no projeto de educação integral – as projeções e expectativas do poder político para a (re)formação da sociedade podem estar manifestas nas concepções de educação integral, no financiamento, nas legislações, na gestão, nos ideais de formação dos alunos, nos conteúdos, atividades, espaços e tempos oferecidos, e também no trabalho dos docentes.

Percorrendo a(s) *história(s) da educação integral*, Coelho (2009) se reporta à Antiguidade, na Paidéia grega, mostrando o ponto de partida do que seria mais tarde

denominado educação integral – “formação do corpo e do espírito” (COELHO, 2009, p.85). Nesse período sócio-histórico, além da gramática, eram ensinadas retórica e dialética, poesia, música, política, ética, indicando que, neste modelo de educação, “há um sentido de *completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo*” (*idem*, destaque da autora). Defendendo este modo de ser e perceber a formação humana como inerente à natureza do que denomina educação integral, Coelho (2009) enfatiza que esta perspectiva não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos, mas considera-os como complementares e fundados radicalmente no social.

Dando um salto na História, constatamos que, no século XVIII, a formação humana é novamente posta em voga, devido à constituição da escola pública, durante a Revolução Francesa. Wallerstein (2002), a partir das três grandes ideologias políticas que constituíram o mundo moderno - o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo -, demonstra o processo de formulação destas ideologias neste período, atentando para o fato de que “a autêntica unidade de cada família ideológica se dava exclusivamente em torno daquilo ao que elas se *opunham*” (*ib.*, p. 86, destaque do autor). Definindo ideologia como “programas políticos destinados a lidar com a modernidade”, o autor demonstra em que consiste essa oposição, nos permitindo inferir que, no tocante à educação, também se mantém posições divergentes, e, ainda, que podemos perceber que a inter-relação entre as mesmas se mantém em evidência até os dias atuais.

Destacando o fato de, nesse período histórico, a escola pública ser o *locus* privilegiado do trabalho educativo, Boto (1996) afirma que, para os jacobinos, “formar o homem completo significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (*ib.* p. 159).

Avançando para o século XIX, Gallo (1995) retoma Bakunin e Proudhon, destacando as bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia. Cita ainda educadores como Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, difusores da experimentação destas bases no cotidiano das escolas que criaram e dirigiram. O objetivo da educação libertária é “educar a pessoa para que ela seja o que realmente é. Consciente de si mesma, de suas singularidades, de suas diferenças e da

importância do seu relacionamento como o grupo social para a construção coletiva da liberdade”, realizando-se, assim, na dialética “indivíduo social” (GALLO, 1995, p. 36).

Bakunin, partindo de ideais crítico-emancipadores, reivindicava uma educação igualitária para todos, não somente para os burgueses, sendo esta entendida como instrução integral.

La instrucción debe ser igual em todos los grados para todos, por consiguiente debe ser integral, es decir, debe preparar a los niños de ambos os sexos tanto para la vida intelectual como para la del trabajo, con el fin de que todos puedan llegar a ser hombres completos.

[...] En la instrucción integral, al lado de la *enseñanza científica o teórica*, debe de haber necesariamente la *enseñanza industrial o práctica*. Sólo así se forma el hombre completo: el trabajador que comprende y sabe (BAKUNIN, 1979, p. 47-49).

É interessante observamos a importância do trabalho para os anarquistas na constituição da vida do ser humano, fato que também será destacado por outro viés do pensamento socialista – o dos marxistas. O trabalhador será completo, quando sua dimensão intelectual não for suprimida, mas, ao contrário, for agregada ao próprio trabalho. Assim,

uma educação que vise a liberdade deve ser, necessariamente, uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais – os anarquistas as chamariam de morais (GALLO, 1995, p. 75).

Segundo Coelho (2009), o caráter metodológico da proposta de educação integral anarquista é evidenciado na procura de se constituir a pedagogia da pergunta, a solidariedade, o espírito coletivo, as atividades mescladas, na busca pelo “cidadão emancipado, questionador e construtor de uma nova história” (*ib.*, p.88). Com o objetivo de transformação social pela educação, a pedagogia anarquista privilegia, assim, a formação da autonomia do indivíduo, pois “uma sociedade só poderá ser justa e libertária se for o resultado da expressa e da ação de indivíduos justos e livres” (GALLO, 1995, p. 163).

Focando o Brasil na primeira metade do século XX, Coelho (2009) assinala a coexistência de movimentos, tendências e correntes políticas, dentro de perspectivas conservadoras, liberais ou socialistas, que discutiam e defendiam a educação integral, com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Exemplificando, destacamos os católicos, que contemplavam atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas como base de sua concepção de educação integral, dentro da perspectiva conservadora. Nessa mesma ótica, o movimento integralista defendia a “educação integral para o homem integral” (CAVALARI, 1999, p.8, *apud* COELHO, 2009, p. 88), fundamentando-se na *espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina*. No mesmo período, no país, o movimento anarquista objetivava a *igualdade, autonomia e liberdade humana*, elegendo aspectos político-emancipadores (COELHO, 2009, destaques da autora).

Como experiência brasileira ainda construída no século XX, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR é referência de educação integral em tempo integral. Em relação ao CECR, Coelho (2009) demonstra que essa experiência, idealizada e implantada por Anísio Teixeira na década de 1950, no estado da Bahia, objetivava uma formação completa, construindo o adulto civilizado capaz de atuar a favor do progresso que alavancaria o país, o que, como considera a autora, muito se aproximava de uma “*educação integral*” (*ib.*, p. 89, destaque da autora). O educador propunha que o programa de ensino contemplasse leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Como parte dessa formação integral, Anísio Teixeira considerava ainda a saúde e alimentação para as crianças, acreditando “[...] não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...]” (TEIXEIRA, 1959, p. 79, *apud* COELHO, 2009, p. 89). A partir destes dados, a autora infere que as bases da formação defendida por Anísio Teixeira são “*a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial*” (p. 89, destaque da autora), aspectos político-desenvolvimentistas ancorados no pensamento/ação liberal.

Segundo Nunes (2009, p. 131) “afirmava Anísio Teixeira não pretender criar uma escola para reproduzir a comunidade existente e sim para elevá-la num nível superior ao existente”. Assim, podemos dizer que a escola proposta por Anísio Teixeira visava não apenas o acesso, mas a formação para o trabalho e para a

sociedade. O funcionamento da escola em tempo integral era considerado indispensável para o alcance deste objetivo – as atividades ditas escolares em um turno e as atividades diversificadas no outro turno e em espaços diferenciados. Coelho (2009) atenta para a dissociação entre as atividades, que caracteriza uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integralmente.

Nos CIEP<sup>8</sup>s, criados por Darcy Ribeiro, a educação integral também ocorria em tempo integral. Entretanto, as atividades escolares e diversificadas eram mescladas nos dois turnos, realizadas ainda no mesmo espaço formal de aprendizagem. Este procedimento, segundo Coelho (2009), promove uma “maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno [...]” (p. 92). Darcy Ribeiro, explicitamente preocupado com o desenvolvimento do país e, acreditando na educação como chave para tal, elegeu o tempo integral como estratégia para “iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade (BOMENY, 2009, p. 114). Rotulava a escola pública brasileira, de três turnos, como uma “escola mentirosa”, a que não cuida, não prepara e não ensina. A coerência deste projeto educacional com o seu objetivo pode ser observada na preocupação com a formação dos alunos.

Na década de 1990 e nos anos iniciais do século XXI, outras tantas experiências de escolas em tempo integral foram criadas no país, especialmente devido à promulgação da LDBEN nº 9394/96, que, em seu artigo 34, estabelece a progressiva ampliação do tempo escolar. Como exemplos destas experiências temos os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em nível nacional; temos ainda os Centros Educacionais Unificados (CEUs) e o programa *São Paulo é uma Escola*, ambos no estado de São Paulo; o Programa *Escola Integrada* (MG), que, juntamente com o programa *São Paulo é uma Escola* adota a perspectiva das Cidades Educadoras<sup>9</sup>, fundamentada na Declaração de Barcelona (1990). Existem ainda o Projeto *Escola Pública Integrada* (SC), o Programa Estadual *Aluno em Tempo*

---

<sup>8</sup> Centro Integrado de Educação Popular, idealizado por Darcy Ribeiro na década de 1960, no estado do Rio de Janeiro. Esta experiência é considerada pelos estudiosos da temática educação integral e(m) tempo integral, pela sua magnitude e inovação na educação pública. C.f. Ribeiro (1986).

<sup>9</sup> Cf. <http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br>

*Integral* (MG), e diversas outras experiências - estaduais e municipais. E, como já apresentado, em nível federal foi criado o Programa Mais Educação.

Atualmente, o conceito de Educação Integral vem sofrendo transformações, acompanhando as mudanças da própria sociedade. Nessa perspectiva *contemporânea de educação integral*, ela se alinha ao paradigma de proteção social, enfatizando a direito de crianças e adolescentes ao “acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento” (GUARÁ, 2009, p.65). Nessa linha, compreende-se a educação integral

como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam e desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infanto-juvenil (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 10).

Atividades como dança, teatro, esportes, música, entre outras, são comumente ofertadas e direcionadas a crianças, adolescentes e jovens alocados nas esferas econômicas desprivilegiadas. Assim, ao processo de escolarização vivenciado por essas crianças e adolescentes, são acrescentadas outras experiências educativas de/em contextos não-escolares, denominadas *socioeducativas* (GUARÁ, 2009).

Especificamente em relação a esse termo, ele designa “um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam” (CARVALHO, 2006, p. 10). No entanto, é importante evidenciar a origem dessa denominação, oriunda do campo da Assistência Social, e que encontra fortes fundamentos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990).

A partir da aprovação do ECA, a lei federal nº 8.069 de 13 de junho de 1990, que substituiu o Código de Menores de 1979, as crianças e os adolescentes passaram a ser assistidos sob uma nova perspectiva, a da proteção integral, que compreende

que não são as crianças ou adolescentes que estão em situação irregular, e sim as condições de vida a que estão submetidos. A criança e o adolescente são considerados pessoas em desenvolvimento. Essa condição peculiar coloca os agentes envolvidos na operacionalização das medidas a eles destinadas a missão de proteger e de garantir o conjunto de direitos de educar, oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Sua condição de sujeito de direitos implica a necessidade de participação nas decisões de qualquer medida a seu respeito. A responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança e do adolescente é da sociedade e do Estado (SALIBA, 2006, p. 27).

Saliba (2006) ressalta que o princípio norteador do ECA é baseado na ação pedagógica, o que pode ser percebido através de sua estruturação em torno das medidas socioeducativas, a saber:

Art. 112 [...] I – Advertência; II – Obrigação de reparar o dano; III – Prestação de serviço à comunidade; IV – Liberdade assistida; V – Inserção em regime de semiliberdade; VI – Internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (BRASIL, 1990, p. 26).

Apesar do caráter punitivo de algumas medidas socioeducativas, é o seu caráter educativo que é evidenciado na execução das medidas. Desde então, o serviço prestado por agentes da sociedade civil organizada, juntamente com instituições públicas, se tornou uma prática consolidada na assistência às crianças e adolescentes em situação de risco social.

Guará (2009, p. 65) observa que “a conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação já ocorre em práticas de socioeducação no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola”. Assim, as diretrizes que balizam a construção de programas e políticas como o PMEd, centradas neste paradigma, oficializam o que há tempos vem ocorrendo na prática.

Considerando que a falta de espaço físico inviabiliza a efetivação imediata de uma proposta de educação integral em tempo integral, e a existência de diversos programas de atividades socioeducativas voltados para as camadas populares e executados por organizações da comunidade, Carvalho (2006) sugere a

compreensão dessas iniciativas como “políticas da cidade” (*ib.*, p. 10). Assim, segundo a autora, deve-se articular

o conjunto de mosaico de ofertas de aprendizagem disponibilizadas pelo conjunto das políticas públicas setoriais de assistência social, educação, cultura, esporte, e das ações originárias nas próprias comunidades. Abarcam o conjunto de sujeitos e espaços de aprendizagens construídos no local e operados/conduzidos por organizações sociais e poder público (CARVALHO, 2006, p. 10).

A partir da compreensão do Estado não mais como agente único da ação pública, mas como indutor e articulador de políticas públicas, e do modelo de educação atual como multissetorial (CARVALHO, 2006), os defensores desse novo paradigma reivindicam seu espaço e se fazem presentes, desde a proposição e formulação das políticas educacionais, até no trabalho imediato com as crianças e adolescentes no espaço formal de aprendizagem – a escola.

Esta organização da educação escolar é definida por Cavaliere (2009) como “aluno em tempo integral”, contrapondo-o ao modelo de “escola em tempo integral” a que já nos referimos na Introdução deste estudo. Enquanto no primeiro a ênfase recai sobre a diversificação das atividades, o uso de outros espaços além do escolar, a articulação com outros setores do governo e da sociedade civil, no segundo a preocupação é com o fortalecimento da unidade escolar, por meio da adaptação e melhoria das condições físicas, dos equipamentos, com a formação dos professores, com a integralidade do currículo.

Nos posicionamos a favor de uma nova proposta de educação integral, que privilegie o fortalecimento do processo de escolarização, agregando-lhe a preocupação com o desenvolvimento pleno do ser humano pois, para que este aluno possa atuar criticamente na sociedade em que vive, sua formação deve extrapolar a proposta de proteção social.

Assim, podemos visualizar dois movimentos da Educação Integral no Brasil: um, que podemos denominar de *sociohistórico*, por privilegiar uma formação humana mais completa, em que a escola emerge como *lócus* privilegiado dessa formação e outro que, devido à sua inovação – no sentido essencial da palavra, sem conotação positiva ou negativa – propõe mudanças substantivas ao processo de

escolarização, como a utilização de novos espaços, a inserção de novos sujeitos, a *focalização* de sua atuação, bem como o próprio conceito de Educação Integral.

Encerrando esta seção, é importante esclarecer que, nesta investigação, estamos considerando Educação integral como uma concepção de educação que abarca a multidimensionalidade do ser humano, ou seja, que entende a formação humana a partir de suas múltiplas dimensões – corpo, mente, espírito – ou, melhor especificando, em seus múltiplos aspectos – intelectual, estético, ético, físico.

Essa concepção tem, na instituição escolar, o seu *locus* central do processo de escolarização, e, nesta, o trabalho metodológico precisa ultrapassar o formato de conteúdos e atividades fragmentados. Consideramos que essa formação será propiciada pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, pelo tempo integral. Conhecemos experiências brasileiras que propiciam essa formação multidimensional sem, no entanto, estender sua jornada escolar de modo a se caracterizar no tempo integral, ou seja, superior a 7 horas diárias – o Colégio Pedro II é um exemplo. Entretanto, trataremos neste texto da educação integral em tempo integral, ou seja, de uma formação multidimensional, que se vale da ampliação do tempo para sua realização.

Na seqüência destas nossas reflexões, é preciso, ainda, pensar sobre o trabalho que pode materializar essa formação multidimensional, no caso, o *trabalho docente*. Nesse sentido, como entendê-lo, na contemporaneidade?

## **2.2 O Trabalho e o Trabalho Docente: os sujeitos e suas interações**

Na sociedade contemporânea, a centralidade do trabalho na vida das pessoas é tese defendida por diversos autores (ANTUNES, 2005; TARDIF e LESSARD, 2011). Dadas as constantes alterações sofridas ao longo do processo de desenvolvimento do capitalismo, nas suas fases de reestruturação, ainda continua sendo aspecto elementar na vida humana. Os indivíduos, enquanto crianças, são expostos a preocupações e preparações para se inserirem no mundo do trabalho, incentivados, muitas vezes, a buscar trabalhos que conferem alto *status* na

sociedade. Pessoas trabalham, para além da sua subsistência, com interesses pela acumulação de bens, pela inserção em grupos sociais, pela satisfação pessoal.

Desse modo, além da dimensão externa do trabalho, do seu significado na vida dos sujeitos em sociedades capitalistas, enveredamos nosso estudo pela perspectiva do trabalho que tem o ser humano como objeto de manipulação, ou matéria-prima, que é exercido por outro ser humano e que tem a função de formar sujeitos para a vida social. Nesta seção, apresentaremos argumentos que fundamentam a tese da contínua centralidade do trabalho na vida dos indivíduos na sociedade contemporânea, com o propósito de lançar luzes sobre a especificidade do trabalho docente na educação integral em tempo integral. Assim, a partir das discussões sobre o trabalho na atualidade, refletimos sobre as implicações das transformações do trabalho para o trabalho docente, com vistas ao esclarecimento da seguinte indagação: Em quais aspectos as transformações no mundo do trabalho (flexibilização, polivalência, multifuncionalidade) afetam o trabalho docente?

Além dessa perspectiva – central neste estudo, teoricamente falando – neste capítulo também traremos argumentos que reafirmam o porquê de nossa opção pelo conceito *trabalho docente*, ao invés de *trabalho educativo*, *trabalho pedagógico*, *trabalho didático*, *trabalho escolar*, que aparecem amiúde como sinônimos, em investigações no campo da Educação.

### 2.2.1 O trabalho no século XXI

Desde os primórdios, é do trabalho que o homem provém a sua subsistência, permeando todas as dimensões humanas: econômica, cultural, social, espiritual, biológica. Contrário às teses que professam o fim do trabalho, Antunes (2000; 2001; 2005) defende e reafirma a sua centralidade, fundamentado em Robert Castells, como “referência dominante”, não apenas “economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente, fato que se comprova pelas reações daqueles que não tem trabalho, que vivenciam cotidianamente o flagelo do desemprego, do não-trabalho, do não-labor” (ANTUNES, 2005, p. 139). Antunes (2005), ao desenvolver sua tese que defende uma “nova morfologia do trabalho”, se

reporta aos filósofos e mitos gregos; ao pensamento cristão; aos sociólogos modernos, para demonstrar a ambiguidade do trabalho ao longo dos tempos que, em síntese, “cria, mas também subordina, humaniza e degrada, liberta e escraviza, emancipa e aliena” (p. 138).

Nesse sentido, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que valorizamos o trabalho, admitindo-o como necessário à vida humana, e ainda reconhecemos seu potencial emancipador, vivenciamos muitas vezes o trabalho que aliena, explora, degrada o sujeito. “Essa dimensão dúplice e *dialética*, presente no trabalho, é central quando se pretende compreender o *labor* humano” (*ib.*, p. 140). Adentrando o viés marxista, o autor afirma que “é através do ato laborativo, que Marx denominou como atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguem-se dos animais” (*idem*).

Contrapondo-se às teses que defendem o fim do trabalho, Antunes (2005) se desafia a compreender o que denomina a *nova morfologia* ou a *nova polissemia do trabalho*. Assim, pretende “mostrar as complexas relações que emergem no universo laborativo, em particular, seus elementos de centralidade, seus laços de *sociabilidade* que emergem no mundo do trabalho, mesmo quando ele é marcado por formas dominantes de estranhamento e alienação” (p. 139, destaque do autor). Para compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho, bem como sua configuração atual, Antunes (2005) se volta para diversos desdobramentos que o permeiam considerando, assim, sua complexidade.

Traçando o desenho do que denomina de “nova morfologia do trabalho”, Antunes (2005) define a classe trabalhadora como “[...]totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho (a *classe-que-vive-do-trabalho*) [...] e que são despossuídos dos meios de produção” (p. 143-144). Assim, a classe trabalhadora, na atualidade, vai além dos trabalhadores que produzem bens materiais e que agregam valor de troca aos produtos. Comporta todos os que são assalariados, que recebem, de modo regular ou precário, determinado valor em troca de seu trabalho. Assim, Antunes afirma que

É este, portanto, o desenho compósito, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados de desqualificados, 'incluídos e excluídos', etc, temos também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (2005, p. 147).

Antunes defende que, para se compreender a nova forma de ser do trabalho, faz-se necessário partir de uma “concepção ampliada” do mesmo (p. 147). Esta abarca, assim, a totalidade de assalariados, homens e mulheres que vendem sua força de trabalho, tanto os trabalhadores manuais diretos quanto os que exercem trabalhos sociais, ou seja, todo o coletivo de trabalhadores que “vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (p. 148). Essa concepção ampliada abrange tanto o trabalho produtivo, que propicia a criação da *mais valia*, quanto o trabalho improdutivo, que não cria diretamente *mais valia*, por ser utilizado como serviço, para *uso público* ou para *uso capitalista* (destaque do autor): “Incorpora tanto os trabalhadores materiais, como aqueles e aquelas que exercem trabalho imaterial, predominantemente intelectual” (p.148)<sup>10</sup>.

Para compreender, portanto, a classe trabalhadora hoje, desse modo ampliado que o autor propõe, é relevante entender “este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção”, pois “todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo” (p. 148-149). A classe trabalhadora hoje “tem uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada” (p. 149).

Como Antunes defende em seus estudos, o capital necessita do *trabalho vivo*, apesar de incrementar ao máximo o processo de produção do *trabalho morto* (corporificado no maquinário tecno-científico), aumentando a produção pela maximização da extração do sobretrabalho, em tempo cada vez mais reduzido, “uma vez que tempo e espaço se transformam nesta fase dos capitais globais e

---

<sup>10</sup> Antunes exclui da sua análise da classe trabalhadora moderna os gestores do capital, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural, e ainda aqueles que vivem de juros e da especulação.

destrutivos” (p. 140, destaque do autor).

Para reforçar sua posição contrária à tese do fim do valor-trabalho, argumenta que a forma do valor do trabalho possui, atualmente, uma nova modalidade: “Isto porque, no plano microcósmino, no plano das empresas, há uma necessidade intrínseca de *racionalizar seu modus operandi*, de implementar o receituário e a pragmática de *lean production*, da empresa enxuta, visando qualificá-la para a concorrência inter-empresas em disputa no sistema global” (*ib.*, p. 141, destaque do autor). Essa racionalização no plano microcósmino das empresas, instiga-nos a pensar no trabalho que se configura como serviço público, ou seja, no trabalho imaterial, que não produz mais-valia, e que ocorre na esfera do Estado, na prestação de serviços ao público, pelo Estado.

As consequências dessa expansão ilimitada da racionalização do modo de operação das empresas e, consideramos, também do Estado – que vem adotando medidas nessa lógica da reestruturação e da produtividade – gera, como afirma Antunes (2005, p. 141) “uma monumental sociedade dos descartáveis”, substituindo, de modo cada vez mais intenso, o trabalho realizado por seres humanos pelo trabalho tecnológico. Como resultado, percebemos que “a consequência mais negativa para o mundo do trabalho, é dada pela destruição, precarização e eliminação de postos de trabalho, resultando um *desemprego estrutural explosivo*” (*idem.*).

Para a análise e compreensão do trabalho na atualidade, tão importante quanto o trabalho em si, é importante pensar na *falta* do trabalho, que se apresenta como elemento constitutivo do esforço de compreensão de sua atual configuração. Nessa perspectiva, Antunes (2005) considera o desemprego, o não-trabalho presente no mundo contemporâneo, como um importante fator para o debate sobre o trabalho em si. Aponta dados da OIT, segundo os quais quase um terço da força humana disponível para o trabalho no mundo se encontra sem emprego, ou se submetendo a trabalhos precários, temporais.

Buonfiglio (2001), ao refletir sobre o desemprego e a precarização como dilemas do trabalho no final do século XX, ressalta o lugar do desemprego no capitalismo como algo inerente e fundamental à sua perpetuação, considerando os

desempregados como constituintes do “exército industrial de reserva” (p. 49, destaque da autora). Em sua ótica, a precarização, por sua vez, é considerada pior ameaça que o desemprego, pois revela a perda de direitos conquistados, e se manifesta como tendência crescente: “Cada vez mais trabalhadores são ‘flexibilizados’, não importando a qualificação, o ramo, a função ou a profissão” (BUONFIGLIO, 2001, p. 51).

Antunes (2005) cita dados de desemprego em diversos países, como Alemanha, Índia, Japão, e atenta também – assim como Buonfiglio - para a crescente tendência global de flexibilização, intensificação, exploração e precarização do trabalho:

Esse quadro configura uma *nova morfologia do trabalho*: além de assalariados urbanos e rurais, que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, exercendo trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (*ib.*, p. 143).

Assim, como vimos afirmando ao longo desta seção, o autor apresenta alguns contornos gerais, analíticos e empíricos, que configuram o que denomina de nova morfologia do trabalho. Desde a retração do taylorismo e do fordismo, que propiciou a reestruturação produtiva do capital em escala global, “vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado”, heranças destes modos de produção (ANTUNES, 2005, p. 144).

Paralelamente, Antunes alerta para a precarização do trabalho, outra tendência crescente e contrária, característica do novo proletariado fabril e de serviços, e tese essencial em seu estudo: “se o trabalho ainda é central para a criação do valor, o capital, por sua parte, o faz oscilar, ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampado a sua enorme superfluidade” (*ib.*, p. 149). Em seu traço perene, o autor percebe que cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade. Em relação à superfluidade, cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho, submetendo-se a trabalhos precários, temporários, sem direitos, flexíveis, quando não estão desempregados.

Outra tendência significativa apontada por Antunes (2005) é o crescente aumento do trabalho feminino. No entanto, considera que, a despeito desse alargamento dos espaços de trabalho para mulheres, as diferenças salariais para a execução das mesmas tarefas ainda permanecem, revelando assimetrias de gênero.

A significativa expansão do setor de serviços, e sua absorção pela massa de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, “como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização” (ANTUNES, 2005, p. 145) não significou estabilidade ou solução para as questões que afetam o mundo do trabalho, como o desemprego e a precarização. O autor pondera que, mesmo com a inicial absorção da mão de obra do setor industrial pelo setor de serviços, “as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados” (*idem*).

O desemprego entre os jovens é apontado pelo autor como outra tendência, fazendo com que estes não tenham perspectivas, fiquem desempregados ou se submetam a trabalhos precários. Ao lado da exclusão dos jovens, se encontra a exclusão dos trabalhadores considerados idosos pelo capital, que, uma vez excluídos, se deparam com a dificuldade de reingressar no mercado: “somam-se, desse modo, aos contingentes do chamado trabalho informal, aos desempregados, aos ‘trabalhadores voluntários’, etc.” (ANTUNES, 2005, p. 146). Acrescenta-se a esse caótico quadro, a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, paralelo à exclusão de jovens e idosos. Em relação a essa realidade, chama-nos a atenção a primeira situação – o desemprego entre os jovens – que acaba, muitas vezes, por lançá-los no “mundo do subemprego”, do trabalho informal, ou ainda mais precário, do “voluntariado”, como modo de subsistência “temporário”.

A partir do panorama traçado, Antunes (2005) constata que

como desdobramento destas tendências acima apontadas, vem se desenvolvendo no mundo do trabalho uma crescente expansão do trabalho no chamado 'Terceiro Setor', assumindo uma forma mais alternativa de ocupação, por meio de empresas de perfil mais comunitário, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades onde predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado (*ib.*, p. 146).

Ampliando a reflexão anterior de Antunes, podemos dizer que, no processo de investigação que buscou delinear as bases que forjaram a chamada "cultura do voluntariado" no Brasil, Bonfim (2010) considera um equívoco pensar que o incentivo às ações voluntárias seria fruto de um amadurecimento da sociedade civil, do desenvolvimento de uma consciência cidadã ou do fortalecimento da democracia. Segundo a autora, o voluntariado, associado principalmente às práticas das OCIP's (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), "está relacionado a um conjunto de determinações de ordem econômica, política e ideológica presentes na sociedade brasileira" (*ib.*, p. 14), a partir da década de 1980, relacionada à "cultura da crise" [do capitalismo] (aspas da autora). Segundo Antunes (2005, p. 146) "esta forma de atividade social, movida predominantemente por valores não-mercantis, tem tido certa expansão, através de trabalhos realizados no interior das ONG's e outros organismos ou associações similares".

Nesse sentido, avaliamos que as reflexões de Bonfim (2010) e Antunes (2005) se alinham, considerando a expansão do Terceiro Setor e o trabalho de caráter voluntário associado a esse segmento como consequência direta da extinção dos postos de trabalho da indústria, compondo um quadro de desemprego estrutural. Esta realidade está bem próxima à que encontramos, hoje, em alguns programas e projetos destinados à área da Educação, como veremos mais adiante.

Contrárias à posição do autor, que acredita ser esta uma "alternativa extremamente limitada para compensar o desemprego estrutural, não se constituindo [...] numa alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista" (ANTUNES, p. 146-147), nos parece que, ao caráter de intensificação e exploração do trabalho na atualidade, esta se constitui uma linha de escape que favorece os interesses do capitalismo. Nessa direção, consideramos que o sistema capitalista não nega o valor do trabalho, a classe trabalhadora, a subjetividade do

trabalhador, mas confere novo significado às novas formas de trabalho, que se tornam mais complexas, heterogêneas e diversificadas (ANTUNES, 2005).

Em síntese, como panorama geral do trabalho na contemporaneidade, podemos afirmar que este ainda se constitui como elemento central na vida dos sujeitos; sofreu e ainda poderá sofrer mutações que o conformem aos interesses do capital; e que também é fundamental ao capitalismo, tanto quando se converte em produtos ou em serviços, e como gerador de subsistência para o sujeito. Sendo assim, Antunes (2001) constata:

o que o capital faz, eu diria, e nisto ele mostra muita força, é quebrar o trabalhador dentro do espaço produtivo, quebrar no que diz respeito à sua materialidade e também na sua subjetividade sem prescindir dele, ainda que o capital reduza, claro, o trabalho vivo ao mínimo necessário que ele capital necessita (*ib.*, p.44).

Outro aspecto interessante destacado pelo autor, e que também tem a finalidade de intensificar a exploração pelo capital, é a valorização do trabalho intelectual, que produz inovações tecnológicas capazes de suplantar, cada vez mais, o trabalho *vivo*, para ceder lugar ao trabalho *morto*, e maximizar as formas de exploração do capitalismo. Citado por Antunes (2005, p. 151), Bernardo afirma: “Hoje, quanto maior for o componente intelectual da atividade dos trabalhadores e quanto mais se desenvolver intelectualmente a força de trabalho tanto mais consideráveis são as possibilidades de acumular mais-valia”. Assim, como defende Antunes (2005, p. 151) em vez “do fim ou da redução de relevância da teoria do valor-trabalho, há uma qualitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração do trabalho”. Juntamente com o trabalho, todos os seus desdobramentos são ressignificados: as formas de trabalho, as relações de trabalho, a ideologia trabalhista, o próprio perfil do trabalhador. Nesse sentido, caminhando em direção ao nosso objeto de estudo, o que dizer desse trabalho intelectual, forjado nas sendas do tempo integral, como educação integral?

No próximo item, a partir do panorama do trabalho na atualidade, tratamos, então, do trabalho docente, o trabalho que é a ação de um ser humano sobre outro, revestido de intencionalidade que objetiva formá-lo para a vida social. Nesse sentido, perguntamos: Quais configurações assume o trabalho docente, na

contemporaneidade? Que relações este trabalho pode assumir, quando se pensa no que Antunes denomina de *trabalho imaterial*?

No entanto, anteriormente a estas indagações colocam-se outras, como já apontamos em outra seção, relacionadas à opção pelo conceito *trabalho docente*: Por que falamos em *trabalho docente*, e não em *trabalho educativo*, por exemplo, quando nos referimos ao campo da Educação, mais especificamente, às experiências de tempo integral a que vimos nos referindo?

2.2.2 Trabalho docente, trabalho educativo, trabalho pedagógico, trabalho didático, trabalho escolar... Afinal, de qual trabalho estamos falando?

Como já adiantamos na Introdução deste estudo, durante o período de levantamento e revisão bibliográfica emergiu a necessidade de precisão do conceito *trabalho docente*. Produções que versavam sobre a temática traziam outros conceitos, como *trabalho pedagógico*, *trabalho escolar*, *trabalho educativo* e *trabalho didático*, muitas vezes como seus sinônimos. Dada a carência do rigor e precisão conceitual na área, como também observam Duarte e Augusto (2007) e Alves (2011), propomos situar cada um destes conceitos. Nesse sentido, outra dificuldade incidente sobre a questão conceitual é a relativamente recente produção sobre o tema **trabalho docente** (TARDIF e LESSARD, 2011).

No *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*<sup>11</sup> (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010), encontramos os verbetes trabalho educativo, trabalho pedagógico e trabalho docente, produzidos por diferentes pesquisadores colaboradores, a partir de investigação realizada em sete estados brasileiros (OLIVEIRA e VIEIRA, 2010).

Sobre o trabalho educativo Duran (2010), baseando-se na escola cubana,

---

<sup>11</sup> Esta obra é produto da pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”, coordenada pelo Gestrado/FaE/UFMG, com financiamento do Ministério da Educação (MEC). O estudo objetivou conhecer e analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições realizam suas atividades nas escolas de Educação Básica no Brasil.

define como atividade baseada no desenvolvimento e formação de valores como dignidade, justiça, honestidade, solidariedade, honradez, laboriosidade, patriotismo, anti-imperialismo, humanismo, integridade e ética sem, no entanto, omitir outros sistemas de influências, como a família e a comunidade. O professor é considerado o máximo responsável pela educação dos alunos, devendo aproveitar as potencialidades proporcionadas pela/na sala de aula (momentos de instrução escolar) para realizá-la. A autora aponta o exemplo da pessoa do professor aliado ao aproveitamento dos elementos instrucionais como aspectos constituintes do êxito do processo. De um modo geral, são objetivos do trabalho educativo:

formar nos estudantes uma adequada concepção do mundo, potencializar o papel que têm no desenvolvimento determinadas capacidades cognoscitivas gerais, vinculadas à lógica dessa ciência, o amor à profissão e às personalidades que em nível mundial, regional e nacional a identificam, entre outros (DURAN, 2010).

Percebe-se, portanto, que o trabalho educativo se constitui em um processo mais amplo, que comporta o trabalho escolar, como visto, o trabalho pedagógico, o trabalho didático e o trabalho docente, como veremos adiante.

Para a construção do verbete trabalho pedagógico, Ferreira (2010), primeiramente, define o termo *pedagógico* como “o conjunto de elementos que são intercomplementares e estão imbricados em um projeto de educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas”. Ao passar pela escola, o pedagógico se institucionaliza, trazendo normatizações, regulamentações, diretrizes, subordinando-se ainda a determinadas relações de poder, próprias daquele espaço e daquele tempo. Assim, o pedagógico é entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, “não existe *a priori*, nem tampouco existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação [...] mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores” (FERREIRA, 2010, s/p.). O trabalho pedagógico é assim concebido como o trabalho fundamentado na Pedagogia, com ênfase nos métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas, a fim de alcançar objetivos direcionados à produção de conhecimentos.

Ferreira (2010) defende que além dos professores, a quem geralmente o trabalho pedagógico é atribuído, o mesmo pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. A autora atenta ainda para a necessidade de sua representação no projeto pedagógico da instituição, quando for o caso, considerando que, pelos motivos expostos, “não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico” (FERREIRA, 2010, s/p.). Nesse sentido, nos perguntamos: Se a “natureza” desse trabalho “não é um trabalho simples” e pressupõe “interação entre sujeitos” e “conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico”, será que qualquer pessoa, sem uma formação adequada a essa realidade, pode construir um “trabalho pedagógico” significativo?

Já o trabalho escolar pode ser definido como a atividade empreendida pelos professores, pedagogos, diretores, auxiliares, bibliotecários, auxiliares de limpeza, porteiros e outros funcionários que atuam dentro de uma instituição escolar, em função do alcance dos objetivos da instituição ou do sistema (OLIVEIRA, 2010b): “Como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências”, como são estabelecidas as estratégias curriculares são aspectos constituintes da natureza deste trabalho, e o que o faz tomar diferentes contornos, como o que ocorre, a título de ilustração, nas diferenças entre as escolas de tempo integral e de tempo parcial (*idem.*).

Entendemos ser essa definição bastante ampla, como as demais, o que – de certa forma – nem sempre nos auxilia a *precisar* a natureza desse trabalho. No entanto, é preciso destacar a “ilustração” feita pela autora – diferenças entre escolas *de tempo integral* e de tempo parcial – que toca diretamente em nosso objeto de estudo.

Dedicando-se ao estudo do trabalho didático, Alves (2011) afirma que, com o processo de divisão do trabalho na escola, a didática foi reduzida à área especializada e subalterna da pedagogia. O conceito genuíno de didática implicava a discussão da sociedade, e, por conseguinte, do homem. Atualmente, é possível visualizar duas perspectivas básicas que orientam as discussões sobre a didática: (1) a denominada didática instrumental, que se centraliza nos métodos e técnicas de

ensino e (2) a Didática fundamental, concebida como campo de conhecimento privilegiado da Pedagogia, que pensa o processo de ensino-aprendizado como amplo e complexo (VEIGA, 2003). Não entraremos nesta seara, por não se constituir em escopo de nosso estudo, mas esta é uma discussão conceitual bastante interessante e que merece ser aprofundada, em outro momento de investigação que a comporte.

Ainda nessa tentativa de construção conceitual, podemos dizer que o trabalho educativo é mais amplo; encontra-se em todas as instâncias e pode ser exercido por vários sujeitos, por exemplo, pais, religiosos, amigos, desenvolvendo a “formação de valores”.

Por sua vez, o trabalho escolar tem uma intencionalidade e um lócus específico: a escola. Está relacionado às questões de gestão do processo de escolarização e não a um sujeito com formação específica, devido às diversas funções existentes nessa instituição. Já o trabalho pedagógico pressupõe também uma intencionalidade, ao “conduzir a criança”, de acordo com a etimologia da palavra, com foco na formação dos sujeitos; o trabalho didático se ocupa das metodologias dentro de contextos sociais onde ocorrem processos formativos. Por fim, o trabalho docente é aquele que é exercido pelo professor, profissional com formação para se ocupar da função de ensinar.

Assim, pensamos que discutir trabalho docente é transitar pelos limites dos trabalhos educativo, pedagógico, didático e escolar e, nesse sentido, podemos imaginar o seguinte desenho: o trabalho docente abarca o trabalho pedagógico e o trabalho didático, que se materializam no trabalho escolar e no trabalho educativo.

Em síntese, podemos inferir que *trabalho docente* é a categoria que comporta as demais, na medida em que esses outros *trabalhos* acontecem (ou podem acontecer) junto a ele – em situação formal de ensino e em um lócus específico – a escola.

Partindo do levantamento e estudo de produções especializadas que versam sobre trabalho docente, consideramos pertinente o resgate da conceituação produzida por autores notadamente reconhecidos na área, desenvolvendo pesquisas e produções acumuladas. Estas concepções acerca do trabalho docente estão

presentes no campo, ora se aproximando, ora se distanciando, por vezes até se contradizendo. Assim, destacamos as produções de Oliveira (2010a, 2010c) e Lancillot (2008).

De modo genérico, Oliveira (2010a) considera trabalho docente como o que se realiza com a intenção de educar. Conforme o posicionamento da autora, “o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para” (OLIVEIRA, 2010a, s.p). Concebendo a educação como um processo mais amplo que a escolarização, entendendo-a como processo formador e socializador que ocorre em diversas agências e instâncias, segundo a autora, poderíamos conferir o *status* de docente a qualquer pessoa, pois o nascimento e a vida em sociedade implicam aprendizagens decorrentes desse modo de organização. Dentro dessa lógica, Oliveira (2010a) soma à regência de classe as atividades inerentes à educação, como constituintes do trabalho docente. Considera docentes, deste modo, os professores, educadores, oficinairos, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares e demais sujeitos que atuam em espaços formais e não formais de educação.

Para fins deste estudo, compreendemos *trabalho docente* como atividade de quem se **ocupa** da função de ensinar dentro de um processo formal de educação, e, neste caso, especificamente do processo de escolarização, Lancillotti (2008) colabora com a definição que buscamos construir, sintetizando, baseada nas formulações de Marx que

o processo de trabalho docente é entendido como atividade orientada a um fim – ensinar – que toma por objeto de trabalho a formação cultural do aluno, compreendida em seus aspectos intelectual, moral e físico; os meios ou instrumentos de trabalho se consubstanciam nos recursos científico-técnicos utilizados, nos conteúdos de ensino e, ainda, no espaço físico em que ocorre o trabalho (LANCILLOTTI, 2008, p. 5).

Assim, o foco da investigação proposta recai sobre aqueles que se ocupam da função de ensinar dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professores, auxiliares, oficinairos, oficinairos, por exemplo, e exclui outros sujeitos

que atuam em processos educativos, ocupando-se de atividades que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, mas não tem como foco de trabalho a tarefa de *ensinar*. Na seção a seguir, nos detemos na precisão desse termo, quando aquele que exerce esse trabalho se encontra em uma instituição formal de ensino – a escola.

### **2.3 O trabalho docente na educação integral em tempo integral**

Após a argumentação apresentada na seção anterior, assumimos a docência como aspecto constituinte do processo de escolarização, pertencente à sua natureza e, nesse sentido, destacamos sua relevância nas reflexões que faremos na seção a seguir, sobre educação integral e(m) tempo integral. Refletir sobre as implicações deste trabalho, onde o trabalhador e o seu objeto de trabalho são da mesma natureza (TARDIF, LESSARD, 2011), e no qual fatores emocionais, sociais, culturais, além dos cognitivos, estão imbricados numa confluência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem, se constitui como tarefa imprescindível para o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos assim que, quando essa “qualidade” é buscada por meio de políticas tempo integral, mais significativo se torna esse trabalho.

Realizando uma análise sobre pesquisas e as opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente, Mancebo (2007) observa seu aparecimento enquanto objeto de estudo no final da década de 1970. A autora cita Oliveira, evidenciando que a princípio os estudos focavam a natureza do trabalho docente, sua organização e gestão da escola e, posteriormente, passaram a focar aspectos culturais, raciais, étnicos, relações de gênero e questões de subjetividade.

As medidas jurídicas e as políticas educacionais dos anos 1990, cunhadas por princípios neoliberais, são observadas por Mancebo (2007) como constituintes de um cenário que “estabeleceu uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino, mudou o ritmo dos trabalhadores desse setor e teve reflexos na produção acadêmica sobre o trabalho docente” (*ib.*, p. 469). A Educação Integral, acompanhada no Brasil do Tempo Integral como garante o artigo 34 da LDBEN,

inscrita na arena das políticas educacionais no país, compõe o cenário indicado por Mancebo (2007), causando implicações sobre a dinâmica da escola e, de modo específico, sobre o trabalho docente.

Deste modo, ao buscar compreender as configurações do trabalho docente em uma perspectiva de educação integral em tempo integral, optamos por centrar nosso foco de análise em três eixos: (1) condições de trabalho; (2) relações de trabalho e (3) organização do trabalho docente. Para tanto, nesta seção tecemos algumas reflexões sobre o trabalho em sua relação com a educação, especificamente sobre o trabalho de quem educa numa situação de formalidade (pela instituição escolar), e, no interior desta, quem se encontra diretamente atuante no processo de ensino-aprendizagem, como docente.

Considerando o conceito moderno de cidadania, Tardif e Lessard (2011) apontam a instrução como dimensão integrante da cultura da modernidade, por causa, dentre outros motivos, de seu impacto na economia, nas políticas e nos demais aspectos da vida social. A grande maioria dos membros da sociedade são escolarizados, em diferentes graus e sob diferentes formas, ocupando funções que compõem a engrenagem da vida social.

Esse processo de escolarização é considerado por Tardif e Lessard (2011, p. 13) como “o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo, e cujos efeitos fundamentais sobre as crianças são percebidos apenas ao longo do tempo” e é marcado, para esses dois autores, portanto, de modo significativo, pelas *atividades* e pelo *tempo*. Ainda segundo Tardif e Lessard (2011), no tocante às atividades, o processo de escolarização irá privilegiar os conhecimentos socialmente significativos que, passados por um processo de transposição didática, se transformarão nos conteúdos presentes nessas atividades. O tempo, por sua vez, se insere nesse processo, tanto numa dimensão fragmentada - quando se consideram as ações realizadas e resultados esperados num curto período, quanto na sua dimensão longitudinal - quando se considera todo ou um longo período do processo educacional ao qual o alunado é submetido.

De modo especial, os desdobramentos sobre o tempo escolar nos interessam

neste estudo, haja vista que, nos programas e políticas analisados, ele vem acompanhado do adjetivo “integral”, e essa “qualidade” dada ao tempo, ou seja, o tempo integral, acreditamos, carrega consigo particularidades para o trabalho docente.

Defendendo o ensino escolar como possuidor de um sentido que pode ser emancipador, em detrimento de outras ações sociais, Tardif e Lessard (2011) lembram que, para que haja inserção em qualquer outra área, primeiramente, o sujeito é exposto ao processo de escolarização. Parafraseando Marx, os autores concluem que “a ‘criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual’, ou seja, de nós mesmos” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 7, destaque dos autores).

Considerando a complexidade do processo de escolarização, que tem em seu núcleo central o ensino e a aprendizagem, tomamos o primeiro como objeto de análise. Não desconsideramos os ensinamentos de relevantes autores da Educação, como Paulo Freire, que nos diz que tanto aquele que ensina, aprende, quanto o que aprende também ensina, ao se referir à relação professor-aluno. Entretanto, pela delimitação do nosso estudo, consideramos especificamente o sujeito institucionalmente designado para a função do ensino.

Assim, o trabalho desse sujeito que ensina é chamado de *trabalho docente* (TARDIF e LESSARD, 2011; OLIVEIRA, 2010a). Contribuindo para construir a conceituação de *trabalho docente*, Oliveira (2010a) traz a etimologia do termo docência, derivado do latim: ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, afirmando que “o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar” (*idem*). Este, por sua vez, abarca os sujeitos que atuam no processo educativo, tanto nas *escolas* quanto em outras instituições educativas não formais e/ou informais; que realizam atividades ou se encontram presentes nas relações destas instituições, indo além da regência de classe. Deste modo, para a autora,

Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, oficineiros, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010a).

Por ser muito ampla, essa reflexão comporta muitas argumentações. Podemos entender a "atenção e o cuidado" na linha de quem trabalha com a Educação Infantil, mas também a partir de possibilidades como as do Programa *Mais Educação*, que privilegia, como vimos neste capítulo, a proteção integral. No entanto, alinhadas à Antunes, o que nos interessa é a questão do **trabalho** e, nesse caso, **todos** estarão trabalhando, exercendo um **papel** para o qual seu **perfil profissional** é adequado, ou não.

Considerada no presente estudo como categoria central de análise, o "trabalho docente" abarca outras sub-categorias, como por exemplo, condições de trabalho. Oliveira e Assunção (2010) tomam a noção *condições de trabalho* como o "conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários", baseando-se na obra de Marx. O entendimento da educação integral em tempo integral como perspectiva nos leva a acreditar que as condições de trabalho docente, neste contexto, são específicas. Buscamos assim conhecer as bases materiais em que se apoiam os docentes, para a realização do seu trabalho.

O trabalho docente, intelectual, imaterial, demanda condições específicas, pela sua própria natureza, que se fundamenta na interação entre humanos, mediada pelo meio social, com o objetivo específico da formação escolar. Quando se pensa nesse trabalho no contexto de transição da escola regular para a escola de educação integral em tempo integral, conseqüentemente as condições e relações de trabalho deverão se alinhar ao seu propósito: carga horária dos docentes ampliada, salários compatíveis com a jornada, infraestrutura, recursos didáticos, formação continuada e outros.

A natureza do trabalho docente é definida por Vieira e Fonseca (2010) como um “jogo entre o que já se encontra prescrito e a ação humana de modificação/adaptação do já existente; entre processos de objetivação e subjetivação”. Considerando sua natureza complexa, os autores ponderam que, apesar da imposição de regras, por parte da escola, do sistema de ensino, do próprio governo, elas não satisfazem todas as exigências da ação educativa na sala de aula, o que confere uma certa autonomia aos professores, que respondem *in time* às demandas surgidas no cotidiano.

Essa atividade laboral é marcada por intencionalidade política e pedagógica, como o próprio processo de escolarização. Longe de ingenuamente acreditarmos na neutralidade do trabalho docente, o reconhecemos como permeado por interesses, ainda que tensionados e contraditórios. Ao analisar o trabalho docente, é de extrema relevância considerar que

Os objetivos gerais e os resultados do trabalho docente trazem inevitavelmente a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas em torno das quais nunca se tem um consenso definitivo e claramente definido num determinado período. Favorecer o desenvolvimento da pessoa, sua socialização nos valores dominantes e a aprendizagem dos saberes escolares nem sempre são fins convergentes, muito pelo contrário. Na verdade, as finalidades da escola trazem potencialmente conflitos de valores e resultam de relações de força entre certas visões do mundo, da criança, do adulto, da pedagogia, do bem e do mal, do bom e do ruim, etc. (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 228).

O estabelecimento e o alcance de objetivos de instrução e de socialização são fatores que conferem esse aspecto de intencionalidade do ensino no meio escolar, como afirmam Tardif e Lessard (2011). Para tanto, serve-se, como os autores denominam, de “‘instrumentos’ de trabalho: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais, etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 196). A docência é assim vista pelos autores como uma “*atividade instrumental*”, ou seja, uma ação que ocorre em função de objetivos estabelecidos, num contexto de um planejamento constituinte e de uma organização escolar burocrática.

Diante dessa variedade de finalidades imputadas à escola em geral e ao trabalho docente, em particular, Oliveira (2004) alerta para as exigências impostas ao professor, que vão para além de sua formação. A autora constata que, muitas vezes, o professor tem o sentimento de que ensinar não é o mais importante, dados os diversos papéis que assume como psicólogo, enfermeiro, assistente social, etc., sendo que “essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão [...] que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos”. Nesse contexto, Oliveira (2004) identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, destacando ainda a impressão de que a escola não é lugar de especialista, que qualquer um pode ensinar.

O contexto brasileiro traz, no bojo das discussões sobre a escola pública brasileira, desde seu processo de “democratização”, a questão da situação do trabalho dos professores, considerado como desvalorizado por parte do governo e da sociedade, pelos baixos salários, condições de trabalho e *status* social. No começo da organização da educação nacional, encontrávamos o aluno e o professor como sujeitos imbricados nos processo de ensino-aprendizagem. Especificamente sobre o professor, sujeito que tem como trabalho o ofício de ensinar, e que, devido à sua formação lhe é outorgada essa função pelos órgãos competentes, era somente sua a tarefa de organizar e executar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no contexto escolar.

Com o passar dos tempos, a escola, influenciada pelo tecnicismo, fragmenta o processo de ensino-aprendizagem, separando quem organiza o processo de quem o executa. Outros sujeitos, como os supervisores e orientadores, são incorporados aos sistemas escolares, sendo previstas sua formação e qualificação para o exercício dessas funções. O professor, ainda que parcialmente destituído da organização do seu próprio trabalho, continua como o sujeito designado pelo sistema para a tarefa de ensinar. O quadro de desvalorização profissional permanece, e outras reivindicações passam a compor as pautas sindicais, como tempo para planejamento das atividades, tempo para estudo, formação continuada.

Atentando para o papel nuclear do trabalho docente, Tardif e Lessard (2011) acreditam que *“longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a*

*compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho*” (p. 17, destaque do autor). A tese dos autores se apoia em quatro constatações, a saber: (1) a partir de dados dos EUA, Canadá e Europa, constata-se a expressiva redução do trabalho industrial, concomitante à crescente expansão do setor de serviços; (2) a produção, gestão e distribuição do conhecimento se sobressai na sociedade de serviços, ainda que estes orientem a produção de bens materiais; (3) o surgimento de novas ocupações, com foco na gestão de problemas econômicos e sociais com o auxílio de conhecimentos científicos, bem como o crescimento das atividades burocráticas; e (4) crescente status do *trabalho interativo*, ou seja, das ocupações e ofícios que tem como objeto de trabalho seres humanos (TARDIF e LESSARD, 2011, destaque do autor).

Assim como Antunes no campo da Sociologia do Trabalho, Tardif e Lessard também defendem a centralidade do trabalho na vida das pessoas, bem como creditam ao mesmo as transformações sociais ocorridas na contemporaneidade. A expansão do “trabalho interativo” (TARDIF e LESSARD, 2011) ou “trabalho imaterial” (ANTUNES, 2000) parece ser fundamental à fase de reestruturação produtiva do capitalismo, uma vez que sua interface com o trabalho material é uma importante tendência do sistema de produção contemporâneo (ANTUNES, 2000). Essa fase reestruturação do capitalismo alcança o âmbito do Estado, fazendo com que este assumam novas ordenações dentro dessa lógica que, por conseguinte, são incorporadas como políticas públicas e especificamente, políticas educacionais. A partir desta observação, podemos captar duas implicações incidentes sobre o trabalho docente, pois

por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – formação de “força de trabalho competente” e, no caso da educação superior, produção de “tecnologia e conhecimento científico” – é profundamente afetado (MANCEBO, 2007, 469).

O trabalho imaterial é dotado de uma maior dimensão intelectual, e está presente no setor de serviços, comunicações, indústrias informatizadas, nas atividades de pesquisa, marketing, e diversas outras. Retornando ao nosso cenário – o da educação na(s) escola(s) pública(s), podemos dizer que o exercício da

docência encontra-se nessa classificação. Apesar de não participar de forma direta do processo de criação de valor, o trabalho docente é imprescindível ao mesmo, uma vez que participa diretamente do processo de formação dos futuros trabalhadores (GRISHKE, HIPÓLITO, 2007).

Se, pela sua participação direta no processo de criação de valor através do seu caráter formativo de futuros trabalhadores, o trabalho docente tem sido alvo de preocupações, observamos outro fator que demonstra a ambiguidade que o têm marcado, qual seja, o da precarização por meio da desqualificação do rol de trabalhadores docentes. Além de profissionais formados para o exercício de tal função, outros sujeitos são “convocados” a assumir a tarefa de “compartilhar saberes” junto aos alunos das escolas públicas. Quem serão estes sujeitos? Como são as relações e as condições de trabalho oferecidas? O que os leva a assumir a função de docentes? Estas questões, entre outras, nortearam o trabalho de campo, descrito no capítulo 3 deste texto.

Em relação às escolhas metodológicas para a construção desta investigação, Mancebo (2007, p.478), baseando-se em Thompson, ilustra nossas cautelas, como pesquisadores da temática do trabalho docente:

Primeiramente, no sentido de não transformar o docente em uma marionete de uma trajetória teórica previamente definida, situação que ocorre quando se efetua uma aderência da empiria a modelos e a causalidades estanques, que acabam por transformar o trabalho docente, bem como qualquer análise daí advinda, num epifenômeno de determinações preestabelecidas. Mas, também, se trata de tomar cautela quanto ao caminho oposto, quando, em nome do singular e das experiências específicas, se minimiza a teoria e se soterra o docente e seu trabalho no campo da absoluta contingência (*idem.*).

Assim, seguindo o viés das teorizações de E. P. Thompson ao analisar a configuração do trabalho docente nas políticas educacionais de tempo integral “considerando sua validade nos termos daqueles que viveram aquela experiência e não a partir de julgamentos posteriores” (BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 30), entendemos que

com a experiência e a cultura, estamos num ponto de junção de outro tipo. Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de

seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (*ib.*, p. 48).

A noção de experiência de Thompson, entendida como herança concomitantemente transmitida e elaborada através do trabalho (THOMPSON, 2010) nos serve de guia para a compreensão do trabalho docente. Reconhecendo, como o autor, os sujeitos como reflexivos e que suas ações recompõem continuamente o movimento da história, entendemos e consideramos a primazia da experiência advinda do engajamento no seu próprio trabalho como fonte de dados para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente.

Neste momento, voltando-nos para nosso objeto de estudo, seguimos questionando: e nas escolas onde o tempo escolar é ampliado, e se pretende ofertar educação integral aos alunos, como se configura esse trabalho?

Principalmente após a promulgação da LDBEN nº 9394/96, que estabelece a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas, diversos programas/projetos foram elaborados e implantados pelos sistemas municipais, estaduais e federais, com o objetivo de realizar a ampliação da jornada escolar, e, para além do cumprimento da lei, dizem ter como objetivo maior melhorar a qualidade do ensino ou da escola. Apresentam em seus discursos educação integral e educação de qualidade como sinônimos. Autores como Brandão (2009) e Coelho (1997) consideram que a escola pública de tempo integral carrega a potencialidade de mudança qualitativa no cenário da educação nacional, por meio da qualificação do tempo escolar ampliado.

Como demonstra Mancebo (2007) em torno do tema trabalho docente, diversos sub-temas são agregados ao longo do tempo, contribuindo para que o próprio tema seja repensado. Sendo assim, na conjuntura atual, com a ênfase atribuída aos projetos/políticas e programas desenvolvidos com o objetivo de ofertar educação integral em tempo integral, o trabalho docente também sofrerá alterações, e a própria categoria carregará novo sentido. A autora afirma que as políticas

educacionais transformam o trabalho docente. Nesse sentido, quando pensamos sobre a(s) política(s) de educação integral em tempo integral que vem se forjando no país, hoje, quais as possíveis transformações poderiam incidir sobre o trabalho docente? Quais seriam os instrumentos que mediarão o processo de ensino-aprendizagem? Como seria o tempo e os espaços de desenvolvimento deste trabalho? Como docentes conceberiam o próprio trabalho na perspectiva da educação integral? Poderíamos afirmar que o “trabalho docente” pode ser exercido por todos os sujeitos que, nelas, vem atuando? Quando se fala em Educação integral na perspectiva escolar, tempos, espaços, conteúdos e sujeitos são repensados. Serão também ressignificados?

Um dos aspectos da escola regular é comungar de uma matriz curricular nacionalmente comum, com disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Educação Religiosa, Ensino de Línguas, Educação Física. Essas disciplinas são ministradas isoladamente, no espaço da sala de aula, em módulos de 50 (cinquenta) minutos, por professores orientados por referenciais ou parâmetros curriculares dos sistemas de ensino.

A perspectiva da educação integral no Brasil, como anteriormente citado, se constitui na ampliação do tempo, dos espaços e dos conteúdos. Atuando na complementação destes, outros sujeitos são admitidos para assumir o ensino de atividades complementares, como por exemplo, as ofertadas pelo PMEd. O trabalho destes sujeitos também se enquadra nos módulos de 50 (cinquenta) minutos, independente da natureza dos conhecimentos/conteúdos ensinados aos alunos. Segundo dados obtidos no relatório de pesquisa encomendada pelo MEC, intitulado “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (BRASIL/MEC, 2009), 32,62% dos sujeitos responsáveis pela execução das atividades nas experiências de jornada ampliada não eram professores, mas recebiam denominações diversas como voluntários, jovem aprendiz, agente cultural, funcionário de ONG, estagiário e outros. Apesar de se constituírem minoria, pois 67,38% eram professores, apresenta-se como quantitativo expressivo, pois nos remete à qualidade das atividades ministradas por estes sujeitos, sem a certeza de possuírem qualificação pedagógica.

Como já vimos, não existe no Brasil uma experiência singular de educação

integral, mesmo na escola pública, e, portanto, a configuração do trabalho docente acompanha as características de cada experiência ou concepção. Nesse sentido, temos, por exemplo, a ampliação do tempo regular do aluno, onde o tempo do professor também é ampliado, como acontecia nos CIEPs; temos a extensão do tempo pelo contraturno, e não necessariamente o mesmo professor acompanhando seus alunos, e diversos outros arranjos possíveis que nos permitem confirmar a inferência com que iniciamos este parágrafo.

Mais do que apenas agir na formação das múltiplas dimensões que compõe o ser humano, as práticas de educação integral fundadas em sua concepção sócio-histórica revelam que a integração entre as mesmas é que dará o tom de *formação integral*. Deste modo, podemos dizer que uma questão ontológica se impõe como de primeira ordem: a superação da compreensão do ser humano como sujeito fragmentado, dicotomizado, maniqueísta, para o seu entendimento como ser completo, e, portanto, multidimensional.

Essa mudança de entendimento acerca do ser humano leva, conseqüentemente, à elaboração e aperfeiçoamento de metodologias de ensino que serão utilizadas no processo de formação escolar dos alunos – seres humanos que o são. Vemos, assim, a importância da “formação” para o sujeito “formador”, ou seja, a qualificação para quem se encontra no exercício da função docente. Se, como dito anteriormente, caracterizar a educação como integral significa, no caso brasileiro, qualificar a própria educação, a formação dos sujeitos docentes - que é uma das questões-problema que afeta a qualidade da educação no Brasil -, precisa ser repensada e alinhada ao que pretendem os diferentes sistemas de ensino, em relação à educação integral dos alunos. Apesar da qualificação profissional por si só não ser garantia para que a “formação integral” dos alunos se efetive com qualidade, tampouco será garantida com a participação de sujeitos sem essa qualificação.

No texto elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” é destacada a necessidade de “tornar a *profissão de educador* mais atrativa” (BRASIL/MEC, 2011b, p. 57, grifo nosso). A abrangência do termo “profissão de educador” está em consonância com a concepção de escola que se pretende construir, como já vimos no capítulo anterior, com uma visão mais ampla

do seu papel, qual seja, tanto o de transmitir conhecimentos sócio-historicamente construídos pelas gerações passadas quanto o de responder às demandas sociais da atualidade, compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com outras instituições e/ou parceiros. A partir dessa visão ampliada de escola, o *educar* ganha ênfase no lugar de *ensinar*. De todo modo, encontramos aí o discurso da valorização, a partir da profissionalização da função de educador.

Vemos assim que a Educação Integral no Brasil, contemporaneamente, configura-se de modo a associar a chamada educação formal, onde predominam os conteúdos tipicamente escolares (leitura, escrita, cálculo, geografia, história, ciências, entre outros sociohistoricamente constituídos enquanto tais), a conteúdos denominados de socioculturais (dança, esporte, xadrez, música, cultivo de plantas, conhecimentos básicos de economia, e outros) que, até então, costumamos categorizar como próprios da educação não-formal. E, juntamente com a oferta de atividades que complementam a educação escolar dos alunos, aparecem demandas de sujeitos que trabalhem com estas atividades. Via de regra, essas pessoas não possuem a formação específica para atuar no processo de ensino-aprendizagem, o que, em vez de conferir qualidade, como objetivam os projetos/programas, pode acabar comprometendo-os.

Além da ausência da formação e, por conseguinte, de sua qualificação para o exercício da função de ensinar, outro entrave encontrado são as relações de trabalho, que, em alguns casos, são precarizadas – questão a que já aludimos na seção anterior. Por se tratarem de programas/projetos, na maioria das vezes são elaborados e executados pelos governos que estão no poder, e nem sempre existe a preocupação da implantação de uma política que modifique o sistema escolar, de modo a garantir sua continuidade. Este é um dos motivos pelos quais esses outros sujeitos são vinculados por meio de contratos temporários ou, ainda, com uma frequência maior na atualidade, atuam prestando serviços voluntários.

A ausência do vínculo de trabalho formal impacta diretamente todo o processo escolar. Na cultura contemporânea, tanto quanto em tempos passados, o trabalho confere *status* social ao trabalhador, e este, membro de uma sociedade cindida em classes, vai em busca deste *status*. Outro ponto alarmante é que, como consequência da ausência do vínculo de trabalho, há uma intensa rotatividade dos

sujeitos, que permanecem nesses programas até encontrar um trabalho que lhes ofereça melhores salários e/ou garantias trabalhistas.

Em relação às condições de trabalho, o docente que atua na educação integral precisa de disponibilidade temporal para o estudo, aprimoramento e troca com seus pares, de modo a planejar o processo de escolarização integrando as disciplinas e seus conhecimentos. Para tanto, essas condições deverão contemplar, para além de sua atuação em sala de aula, tempo para momentos de estudo e planejamento, espaços na escola, equipamentos e recursos tecnológicos atualizados, cursos de formação continuada para atualização e aprimoramento e plano de cargos e salários que sejam atrativos para profissionais comprometidos com a tarefa de educar e preparar novos cidadãos.

Reportando-se à formação de “educadores escolares” na perspectiva da Educação integral, o texto supracitado indica a necessidade da promoção e incremento das competências dos educadores, na “formulação, realização, acompanhamento e avaliação de projetos interdisciplinares e intersetoriais (BRASIL/MEC, 2011b, p. 57). Outra necessidade salientada é a de “desenhar novos perfis profissionais de docentes e gestores escolares [...] que se adequem às demandas de uma educação integral em jornada ampliada” (*idem.*). Este texto sinaliza, assim, as transformações que ocorrerão em relação ao trabalho pedagógico, que, como dito anteriormente, também é constitutivo do trabalho docente. Projetos interdisciplinares já estão presentes na escola regular, porém, sem se constituir numa prática comumente compartilhada nas escolas e nos sistemas de ensino. Já a intersetorialidade se apresenta como novidade no campo da educação, e aparece associada à perspectiva contemporânea de Educação Integral.

No projeto que orienta a ETI, encontramos, especificamente, três pontos relacionados ao trabalho docente, que são: (1) melhorar as condições de trabalho do professor; (2) adequar a jornada de trabalho de acordo com a ETI; e (3) definir política integrada de formação continuada (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009). Alguns aspectos da organização deste trabalho são definidas, como por exemplo, o funcionamento da escola, definição do módulo/aula, horário de refeição, carga horária da jornada do professor.

Partindo destas informações, no próximo capítulo apresentamos dados empíricos obtidos na pesquisa de campo, a fim de adensar nossa compreensão sobre o modo pelo qual o trabalho docente está sendo configurando na ETI/GV.

### **3 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES**

Até aqui nos ocupamos em descrever a política de tempo integral da cidade de Governador Valadares, denominada *Escola em Tempo Integral*. Também direcionamos nosso olhar para uma categoria de análise que se mostra bastante presente em políticas desse porte - o *trabalho docente*. Empreendemos assim um esforço no sentido de construir um instrumental teórico que balizasse a interpretação dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica.

Neste capítulo procedemos à descrição, análise e interpretação dos dados, articulando-os aos propósitos da pesquisa e à fundamentação teórica (GOMES, 2011). É importante salientar que estas formas de tratamento dos dados não se encontram, neste texto, com limites específicos pois, como destaca Gomes (2011) nem sempre elas se excluem mutuamente.

Antes, apresentaremos a escola selecionada para pesquisa e seu contexto. Em um segundo momento, a elaboração e realização das entrevistas coletivas.

#### **3.1 Um palco, vários atores**

O bairro Turmalina, onde se localiza a Escola Municipal Ivo de Tassis, é situado na periferia de Governador Valadares. A história do bairro começa com a doação de lotes que fazem parte da sua constituição, pela prefeitura, há aproximadamente 15 anos atrás. Enfrentou dificuldades ao longo de sua história, como falta de saneamento básico, de iluminação, de pavimentação e, principalmente, de segurança. Já foi considerado um dos bairros mais violentos da cidade. Atualmente, com ostensiva vigilância da Polícia Militar, os níveis de violência têm baixado consideravelmente.

A Escola Municipal Ivo de Tassis é uma das maiores escolas da rede municipal, com 1.423 alunos alocados nos Ciclos da Infância, da Pré-Adolescência e

da Adolescência, e ainda na EJA, subdivididos em 55 turmas, segundo dados fornecidos pela SMED/GV.

A escola conta com um quadro composto por 148 professores, ministrando as aulas regulares e algumas oficinas, 02 monitores de alunos com necessidades especiais e 08 oficineiros. É considerada também a maior em estrutura física escolar, no município: possui 2 pavilhões com 2 andares e dois pavilhões térreos; uma quadra coberta, duas quadras descobertas, uma horta medindo aproximadamente 10m.x30m., dois refeitórios, biblioteca, sala de informática, 2 salas de professores, área coberta para prática de lutas e dança.

Para comportar todos os alunos matriculados, conta ainda com três prédios anexos, que atendem a Educação Infantil. Como as outras escolas do município, passou a funcionar com o tempo integral no ano de 2010. Por estes motivos, foi escolhida como nosso campo de pesquisa, a partir de princípios de amostra de conveniência da pesquisa qualitativa (GOMES, 2011). A escola foi indicada pela própria Secretaria Municipal de Educação, levando em conta as demandas postas pela metodologia proposta pela pesquisa, a saber, a existência de um considerável número de professores e oficineiros que viabilizasse a realização das entrevistas coletivas. Essa necessidade surgiu a partir da dificuldade encontrada pela pesquisadora em recrutar voluntários disponíveis em um horário.

Após o contato inicial com a SMED/GV, a pedagoga que acompanha a escola intermediou os primeiros contatos com as gestoras da instituição (diretora, supervisoras pedagógicas e coordenadora do PMEd). Depois de algumas visitas à escola, para conhecer mais de perto seu funcionamento e também os sujeitos da pesquisa, aguardamos as supervisoras pedagógicas e a coordenadora do PMEd verificarem a disponibilidade dos professores e oficineiros. Passadas várias tentativas, tanto com um quanto com outro grupo, conseguimos realizar três entrevistas coletivas - duas com professores e uma com oficineiros. Para fins de análise, somente uma entrevista coletiva com professores foi considerada, pois a outra foi utilizada como pré-teste para aferir o instrumento de coleta de dados.

Outra entrevista em grupo foi planejada, entre professores e oficineiros, com o intuito de obter dados a partir do confronto das perspectivas dos dois grupos.

Entretanto, as tensões observadas entre os grupos durante cada grupo focal, que também podem ser observadas nos fragmentos que serão apresentados, nos levaram a questionar a conveniência desta situação. Ponderamos os possíveis transtornos que a situação causaria, como por exemplo, a potencialização do mal estar já existente entre os grupos, e a relação já bastante fragilizada. A opção pela não realização desta entrevista levou em consideração que “a natureza pessoal de grande parte da pesquisa qualitativa faz com que os pesquisadores tenham que ser muito sensíveis aos possíveis danos e incômodos que seu trabalho pode causar aos participantes” (GIBBS, 2009, p. 23-24). Apesar de acreditarmos que obteríamos dados importantes no confronto entre os grupos e que esta seria ainda uma possibilidade de promoção de um diálogo mais próximo entre professores e educadores, consideramos que os possíveis danos seriam inconvenientes aos sujeitos da pesquisa.

A primeira entrevista coletiva foi realizada com os professores. Ao chegar à sala disponibilizada pela supervisora pedagógica, esses profissionais encontraram as cadeiras em círculo, dispostas deste modo para evitar que uma localização espacial privilegiada desse destaque a algum participante. Sobre as cadeiras, encontraram um crachá com a figura de um personagem de uma conhecida HQ<sup>12</sup>. Como dinâmica “quebra-gelo”, foi solicitado a cada participante que se apresentasse como o personagem, dizendo uma característica que tinham em comum (se houvesse), formação profissional, tempo de atuação na escola regular e no tempo integral e idade. Foi explicado que a utilização do nome do personagem durante a entrevista teria o propósito de garantir o anonimato de cada um. Antes deste momento, as pesquisadoras se apresentaram, bem como a pesquisa, o produto final e a devolutiva para a escola. Após essas orientações, foi solicitada a gravação da entrevista que, concedida, iniciou-se.

O grupo dos professores contou com 5 professoras, todas mulheres, formadas em Pedagogia, atuantes nos Ciclos da Infância e da Pré-Adolescência (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Suas idades variam de 30 a 63 anos, e o tempo de profissão docente também é variado, de 02 a 47 anos. Das cinco participantes, quatro são efetivas na rede e estão no tempo integral desde sua

---

<sup>12</sup> Histórias em quadrinhos.

implantação. Porém, destas, duas optaram por não ampliar sua jornada de trabalho na mesma escola, permanecendo vinculadas a dois sistemas de ensino.

Para a formação do grupo de oficinairos, quatro estavam disponíveis, sendo que destes, apenas um era do sexo masculino. O grupo é mais jovem do que o de professores – a idade dos participantes varia de 20 a 29 anos. Uma participante apenas tem experiência em escola e no ensino regular; a experiência dos outros três se limita à implantação do tempo integral (não na mesma escola). Todos são vinculados ao PMEd.

As questões discutidas com os grupos foram basicamente as mesmas, sendo acrescentadas apenas uma ao grupo com os oficinairos, relacionada ao trabalho voluntário que exercem. Essas questões constam nos anexos.

Visando uma melhor leitura dos dados coletados, eles serão apresentados em três grandes eixos, já trabalhados no capítulo 2: condições de trabalho; relações de trabalho; organização do trabalho. De modo a obter uma melhor disposição, em cada eixo destacamos primeiramente os dados obtidos na entrevista coletiva com professores e em seguida, com oficinairos. Nesta análise, nosso olhar se pautará na reflexão sobre esses dados, em seu conjunto, tendo como foco a política pública de educação integral em tempo integral do município de Governador Valadares.

### **3.2 Condições de trabalho na educação integral em tempo integral**

De modo geral, professores e oficinairos evidenciam, em suas falas, a precariedade das suas condições de trabalho. Esta, na realidade, não é uma preocupação exclusiva da educação integral em tempo integral. A escola pública, como demonstra rica análise realizada por Algebaile (2009) vem, desde sua constituição, sofrendo toda a sorte de encurtamentos, o que incide diretamente sobre a qualidade da oferta do processo de escolarização.

Iniciamos esta seção com o que parece ser, desde o início de sua implantação, o principal elemento de insatisfação da ETI: o espaço físico. Tanto professores quanto oficinairos consideram, de um modo geral, a falta de

infraestrutura adequada à demanda que se apresenta pelo tempo integral dos alunos na escola:

*Agora o que se fala muito é vivenciar os espaços, mas quais espaços se não tem esse espaço?! (Professora M.).*

*A questão do espaço físico, eu acho que é um grande entrave que está acontecendo, aqui na nossa escola você pode reparar que a gente não tem sala, então as coisas ficam muito em cima do improvisado, isso que incomoda muito, então fica impossível, por exemplo, reunir, fazer reunião de professor, reunir todo mundo e comer junto. O almoço aqui, nossa, eu não sei, é que não tem banheiro para todo mundo, então isso acaba de certa forma preocupando a gente (Professora Ca.).*

*O elemento primordial que tem me dificultado é o barulho... o barulho é... o barulho decorrente das atividades extraclasse que estou dizendo. Então elas interferem no trabalho e porque eu tenho que forçar mais a voz [...]. Sabe aquele momento de cálculo que você precisa estar centrado mas vem aquele barulho ali e atrapalha. Esse elemento espaço, o elemento barulho, ele interfere na aprendizagem, na concentração dos alunos e do professor (Professora M.).*

As professoras destacam o espaço físico como um elemento que dificulta a realização do trabalho pedagógico, que, como já esclarecido, entendemos como constituinte do trabalho docente. A professora Ca. entende que a falta de espaço tem gerado uma rotina do improvisado. Além de salas de aula para os alunos, ela ainda sente falta de salas para os professores, para alimentação e, mais ainda, de banheiros, uma vez que o número de docentes se ampliou, junto com o tempo integral.

O barulho, no caso da professora M., também é decorrente da falta de espaço físico apropriado para a realização das oficinas de percussão. E como pontua a professora, interfere na aprendizagem e na concentração. Da mesma forma, acontece nas oficinas. No mesmo sentido, segue o depoimento daicineira M.:

*Eu que preciso sair da sala, trabalho com handebol, é uma quadra na escola, eu divido a quadra com outro professor, ai tem outros alunos, às vezes é horário de recreio, os meninos também usam a quadra no recreio, ai vira uma confusão (Oficineira M.).*

As oficinas, tanto quanto as aulas, necessitam de espaços específicos para sua realização, de acordo com sua finalidade. No caso da ETI, onde a oferta de oficinas são variadas, seguindo as diretrizes do PMEd, conseqüentemente espaços variados se fazem necessários. O *handebol*, como exemplificado pelaicineira, por ser um esporte praticado em quadras, com suas linhas específicas, necessita dessa estrutura. De acordo com o seu relato, além de dividir a quadra com outro professor, por vezes ainda tem de realizá-lo com alunos que estão no recreio.

Além do espaço físico, outros aspectos da infraestrutura da escola são citados pelos professores e oficineiros:

*É bonito falar gestão do tempo, mas vai fazer uma gestão do tempo onde o menino voltou de uma aula todo... vem todo suado, cansado, ele quer água, ai não encontra água gelada mais porque a realidade de mil alunos... beber água, ele vai encontrar água gelada? Não vai, não vai, porque o [bebedouro]... não dá conta da água ficar, permanecer gelada. Interfere, é uma coisa boba para uma cidade quente como a nossa, interfere muito... parece que não, mas interfere sim na aprendizagem, na concentração... (Professora M.).*

*A escola de tempo integral, a proposta ela é muito boa, mas a forma como ela foi implantada que eu acho que causou muita dificuldade, muita angústia nos professores [...] nós não estávamos preparados, na questão de você ficar né, o período todo com os alunos, porque a estrutura física as vezes... o calor de Valadares, tem sala que não tem ventilador adequado, as carteiras são desconfortáveis, as vezes o bebedouro não gela a água suficiente, então isso é, essa estrutura, a falta dessa estrutura dificulta o trabalho do professor (Oficineira C.B.).*

Como foi apresentado no capítulo um, a temperatura da cidade alcança graus elevados o que, necessariamente, gera a demanda de meios que amenizem a sensação térmica, que ainda se eleva com o aglomerado de pessoas. Como apontado pela professora e pela oficineira, o único bebedouro da escola não comporta o uso de aproximadamente mil alunos, que, por vezes, ainda estão realizando atividades físicas e precisam de hidratação.

Outro fator relacionado às condições de trabalho levantado por professores e oficineiros é a disponibilização de material e recursos didáticos, como pode ser observado nos fragmentos a seguir:

*Se eu quis dar uma aula de Artes diferente, eu tive que comprar a tinta, o tecido, porque pra você trabalhar, você tem que investir naquilo. Eles querem uma educação de qualidade, mas eles dão a oportunidade para o professor de desenvolver isso?! Porque eles não fazem isso para o professor. Outra coisa também, as condições de trabalho do professor, o professor também tem que ser visto como um ser humano também, as condições de trabalho começam na alimentação, como que o professor tem que carregar marmita, levantar mais cedo e preparar sua marmita (Professora C. B.).*

*Começa aí, pela disponibilidade de material, porque eles querem que o professor dê uma aula de qualidade, mas uma aula de qualidade gente, você precisa de xerox, você precisa de... e se você quiser dar essa oportunidade para os seus alunos, viabilizar isso, você tem que tirar do seu bolso, como eu estou tirando (Professora C.).*

*Os materiais que a gente utiliza as vezes também não são adequados para a nossa oficina, entendeu? (Oficineira M.).*

*Eu acho que é o que dificulta ainda mais o nosso trabalho, a falta de estrutura, a falta de material, a falta de recurso [...] não dão uma estrutura pedagógica para a gente estar trabalhando com os alunos dessa forma, então acaba gerando um certo estresse tanto para o professor, quanto para o aluno (Oficineira Ma.).*

*Você não tem estrutura para dar uma aula diferente, porque a única coisa que o governo te dá é o giz, é o giz. Uma escola grande como aqui, você não tem uma cota de xerox, qualquer coisa que você vai fazer, você tem que tirar do seu bolso, certo?! Não estou falando só na questão dosicineiros não, mas também dos outros professores. Tem professor que gasta é, 80, 90 reais com xerox, para dar uma aula diferente, para você poder comprar o material, sabe?! (Oficineira C. B.).*

O conjunto das falas apresentadas anteriormente evidencia outra dificuldade que acompanha a escola pública, e, de modo específico, o trabalho docente, e que também não é “mérito” da escola que atua na perspectiva da educação integral em tempo integral: Professoras eicineiras demonstram que são orientadas a incrementarem suas aulas e oficinas sem, no entanto, serem instrumentalizadas para tal.

O trabalho docente, como qualquer outro trabalho, necessita de instrumentos específicos que lhe permitam cumprir com sua finalidade sobre seu objeto (TARDIF e LESSARD, 2011). Ainda vale ressaltar que as entrevistadas não se reportam a

instrumentos específicos que atendam a demanda gerada pela perspectiva da educação integral em tempo integral.

Um ponto destacado pela professora, que se refere à alimentação, também foi alvo de grande polêmica entre professores e SMED/GV. É concedido aos professores um intervalo de 50 (cinquenta) minutos para almoço, dentro ou fora da escola. Os que optam por almoçar na própria instituição são orientados a providenciar sua refeição, pois a verba para alimentação recebida pela escola é destinada apenas aos alunos matriculados, verificados pelo Censo Escolar.

Durante a realização e no processo de leitura dos dados, percebemos a omissão, por parte dos professores, de comentários sobre situações como a ampliação do seu tempo de trabalho dentro da escola, do tempo ampliado para estudos e até para descanso que lhes foi imputado como direito, por meio da legislação específica da ETI, como já destacamos no capítulo um. Há relatos de professoras que não optaram pela extensão da jornada por questões pessoais. Já as outras, que estenderam sua jornada de trabalho, não manifestaram opinião sobre essa questão.

Na próxima seção, trazemos falas que nos permitem fundamentar inferências a respeito das relações de trabalho na educação integral em tempo integral.

### **3.3 Relações de trabalho na educação integral em tempo integral**

Relações de trabalho, segundo os autores que apresentamos no capítulo dois, fazem parte do conjunto de termos que designam “condições de trabalho”. Para o estudo em tela, destacamos à parte esta categoria, por nos parecer, a partir da leitura dos dados, aspecto que reflete de modo significativo no trabalho pedagógico realizado pelos docentes na educação integral em tempo integral. Além disso, é justamente a *relação de trabalho* que diferencia oficinheiros e professores.

Como já destacamos no capítulo dois, as relações de trabalho designam o “conjunto de normas e princípios que regem a relação entre aquele que detém o

poder de contratar outro para desenvolver determinada atividade e aquele que, mobilizado para tal, a executa mediante determinadas condições” (CASTIONI, 2010). Interessa-nos, neste estudo, perceber as implicações da qualidade das relações de trabalho no processo de escolarização, dentro de uma concepção de educação integral em tempo integral – a ETI.

Interessante notar que, no grupo dos professores, pouco se fala a respeito das relações de trabalho, como mostraremos nas falas abaixo. Principalmente por parte dos efetivos, não há manifestações – nem positivas, nem negativas – a respeito da ampliação do tempo de trabalho e por conseguinte, do seu salário. Somente por parte da entrevistada contratada, bem como dos oficineiros, observamos algumas falas nesse sentido:

*E eu não sou efetiva, eu sou contratada, eu ainda nem recebi, mas eu estou tendo que tirar do meu bolso, por quê? Porque se eu quero fazer uma coisa diferente eu tenho que gastar (Professora C. B.).*

*Eu percebo da necessidade daquela mãe do filho estar na escola e é importante até para a necessidade básica para esse, desse aluno. Porém a gente percebe também que eles implantaram também o sistema mas não pensaram no professor, no professor assim, dando viabilidade do professor ter pelo menos uma ajuda de custo para poder ampliar o seu planejamento de aula, entendeu?! Porque para ter um planejamento você tem que, você tem gastos (Professora C. B.).*

A professora C. B., é a única entrevistada deste grupo que trabalha sob regime jurídico celetista, enquanto todas as outras atuam sob regime estatutário. Entre as participantes, não havia nenhuma nomeada no concurso público que ocorreu no ano de 2010, para, entre outros fins, prover cargos de professor na SMED/GV. Destacando seu vínculo de trabalho, a professora se manifesta também em relação aos gastos arcados para “ampliar o planejamento” de sua aula, pois pelo que declara, não recebe auxílio para tal.

Como foi apresentado anteriormente, no grupo dos oficineiros, as questões que tocam nas relações de trabalhos são mais latentes. Revelam, como afirma ANTUNES (2005), a precarização do trabalho, refletida pela negação de direitos conquistados pelos trabalhadores, decorrente da ausência de vínculo empregatício:

*Você não tem direito a nada, você não tem direito ao plano de saúde, se você adoecer, se a gente cair [...] se a gente cai na escola, tchau, amanhã tem outro aqui no seu lugar, acabou. Se quebrar a perna... por exemplo, vou dar uma pirueta lá na dança, se eu cair e quebrar a perna, quebrou, eu vou ficar na minha casa eu não vou receber um centavo por isso. É coisa que às vezes desestimula, sabe, o nosso trabalho (Oficineira Ma.).*

*A gente recebe primeiro do que eles [professores], só que no final do ano a gente não tem 13º, a gente não tem férias, a gente não tem benefícios (Oficineira Ma.).*

Seguindo o diálogo, a colega complementa:

*Não conta horário, não conta horas para a gente de trabalho, não tem nada... A gente tem simplesmente o nosso salário. Acabou. (Oficineira M.).*

Osicineiros observam a ausência de direitos e benefícios, alguns peculiares ao trabalho dos professores, como contagem de tempo. Esta se faz muito importante para, além de fins de aposentadoria, comprovar a experiência quando se concorre a editais para lecionar. Um detalhe a ser destacado no momento é a sutil referência feita pelaicineira M., que denomina o valor recebido de *salário*. Desta forma, nos remete à questão do profissionalismo sentindo pela mesma – tema que abordaremos posteriormente.

Outra vantagem omitida aosicineiros é a estabilidade, benefício advindo de relações de emprego. Os entrevistados demonstram certa insatisfação decorrente deste tipo de vínculo:

*No município, ou até mesmo no estado, só está bem quem é efetivo, quem é nomeado, contratado eicineiro nunca está bem, a gente não tem uma estabilidade, nem financeira, nem de trabalho fixo. Hoje a gente está aqui, contrato acabou, tchau, a gente não tem vínculo empregatício com isso (Oficineira Ma.).*

*A gente não tem contrato fixo, acabou aqui no final do ano, acabou, cada um se vira, a gente não tem a certeza de que vai estar aqui, né?! Então fica bastante complicado (Oficineira Ma.).*

Como podemos observar nas falas citadas, os entrevistados comparam sua relação de trabalho com outras existentes para quem exerce a docência. E concluem que a relação a qual estão submetidos é a menos favorecida.

Remetendo-nos ao capítulo um, verificamos que a falta de estabilidade acaba por gerar certa rotatividade que, mesmo com as estratégias elaboradas pela coordenadora do PMEd na cidade, ainda ocorrem:

*No meu caso, eu estou com jornal escolar eu sou a terceira professora. Então isso causa uma instabilidade muito grande nos alunos, porque logo eles... quando entra uma, fica... vamos colocar 30 dias, aí entrou outra, aí o aluno já fica assim “você vai ficar?” (Oficineira C. B.).*

*A gente está aqui trabalhando do mesmo jeito que eles, então eu acho que se a gente fosse.. tivesse mais consideração, talvez a gente não precisasse sair para procurar edital, né, estar procurando outras coisas, talvez até mesmo outra profissão para estar trabalhando, né?! A gente poderia se dedicar melhor ao que a gente faz se a gente tivesse uma estrutura melhor para trabalhar (Oficineira Ma.).*

Além dos prejuízos para os própriosicineiros, enquanto trabalhadores docentes, eles observam ainda os reflexos que esta instabilidade causa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como relata aicineira C. B.. Ela ressalta a preocupação dos alunos com a permanência, no caso, doicineiro responsável pela oficina. Como revela em sua fala, é a terceira pessoa a passar pela turma.

Fechando, no momento, as reflexões sobre a rotatividade, apresentamos um diálogo entre trêsicineiros, ocorrido durante a entrevista coletiva, que demonstra o consenso dos participantes sobre esta questão que, como dito anteriormente, nos parece nevrálgica para o grupo:

*Eu concordo com a Ma., porque eu acho que quando você tem estrutura e até o retorno financeiro, você se dedica mais, né, porque assim, você vê que o negócio tem futuro, que vai pra frente [...] A gente sabe que tem algunsicineiros que é só temporário, é só o período que eu estou estudando, depois eu vou procurar uma coisa melhor. Eu falo que é o meu caso, eu cai de paraquedas no Mais Educação, eu cai de paraquedas no Mais Educação. Terminei meu*

*curso esse ano, quer dizer, o ano que vem eu vou querer ficar pulando de sala em sala? Não, eu não vou querer pular de sala em sala, eu quero uma regência, eu quero algo melhor para mim, por quê? Porque eu vou estar buscando o que um efetivo tem. Então a gente vai buscar, assim, depois que a gente termina e tudo, você quer uma coisa que os professores, né, eles tem direito (Oficineira C. B.).*

*Que é uma estabilidade né?! (Oficineira Ma.).*

*Que é uma estabilidade (Oficineira C. B.).*

*Eu concordo com a Ma., com C. B. e acrescento mais que acabaria com essa questão de passar vários oficineiros pela escola, acaba com essa confusão toda, porque entra um oficineiro para dar uma aula, trabalha 2 meses na escola, aí desiste, aí entra um outro, começa a trabalhar às vezes... não sabe o que que o outro trabalhou, porque às vezes a escola não passou, ou porque não conhecia. Começa às vezes trabalhar a mesma coisa e não dá um andamento na aula, sabe?! Acaba com... sempre começa do zero... Aí no final do ano não rende (Oficineira M.).*

Ainda observando os impactos causados na aprendizagem dos alunos, a oficineira M. afirma que esta rotatividade, advinda da ausência do vínculo de trabalho, faz com o que o ano não “renda”, ou seja, as discontinuidades no processo de aprendizagem fazem com o mesmo seja fragilizado. A oficineira C. B. entende ainda que estas relações influem no modo como o trabalhador conduz seu próprio trabalho. Afirma não ter pretensões de continuar sob esta relação de trabalho, a que, sob a condição de estudante universitária, se submete.

Como vimos no capítulo um, vinculados à escola pelo PMEd, os oficineiros atuam sob o regime de voluntariado. Quando questionados sobre essa participação como voluntários, a oficineira C. B. responde:

*A gente não trabalha com essa mentalidade. E para a gente é difícil, porque é o seguinte, igual a minha oficina que é o jornal escolar que você tem que trabalhar leitura e escrita, aí você acaba trabalhando ali, junto com a professora que dá o letramento, e acaba sendo uma aula [...]. A gente é cobrado assim como o professor ele é cobrado, entendeu? (Oficineira C. B.).*

Mesmo estando ciente de sua condição de voluntários, do “ressarcimento” ou “ajuda” de custo que recebem, ao invés de salário que os remunerem pelo seu trabalho, os oficineiros tem uma autoimagem de profissionais pois, como se apresentaram, todos tiveram – ou estão tendo – acesso ao nível universitário, e, por isso, entendem seu trabalho como dotado de formação para tal. Segundo a oficineira

C. B., a oficina “acaba sendo uma aula”, pois assim como a professora, ela possui conhecimentos agregados a uma formação, e ainda, se sente tão cobrada quanto uma professora. Assim continua, relatando um episódio:

*Uma vez uma pessoa falou para mim o seguinte: “oficineiro é qualquer um, qualquer um pode ser oficinairo. Se o seu José ali da esquina sentar e tocar o violão e ele quiser vir aqui ensinar música, ele pode”. Então assim, esse qualquer um, influencia na questão pedagógica, porque a gente sabe que não é qualquer um que pode vir para a escola. A pessoa pode ter o maior dom da música, mas se infelizmente ela entrar e não souber passar aquilo para os alunos, ela não vai ter um domínio de classe. Esse qualquer um para o oficinairo que eu acho que gera, às vezes, assim, uma certa diferença, né, até com os professores, essa questão salarial, porque o que você recebe é uma ajuda, é uma ajuda, você está prestando um serviço voluntário e a gente está te ajudando com a passaginha e com a alimentação, entendeu? É uma ajuda... (Oficineira C. B.)*

Essa distinção que buscam reafirmar a todo instante advém, como evidencia o fragmento citado, da associação do oficinairo ao amadorismo. Isso decorre do próprio PMEd, que, na direção de uma perspectiva mais ampla de educação, não limitada à escolarização, não se detém no profissionalismo. Nesse sentido, a ETI beneficia-se dessa situação, quando opta por trabalhar com oficinairos ao invés de professores.

A coordenadora do PMEd em Governador Valadares, em entrevista citada no capítulo um, descreve as estratégias criadas e utilizadas para escolha dos oficinairos, optando sempre que possível, por universitários em formação. Se reportando à fala da colega, a oficinaira Ma. complementa:

*Na verdade, o que acontece do qualquer um que ela disse: para estar aqui eu tive que estudar 3 anos. Eu tive uma faculdade, eu tive que fazer uma faculdade para estar aqui, para estar dentro de uma sala de aula, lecionando dança, educação física, qualquer outra matéria (Oficineira Ma.).*

Certamente essa estratégia de admitir prioritariamente estudantes em formação direciona a percepção destes como profissionais. Assim, as próximas falas expõem a percepção dos oficinairos como profissionais, e, por conseguinte, do caráter profissional do trabalho que desenvolvem:

*Eu dou aula como qualquer outro professor de português, matemática, entendeu? (Oficineira M.).*

*Com relação também a valorização do profissional [...] melhores condições de trabalho para o profissional, em todos os aspectos... é... salário, horário de chegada, horário de saída [...] às vezes você se compromete com relação a outros afazeres e fica na escola um período muito grande para dar poucas aulas, então isso compromete demais. Então melhorar a distribuição de horário dos professores, questões salariais também. Então a valorização do profissional é um fator também que influencia bastante (Oficineiro C.).*

Osicineiros se veem como profissionais, e assim, como declara C., desejam ser valorizados como tais. Asicineiras C. B., da fala anterior, e M., atentam para os conhecimentos da profissão docente, ou seja, das questões didático-pedagógicas, comparando-se à categoria dos professores.

Da criação destas duas categorias de docentes - professores eicineiros -, que podem ser caracterizadas mais pelas relações de trabalho colocadas do que pela natureza de seu trabalho - aula ou oficina -, têm surgido tensões no relacionamento entre os grupos. Apresentamos a seguir relatos de professores eicineiros, que demonstram a separação entre ambos, contrária à perspectiva da educação integral em tempo integral, onde deveriam estar profundamente alinhados, ou melhor, integrados:

*Tudo que acontece é direcionado ao regente, osicineiros não tem o mesmo compromisso, a mesma responsabilidade e a mesma preocupação. Como se fossem dois tipos de profissionais, um pra brincar e outros pra ensinar... então a gente como professor que ensina, nós somos enjoados, chatos e aqueles que se exige mais e aqueles que talvez é... ainda não tem o reconhecimento, talvez hoje a figura doicineiro está mais em ênfase do que a do próprio regente então cria na gente, o regente, o que está lá pra ensinar os conteúdos básicos, a impressão de que nós não estamos... como se a gente tivesse envelhecido e eles são os novatos né, porque eles estão brincando com as crianças... e as crianças tem mais afinidades com eles (Professora Ca.).*

*A responsabilidade fica mais para o regente ou para aqueles professores que trabalham conteúdos mais básicos, no caso os anos finais e o oficinairo fica aquele que brinca, que brinca né... é aquela figura mais prazerosa. Até mesmo os projetos que ocorrem na escola, a ênfase é mais dada aos oficinairos, então a gente fica aquela pessoa escondida, cabe só ensinar. O pai quando vem na escola, vem até a mim, porque as coisas boas são direcionadas para os oficinairos porque eles que dão as coisas prazerosas que as crianças gostam, dança, música, os batuques, essas coisas todas. E o professor regente está sendo visto como o bicho papão. (Professora Ca.).*

A professora Ca. também observa as duas categorias supracitadas, diferenciando-as de modo diferente do nosso: um “profissional” que brinca e outro que ensina. De certo modo, ao comparar sua aula à brincadeira realizada pelo oficinairo, a professora considera que o que faz implica mais responsabilidades. Outra percepção que a professora demonstra ter é a de que seus alunos sentem mais prazer com as oficinas do que com as aulas e, por conseguinte, tem mais afinidade com os oficinairos. Diz se sentir “envelhecida”, em oposição aos “novatos que brincam” com as crianças.

Corroborando com a fala da professora, a oficinaira Ma. constata que os professores percebem as atividades que desenvolvem como “brincadeiras” , e, neste sentido, se justifica:

*Por exemplo, eu dou aula de dança e a minha atividade é uma atividade muito mais dinâmica, é muito mais divertida, né, do que aquela coisa, o tempo todo estudando, lendo, escrevendo, lendo, escrevendo, a gente tem a nossa parte de teoria, mas que é mínima. Então assim, é para dançar, vamos dançar, vamos aprender, vamos deixar os alunos se divertirem. E aí eles acham que a gente está ganhando o nosso salário para brincar com os alunos (Oficineira Ma.).*

Podemos perceber que os oficinairos reconhecem que sua oficina (que chamam de aula) não precisa, necessariamente, seguir os mesmos padrões da aula comum. Entretanto, como aparece nas falas anteriores, assumem a oficina como aula, e seu trabalho tão profissional quanto o dos professores. Daí a comparação que fazem, partindo da percepção de estarem em condições mais precárias em relação aos professores:

*Os professores mesmo, às vezes eles são regentes, eles tem um horário tranquilo, porque eles só estão aqui nessa escola, nós oficinairos não. Eu, Ma., a M., o C., a gente dá aula em outras escolas, tem oficinairo que chega a dar [aula] em 3 escolas, então às vezes a gente perde outros trabalhos por ficar em uma escola só, então por exemplo, a gente vem aqui para dar 2 horários, mas fica o dia inteiro de 7 às 15, de 7 às 14, então assim, acaba que complicando... (Oficineira Ma.).*

*Na verdade, se a gente for olhar, a gente trabalha menos, porque a gente entra uma vez em cada turma [...] tem professor aqui que fica 3 aulas direto em uma turma só dando aula, então assim, o desgaste deles é muito maior as vezes, do que o nosso, por questão de trabalhar mais (Oficineira M.).*

*Eles [os professores] não gostaram da escola em tempo integral, como citado anteriormente o profissional não foi valorizado, então isso acaba gerando um conflito muito grande e eles veem o oficinairo às vezes, dependendo da quantidade de aula, ganhando quase o mesmo salário, com, entre aspas, menos responsabilidades, então eu acho que isso gera um transtorno muito grande (Oficineiro C.).*

Ao mesmo tempo em que consideram seu trabalho equiparado ao dos professores, admitem que, de certo modo, recebem um montante maior e não trabalham com a “formalidade” imputada aos professores. Por mais contraditório que pareça, dependendo da situação do oficinairo, de quantas oficinas ele ministra, ele pode receber um montante maior do que o salário do professor. Porém, sem nenhum direito trabalhista.

A seguir, buscamos compreender a organização do trabalho docente na educação integral em tempo integral e, como nos outros eixos, especificidades nesse processo de trabalho.

### **3.4 Organização do trabalho docente na educação integral em tempo integral**

Na seção anterior, observamos uma maior preponderância de falas dos oficinairos, pois entendemos que a categoria elencada se torna mais latente em relação ao seu trabalho. Ao contrário, nesta seção, que tratará da organização do

trabalho docente, percebemos um maior desenvolvimento de falas dos professores sobre o tema.

O exercício da docência parte da mescla entre experiência pessoal e diretrizes do próprio sistema de ensino (TARDIF e LESSARD, 2011). Essa experiência não parte de um vazio cultural, como ressalta Thompson (2010), pois é construída ao mesmo tempo em que é compartilhada. Assim, parafraseando o autor, a formação do *fazer-se docente* se dá através de processos constitutivos que consideram sua história ou experiências vividas, as experiências compartilhadas pelo grupo, as tradições que dizem respeito ao “modo de ser professor”, as prescrições e normatizações.

No capítulo dois, atentamos para o fato de que, apesar das experiências históricas de educação integral em tempo integral, no Brasil, sua proliferação se dá a partir do ordenamento legal contido na LDBEN 9394/96. Sendo assim, dadas ainda as dimensões gigantescas do nosso país, a educação integral torna-se tema relativamente novo, tendo ainda ganhado destaque no cenário educacional a partir da criação do PEd (BRASIL, 2007).

Esse caráter relativamente novo dessas experiências pode ser uma justificativa, de modo geral, para a elaboração ainda incipiente de uma concepção de educação integral por parte das professoras, como se pode observar nos seguintes fragmentos:

*Não é um modelo ruim, porque a criança fica mais tempo na escola, para alguns isso tem que acontecer mesmo senão eles ficam na rua, a gente sabe disso. Mas é um modelo, que eu acho, do futuro (Professora Ca.).*

*Para os alunos que querem vivenciar um momento fora de sala de aula, um espaço, porque o momento agora, o chique é você falar, é você explorar os ambientes, é você andar pelos arredores, o chique agora é você falar da história local, a história não sei o que, é você sair de sala de aula. Mas eu vou te falar, eu não sei trabalhar em cima de mentira, eu não sei sair com os meus meninos se eu não tenho um suporte que me garanta que eu possa sair com esses meninos (Professora M.).*

*Eles esticaram mais a carga horária do aluno, do professor que quer trabalhar mais, você está entendendo?! Para dar oportunidades às crianças, é como se fosse tipo uma creche, como ela falou ali, um albergue. Entulhar a escola de menino, você está entendendo?! Aqui o menino almoça, ele janta, ele toma café, só está faltando ele tomar o banho... porque os pais trabalham, você está entendendo?! É muito bom que os pais lá, eles estão tranquilos, sabendo que os filhos estão resguardados, isso é para tirar a criançada da rua. Agora o papel é ensinar. Ensinar as veredas da vida, viajar no imaginário, de um local ao outro, você está entendendo?! (Professora C.).*

Os fragmentos demonstram que as professoras consideram que o “modelo” é centrado na proteção social dos alunos, ocupando seu tempo social com o tempo escolar. No entanto, a professora C. chama a atenção para a função da escola, e sua, por conseguinte: a de ensinar. Depreendemos que a experiência que constitui o “ser docente”, como ainda é recente, conseqüentemente produz uma concepção pouco densa sobre o entendimento da educação integral. Não há como experimentar o que não se conhece, o que não se vive. Deste modo, podemos inferir que estamos em fase ainda incipiente da gestação de uma concepção de educação integral.

Aproximando-se de uma concepção de educação integral que chamamos “contemporânea”, a que preconiza a proteção social (GUARÁ, 2009, 2006; CARVALHO, 2006), as professoras mesclam aspectos desta concepção e de uma visão tradicional das funções da escola, centradas no conteúdo escolar:

*O aluno ele tem que ter tempo integral, mas primeiro ele precisa saber ler [...]. Eles são produtivos [nas oficinas], mas naquilo que ele precisa mesmo que é o português, que é a matemática, que lá fora ele vai vivenciar aquilo. Vai para uma faculdade para ver se eles vão aplicar batuque, dança... (Professora C.).*

Essa mescla de concepções também encontra amparo nas diretrizes contidas nos Cadernos de Diretrizes Curriculares, especificamente no Caderno I que, como foi visto no capítulo de apresentação da proposta da ETI, define seu foco na atenção “das necessidades sociais e educativas demandadas” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009). De certo modo, a partir da observação da pesquisadora e da fala dos entrevistados, percebemos certa ênfase nas questões educativas, em detrimento das sociais.

A organização estrutural da ETI favorece a satisfação das demandas sociais

da nossa época; porém, ainda há ênfase na escolarização, tanto por parte dos professores, como por parte da SMED/GV, observada no esforço da construção de sua proposta (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009). Assim, aliada ao ensino dos conteúdos obrigatórios, novos conhecimentos são propiciados aos alunos, como nos diz a professora Ca.:

*Na escola do tempo regular a gente tinha muita dificuldade, muitas vezes de se planejar alguma coisa porque o tempo é muito pouco, hoje existe esse tempo maior, o menino está participando de atividades diferenciadas. No tempo regular é muito pouco para ele. Esse não. Então a gente vê isso, resultado em alguns meninos, como a nossa colega falou, eles produzindo isso em outras áreas, isso é ponto positivo, porque se ele não pode desenvolver o lado cognitivo, ou pelo menos no lado de arte né?! Eles tem essa vocação, a gente vê isso. Então eu fico feliz quando eu vejo um menino meu que produz muito pouco em sala, produzindo fora. Ele tem capacidade e a escola tem que dar. Outra coisa que eu penso também, é que assim, o menino tem que vir pra escola para ser feliz. Eu não sei se os meus meninos estão felizes ou não. A escola tem que ser um espaço de felicidade (Professora Ca.).*

A professora Ca. salienta a extensão do tempo como estratégia significativa para a oferta de atividades diversificadas aos alunos. Na fala desta professora, podemos perceber que a mesma possui o entendimento do ser humano como multidimensional, e destaca como ponto positivo o desenvolvimento de seus alunos em outros campos, para além do cognitivo. Assim, entra em acordo com a afirmação de Yus (2002), para a qual “nossos sistemas educacionais estão realmente centrados em uma pequena parcela das potencialidades humanas dos estudantes”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a professora ainda destaca a dimensão emocional, constituinte do ser humano, geralmente desprezada por propostas pedagógicas.

Questão de consenso entre o grupo é o modo de implantação da ETI. De modo geral, consideram o despreparo, tanto da rede quanto delas próprias, para a execução da proposta:

*É, questão nova, é uma coisa que alguém cogitou, pegou o modelo de uma escola em Belo Horizonte, não teve lá o suficiente para entender, apostou na ideia “eu vou fazer isso” e surgiu assim de uma hora para outra, deixou quase todo mundo louco e está funcionando, mas não como deveria ser. Que para que haja uma educação, valorização em todos os sentidos, e também tem que planejar, entendeu?! (Professora C.).*

*Da própria cultura do tempo integral... porque foi implantada de uma forma ... é uma coisa nova, então foi... eu uso a palavra improviso, então a escola veio de improviso, então isso está se adaptando, então essa figura ainda ela deu, ela chegou como uma figura novata, como uma coisa boa na escola e nós continuamos com o mesmo papel chato de ensinar a matéria, tá?! De ficar ali exigindo disciplina... (Professora Ca.).*

*A própria cultura ainda não está muito assim... não foi ainda retratada para a gente, então estamos vivendo de improviso (Professora C.B.).*

Pelos documentos apresentados no capítulo um, que legislam sobre a ETI, percebemos que esse “improviso” a que os entrevistados se referem não se apresenta de modo genérico. Vimos que antes da efetiva implantação da ETI, documentos legais e diretrizes pedagógicas foram elaborados, no sentido de fundamentar e nortear a política. As diretrizes curriculares, como esclarecido em entrevista pela pedagoga da SMED/GV, foram construídas a partir de estudos e encontros, inclusive com o auxílio de uma consultoria. Os documentos legais, que focam principalmente os interesses dos professores, também nos permitem mapear o processo de construção e implantação da ETI, possibilitando-nos perceber que, apesar de nem todos os aspectos necessários serem contemplados, vários outros foram antecipadamente planejados.

A mesma percepção é compartilhada pelos oficinairos. Também consideram que a proposta é interessante, porém criticam o modo como foi implantada na rede municipal:

*Eu acho que poderia ter feito um trabalho com a comunidade para que a escola de tempo integral pudesse ser vista com bons olhos, porque é vista com bons olhos por uns, mas outros não, porque a gente vê o número de evasão de alunos [...]. A gente trabalha em uma comunidade, né, e no caso aqui da nossa cidade, as escolas municipais estão localizadas em periferias. Eu acho que pode se fazer um trabalho com a comunidade, eu acho que poderia ter feito antes uma preparação com a comunidade, né, do que é a escola de tempo integral, porque a única coisa que foi passada é que eles iam ficar tanto tempo na escola, então assim, para muito pai, para muita mãe que trabalha é muito bom, porque sabe que o filho está ali na escola, tem aquele lugar. Mas a gente não foi preparado, a escola não foi preparada para receber os alunos, esse tempo todo (Oficineira M.).*

*Então eu acho que é uma proposta interessante, é válida, é bacana, é muito bonito a teoria e na prática a gente sabe que não é bem assim, apesar que vem dando certo. Então ela é uma proposta muito boa, como eu disse, confio mais na escola de tempo integral, mas desde que os investimentos sejam altos e seja feita uma reformulação geral mesmo, de questões estruturais, condições de trabalho, fazer um estudo de campo mesmo para saber onde essa escola em tempo integral está sendo implantada (Oficineiro C.).*

Osicineiros demonstram afeição à proposta, mas como foi apresentado anteriormente, criticam o modo como foi implantada. Aicineira M. atenta para a falta de participação da comunidade em torno da escola, e da evasão causada, segundo ela, pelas pessoas da comunidade que não veem a escola com “bons olhos”.

Outro ponto ressaltado pela entrevistada é que nem eles – icineiros -, nem a escola foram preparados para receber os alunos. Já o icineiro C. aposta em uma reformulação, com altos investimentos, mas considera que a escola em tempo integral vem dando certo, corroborando com o depoimento dos professores que também percebem os avanços que a ETI tem alcançado.

Sobre a formação inicial, todos os entrevistados - icineiros e professoras -, já concluíram ou estão para concluir ensino superior. Em relação à formação continuada, prevista tanto para professores quanto para icineiros, somente uma professora comenta a respeito:

*As reuniões eram aos sábados, eu comecei, me propus, me desafiei a participar e participei aos sábados, enquanto era presencial, para mim, adorei. Na hora que falou que eu teria que entrar nos fóruns lá e conversar com o povo, com a máquina lá, eu não me adaptei, não entrei, sei que estou perdendo, porque me parece que o grupo foi e eu precisava, é urgente a minha necessidade de aprender a lidar com essa máquina, eu tenho essa consciência, mas eu também vi que a minha parte é extra escola estava ficando mais do que comprometida, eu já não estava mais tendo tempo, ou eu trabalho de qualidade na escola ou eu vou fazer cursos no sábado e domingo para a minha formação e eu não estava dando conta, então eu não estava vivendo (Professora M.).*

O relato da professora se relaciona ao curso encomendado pelo MEC, ofertado pelo grupo de estudo e pesquisa TEIA/UFMG, denominado “Educação Integral/Integrada”, ministrado através da modalidade EaD. O curso não faz parte da carga horária reservada para estudo do professor, que consta na Resolução 03/2010, devendo ser realizado fora de sua jornada de trabalho. O curso também foi oferecido aosicineiros, porém, tanto professores quantoicineiros foram indicados pela escola.

A questão turno-contraturno é bem discutida entre professores eicineiros. A ETI opera com um turno regular; porém, ambos os grupos percebem uma separação entre turnos e são a favor, como observamos nos relatos abaixo:

*Seria bom que se as disciplinas básicas fossem na parte da manhã e as oficinas à tarde, a criança também produziria mais porque a tarde ela fica o tempo todo atenta no que está acontecendo e cansada de estar na sala de aula (Professora C. B.).*

*Até meio-dia eles acham que a escola é uma escola de ensinar a ler e escrever e depois de meio-dia a brincar, inclusive acho que até alguns pais tem essa visão. 40 horas está funcionando muito bem, em termos de aprendizagem cognitiva para os meninos até no máximo meio-dia, depois disso há um problema muito sério porque a criança já entende que ele tem que estar brincando, ele quer mais essa parte de lazer, essa parte que dá prazer pra ele. (Professora Ca.).*

Assim como as professoras, osicineiros demonstram essa mesma percepção:

*Depois de 11h30 os alunos não querem mais ficar em sala de aula, então tudo que você vai propor, você vai propor a base de ameaça (Oficineira C. B.).*

*As oficinas às vezes foram colocadas em horários errados. Eu acho que deveria permanecer horários fixos, tipo português, matemática, geografia, história, essas matérias mais específicas de dentro de sala, eu acho que elas deveriam ficar assim na parte da manhã e a tarde nós oficinairos entrarmos, porque eu acho que a parte da tarde, de meio dia em diante é uma parte muito mais cansativa, muito mais estressante, para o aluno ficar só enfiado dentro de sala, então eu acho que seria onde as oficinas entrariam, entendeu? (Oficineira Ma.)*

*Depois de 12h20, a gente é orientado a dar uma aula diferente (Oficineira C. B.).*

Os alunos, na percepção daicineira C. B., não querem permanecer em sala após a parte da manhã, e ela ainda apresenta dificuldades em lidar com este desejo dos discentes. Segundo a mesma, também são orientados “a dar uma aula diferente”, provavelmente mais dinâmica. Talvez possa ser a partir desta orientação que os alunos entenderam que se devam rejeitar as aulas “tradicionais” no período da tarde. Aicineira Ma. é taxativa ao afirmar que as oficinas deveriam acontecer em um turno contrário ao das disciplinas obrigatórias, pois, segundo ela, à tarde os alunos estão cansados e estressados.

Ao serem questionados sobre as estratégias criadas na perspectiva da educação integral em tempo integral, tanto professores quantoicineiros pouco relatam inovações pedagógicas, que vão ao encontro desta perspectiva:

*Não tem espaço, não tem novidades, entendeu?! São as mesmices da escola comum, então a criança ela está em fase de crescimento, ela fica sobrecarregada (Professora Ca.).*

*Eu enquanto M. não modifiquei em nada, em tudo que eu acreditava eu ainda acredito que o conhecimento tem de prevalecer, a construção do conhecimento tem que prevalecer, então as minhas práticas podem ter sido aprimoradas, adequadas devido a gestão do tempo, do espaço, de outras questões que tem interferido, mas quanto as práticas que eu adotava não (Professora M.).*

A gestão do tempo e do espaço é colocada pela professora M., que as adequa ao tempo integral. Em relação às práticas, primeiro a professora coloca que “podem ter sido aprimoradas”, mas termina sua fala dizendo que não mudou as práticas que adotava. Quando questionada sobre suas estratégias e práticas, a professora Ca. é enfática ao afirmar que o que acontece “são as mesmices da escola comum”, que, com o tempo integral, ainda deixa a criança sobrecarregada. Questões que a limitação do estudo em tela nos impõe, mas que nos intriga: O que estará sendo agregado à formação global dos alunos na ETI? Ou estariam, como alerta Paro (2009) sobre outras experiências, vivenciado “mais do mesmo”?

De modo ainda incipiente, os dois grupos menciona a “intercalação” de aulas e oficinas e demonstra ensaios de integração:

*Porque eu acho assim, que a escola em tempo integral deveria ser assim... projetar mais para a área de estudos, não deixar de ter as oficinas, você está entendendo?! Mas intercalar...(Professora C.).*

*Agora eu acabei de falar com um companheiro, tenho um entrosamento bom com ele, eu acabei de pedir para ele, “companheiro trabalhe isso e isso com meus alunos, porque agora não vai dar para eu focar muito nisso, faça isso pra mim”. Eu pedi pra ele, o oficinairo, como eu tenho um jogo legal com ele, eu converso, eu tenho essa abertura e ele me deu essa abertura, com ele eu tenho condição de falar (Professora M.).*

A professora C. defende o foco para as disciplinas obrigatórias, e cita a intercalação de aulas e oficinas, o que não significa a integração entre as mesmas. A professora M., após questionamento da pesquisadora ao grupo no sentido de haver alguma integração entre aulas e oficinas, relata uma iniciativa própria, que não se constitui como prática instaurada entre professores e oficinairos. No mesmo sentido, os oficinairos também relatam essa dicotomia entre os grupos:

*O professor por exemplo não trabalha a importância da dança, onde talvez você poderia estar trabalhando um pouco da teoria dela, né, com eles, mas não tem isso, não há essa integração. Cada um por si mesmo (Oficineira C. B.).*

A oficinaira C. B. demonstra como os conteúdos/conhecimentos permanecem

isolados, não ocorrendo uma prática de integração entre os mesmos. Questionados sobre a integração com professores, a oficinaira Ma. coloca:

*Às vezes o professor chega e fala assim “olha, eu quero que você monte uma coreografia para esse tema” e pronto “eu só quero que você monte” e não trabalha com você “olha eu estou trabalhando isso e isso com meus alunos...” já aconteceu, já teve professor que pediu ajuda “eu queria só que você desse uma incentivada”... (Oficineira Ma.).*

*Alguns [professores] não querem nem saber o que você está fazendo “não, mas eu não estou trabalhando isso com os meus alunos”. Independente do que a professora de português está passando eu tenho o meu planejamento, eu tenho a minha forma de trabalhar, não é simplesmente chegar e impor o que eu vou fazer porque ele é professor (Oficineira Ma.).*

Assim, quando há alguma iniciativa por parte dos professores, esta ainda é pontual, situacional, não constando de planejamento prévio entre ambos. A oficinaira atenta ainda para o seu próprio planejamento, sinalizando a dificuldade em realizar seu trabalho pedagógico tendo outro – o de um professor – sobreposto ao seu, situação esta a ser evitada, a partir de planejamentos comuns e vivência de práticas integradas. Essa preocupação com a dicotomia turno-contraturno está presente na proposta da ETI, como nos disse a pedagoga da SMED no capítulo um. Porém, mesmo com a estratégia de intercalar aulas e oficinas, como vimos, não necessariamente há uma articulação entre essas atividades, e ainda, esta não se constitui em uma prática na escola pesquisada.

Se por parte de professores e oficinairos não ocorre um planejamento comum, um trabalho interdisciplinar ou de integração entre as disciplinas, por parte da coordenação pedagógica também não existe um incentivo para tal, como nos evidencia a professora M.:

*Todas nós estávamos em uma reunião onde iria trabalhar um plano de intervenção de aprendizado e os oficinairos não foram convocados. Por que? Não há aprendizagem? Os oficinairos não ensinam? Se tem formação ou não, que procurem oficinairos que tenham formação... porque tem que garantir a aprendizagem (Professora M.).*

Neste breve fragmento, a professora M. sintetiza pontos já mencionados, que retomaremos devido à sua relevância e interligação. Através de um questionamento, afirma o caráter docente dos oficinairos, indicando a ausência de sentido da presença dos oficinairos dentro de uma situação formal de ensino – a escolarização – se não houver aprendizagem.

O processo de escolarização, especificamente na perspectiva da educação integral em tempo integral, traz inúmeras demandas; entre elas, a integração dos saberes e conhecimentos construídos pelos alunos, que, por sua vez, é um conhecimento construído pelo docente em seu processo de formação. Como atenta a professora, se os oficinairos precisam de formação, este trabalho já não é mais amador. Ainda assim, pela reestruturação produtiva do capital, como nos esclarece Antunes (2001) e Bonfim (2010), a precarização acontece através do voluntariado, uma vez que estes não se percebem como voluntários. Assim, devido ao caráter do seu trabalho, não são “obrigados” a participar de reuniões pedagógicas - a falta de vínculo restringe a exigência da sua participação.

Por parte dos professores, a autonomia foi outro ponto destacado. Apesar de disporem de tempo regulamentado pela Resolução 03/2010 para realizar o planejamento de modo mais cuidadoso e até em comum, com colegas de outras disciplinas e oficinairos, consideram que houve um retrocesso em relação à sua liberdade de agir pedagogicamente:

*Outra questão também que eu acho que dificulta muitas vezes a prática é porque na escola regular a gente ainda consegue, assim, junto com o pedagogo fazer um trabalho, aqui não, hoje já vem mais da secretaria, ai chega no pedagogo, ai o que você fez não está certo, ai você tem que refazer tudo de novo. Não é que você faça diferente, mas você tem que fazer de acordo com os padrões que são exigidos, então essa liberdade parece que ficou mais, mais presa, ficou tudo assim, tem que dar satisfação, muito papel, entendeu?! (Professora Ca.)*

Como observamos na fala anterior, a professora constata que seu trabalho docente, a partir da implantação da ETI, ficou mais “preso” às diretrizes e regras emanadas pelos documentos pedagógicos dessa política – retirando-lhe, portanto, parte da liberdade/autonomia que possuía. Podemos entender que a escola regular,

que é a experiência que compõe seu processo constitutivo de *fazer-se* docente, lhe permitia maior flexibilidade, ou fazia com que trabalhasse isoladamente, por causa da falta de tempo em grupo. Por sua vez, a ETI garante um tempo que permite uma maior articulação do trabalho pedagógico realizado na escola, mas exige uma maior sincronia entre o grupo, limitando o trabalho individual.

Dada a riqueza proveniente da experiência dos sujeitos da pesquisa que vivenciam, dia após dia, o cotidiano da escola, poderíamos destacar muitas outras falas; no entanto, elas não são tão significativas em relação às categorias propostas neste estudo.

No sentido de tentar uma conclusão - ainda que provisória - do *trabalho* desenvolvido até o momento, nos perguntamos: como está se delineando o processo de constituição do *fazer-se* docente, na *Escola em Tempo Integral*, política pública da cidade de Governador Valadares?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *trabalho* empreendido neste estudo objetivou compreender o processo de constituição do trabalho docente em uma política de educação integral em tempo integral, a ETI, na cidade de Governador Valadares. A par das limitações da própria produção científica, enquanto construção de conhecimentos, e ainda, de nossas próprias limitações enquanto inseridas em um processo de constituição do nosso *fazer-se* pesquisadoras, procedemos às considerações (nunca) finais da investigação proposta.

Considerada uma cidade de médio porte, Governador Valadares, onde está localizada a escola que nos serviu de *lócus* da pesquisa, possui uma característica peculiar entre as cidades brasileiras, que é a maciça migração dos seus habitantes para países do exterior (SIQUEIRA, 2009), o que provoca influências na constituição identitária da população valadarense. Deste fato decorre a inferência de alguns autores, que a consideram como “terra de passagem”, onde os moradores estabelecem vínculos fragilizados com a cidade. Essa é uma característica importante considerada pela proposta da ETI, a partir dos estudos realizados na região.

Outro aspecto marcante da cidade que, de certo modo, relaciona-se com o que foi exposto no parágrafo anterior, é sua incipiente industrialização, contribuindo para a estagnação da economia do município. Durante algum tempo, a economia da cidade ainda se amparou na remessa pecuniária enviada pelos emigrantes, o que foi fortemente impactado com a crise internacional, no ano de 2008 (GOVERNADOR VALADARES, 2012).

Como também vimos no capítulo um, a cidade figurou entre os dez municípios brasileiros com maior índice de violência entre os jovens. Este também é um problema que tem se tornado foco de estudiosos da região (SOUZA e SANTOS, 2011), sendo uma preocupação constante no/do município.

Os três fatores supracitados inspiram três desafios assumidos pela ETI: construir a identidade local; promover desenvolvimento sustentável e resgatar a liderança do município na região, atendendo as demandas educacionais da infância,

adolescência, jovens e adultos. A partir destes três fatores que influenciam a dinâmica da cidade, a proposta da ETI se constitui como “estratégia para promover o fortalecimento da identidade local para um desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009).

A construção de relações democráticas, como consta nos cadernos pedagógicos (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009) tem, na prática, sido limitada. Ao ampliar o tempo integral a todos os alunos, o que é positivo por um lado, pois não se exclui ninguém e se define uma política educacional não focal, compensatória, por outro, também impede que os pais decidam o tempo de permanência de seus filhos na escola. Outro ponto a ser destacado é a impossibilidade dos alunos em escolher as oficinas que seriam, teoricamente, mais flexíveis por não serem conteúdos obrigatórios. As oficinas, como aponta um dosicineiros entrevistados, são vistas como aula, e impede que os alunos se mesclm e busquem as oficinas por afinidade.

Procurando conhecer de modo mais aprofundado a ETI, no tocante ao trabalho docente, coletamos documentos que legislassem e referenciassem a proposta e ainda, através de técnicas de obtenção de dados, objetivamos compreender a perspectiva dos docentes sobre o trabalho que exercem, atentando para o contexto da educação integral em tempo integral.

Inicialmente, convém destacar a preocupação que percebemos, por parte da política, em fortalecer o processo de escolarização dos alunos. Apesar das dificuldades, por exemplo, com o espaço físico, outros avanços são percebidos, como a preocupação com as condições de trabalho do professor. Por outro lado, também percebemos uma preocupação com a educação entendida de modo mais ampliado do que a escolarização, através, por exemplo, da proteção social.

A dependência de projetos e programas, especialmente educacionais, a governos que são provisórios, é constante preocupação dos que se dedicam a esse campo de trabalho e pesquisa. Assim, o ordenamento jurídico que sustenta a ETI se mostra como estratégia que possibilita sua continuidade, tão cara a processos de escolarização. Nesse sentido, é interessante destacarmos que o contato com a legislação pertinente nos remete à atenção dada aos ocupantes de cargos

escolares. Junto com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, todos os funcionários da rede municipal lotados nas escolas também tiveram sua jornada de trabalho ampliada, com benefícios estendidos também para fins de aposentadoria.

Como consta na Resolução 03/2010 (GOVERNADOR VALADARES, 2010) e na Lei Complementar 129/2009 (GOVERNADOR VALADARES, 2009), podemos perceber, por parte da política, a busca de relações trabalhistas alinhadas às demandas advindas da educação integral em tempo integral. Além do tempo integral, a escola e o professor também estão em tempo integral, disponíveis para planejar, elaborar, criar estratégias educacionais voltadas para a formação integral do aluno. Assim, o professor da ETI tem 25 horas de trabalho efetivo com alunos, e outras 15 horas restantes para atividades diversas, entre elas, estudo, planejamento e descanso. Podemos inferir, com esta situação, um avanço enquanto política educacional, pois estas são reivindicações pelas quais a categoria vem lutando há décadas, inclusive da própria rede municipal que antes tinha apenas uma hora e meia de estudo, como nos mostrou a pedagoga entrevistada no capítulo um.

Porém, como visto no capítulo três, o grupo de professoras entrevistadas pouco ou nada fala a respeito das mudanças ocorridas nas relações e condições de trabalho a que estão submetidas. Duas delas disseram não optar por ampliar seu horário na escola e permanecer com vínculo em dois sistemas de ensino (municipal e estadual ou municipal e particular). Das possíveis razões para tal posição, a insatisfação com a proposta foi apresentada. A falta de espaço físico, o modo como foi implantada a proposta e a forma como têm sido construídas as relações entre professores e oficineiros, professores e SMED se mostram como justificativas para tal insatisfação.

Já as professoras que ampliaram sua jornada de trabalho não se reportam às conquistas garantidas por lei, como por exemplo, o tempo que tem para estudo, para planejamento. Consideramos que a ausência destas possibilidades pedagógicas está naturalizada para as professoras.

A mudança de perspectiva educacional do município, visando ofertar educação integral em tempo integral, ainda demanda formação continuada para os

atores envolvidos, principalmente no sentido de construir/fortalecer uma concepção de educação integral. A participação no curso ofertado pelo MEC, por meio de convênio com o grupo TEIA/UFMG, foi mencionada apenas por uma professora.

Em relação aos estudos realizados dentro da escola, nenhuma das entrevistadas se posicionou a respeito. Este fato pode se relacionar com a concepção ainda incipiente de *educação integral* demonstrada pelas participantes, que por sua vez, também se reflete no modo como as professoras concebem suas práticas/estratégias a partir da implantação da ETI. Pelos relatos, percebemos que ainda não existem estratégias didático-pedagógicas que, considerando a formação integral dos alunos dentro da proposta construída pela ETI, possibilitem o alcance deste objetivo.

Depreendemos assim que, ainda que a regulamentação por meio da legislação seja um avanço, ela sozinha não garante a mudança de uma “cultura pedagógica”. A própria experiência dos docentes possui duas faces: a experiência vivida e a experiência percebida, a articulação entre o cultural, ou seja, o modo de ser professora na escola de tempo parcial, e o não cultural, na forma das prescrições legais e pedagógicas (THOMPSON *apud* BERTUCCI; FARIA FILHO e OLIVEIRA, 2010, p. 49). Nos depoimentos, percebemos a “herança” da escola em tempo regular carregada para a escola de tempo integral, onde as práticas “podem ter sido aprimoradas”, sem, no entanto, esta mudança estar consolidada.

Aumentar o tempo de escolarização do aluno, ou seja, do tempo em que ele é exposto à aprendizagem, implica aumentar também a gama de saberes e conhecimentos a serem apropriados pelos alunos. Neste sentido, encontramos um significado para o PMEd – que, através das atividades complementares, como relatado pela coordenadora no município, possibilita a sustentação do tempo dos alunos e conseqüentemente a ampliação de seus saberes na escola.

Essas atividades complementares são regidas por um processo de ensino-aprendizagem diferente, ficando a responsabilidade oficial pelo ensino a cargo do professor. Assumindo uma concepção mais ampla de educação, o PMEd sugere para o trabalho com as oficinas – voluntário, como sabemos – pessoas com saberes reconhecidos pela comunidade no entorno da escola ou estudantes em formação.

Como demonstramos, a partir dos dados obtidos com oficinairos e com a coordenadora do PMEd, os oficinairos que atuam no município são estudantes do ensino superior, em processo de formação.

O PMEd, como indutor de políticas de educação integral no país (BRASIL/MEC, 2011), oferece suporte pedagógico e financeiro para sua implementação. Sugere o trabalho voluntário para a execução das atividades complementares, entendendo que a educação das futuras gerações deva ser realizada por meio de redes/comunidades de aprendizagem. Além dessa perspectiva do programa, a origem dos seus recursos impede que estes sejam direcionados para o pagamento de professores<sup>13</sup>; neste sentido, não impõe impedimentos às redes de ensino que optam pela contratação/efetivação de professores ao invés do trabalho voluntário. Assim, existem redes de ensino que utilizam essa opção como brecha, por não se disporem a arcar com os gastos trabalhistas; outras por realmente serem impedidas, por causa da lei de responsabilidade fiscal; e há as que optam por contratar/efetivar professores, com os direitos conquistados pela categoria.

Essa opção do município também pelo trabalho voluntário acarreta diversas situações geradas dentro da escola, como observamos nos depoimentos do capítulo três. Essas situações impactam o próprio trabalhador, como também o trabalho do grupo e, como consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

A rotatividade, uma das implicações do trabalho voluntário que, apesar de incompatível com a necessidade de continuidade de um plano de ensino e, também, do vínculo entre docentes e discentes inerente a este tipo de trabalho interativo (TARDIF e LESSARD, 2011) foi evidenciada na fala dos oficinairos. Com o intuito de minimizar essa rotatividade e possíveis impactos no processo de aprendizagem dos alunos pela falta de formação e ainda, tornar atrativo o trabalho com as oficinas, vimos na entrevista com a coordenadora do PMEd no município que foram criadas algumas estratégias. Dentre elas, destacamos a preocupação com a formação dos oficinairos que são, prioritariamente, estudantes de graduação de áreas relacionadas às oficinas.

---

<sup>13</sup> Essas informações foram obtidas nos estudos sobre financiamento da educação básica, ministrados pela professora dr<sup>a</sup> Janaína S. Menezes, no NEEPHI.

Também por parte dos oficinairos foi percebida a ausência de práticas aportadas em uma concepção de educação integral em tempo integral, bem como de integração às práticas dos professores.

A coexistência destes dois grupos na escola tem causado tensões de várias ordens, como por exemplo, a própria relação entre os professores e oficinairos. No lugar da integração, principalmente do trabalho, um sentimento de hostilidade tem sido instaurado por ambos. Por um lado, os professores demonstram acreditar no profissionalismo do trabalho dos oficinairos, afirmando que eles ensinam, porém, por vezes denominando jocosamente de “brincadeira” o que fazem. Por outro, os oficinairos percebem esta visão e ressentem-se pela desvalorização de seu trabalho. Em alguns momentos, comparam-se aos professores, no tocante à falta de direitos trabalhistas e, demonstrando um desprendimento do “espírito voluntário”, afirmam não terem o desejo de continuar com esse trabalho assim que conseguirem um emprego formal, que lhes garanta estabilidade.

Essa situação foi bem explorada no estudo realizado por Bonfim (2010) que demonstra, através do percurso histórico do voluntariado no Brasil, sua outra face, para além do espírito benfeitor. Assim como Antunes (2001), percebem como o trabalho voluntário serve para a reestruturação produtiva do capital, uma vez que, em tempos de cada vez menos emprego formal, as pessoas se valem deste tipo de trabalho, recebendo uma contrapartida ou no caso, ressarcimento, para sua sobrevivência.

Outra questão levantada pelos professores é sobre sua autonomia. Apesar de terem garantido pela ETI o tempo para estudos, planejamentos individuais e comuns, afirmam que a proposta limita sua atuação como docentes. Antes, no tempo regular, a situação em que se encontravam permitia-lhes uma maior flexibilidade. O ressentimento dos professores pela falta de autonomia e pelo modo de implantação da ETI encontra eco em Tardif e Lessard, quando estes autores afirmam que

outro fenômeno importante consiste no fato de que os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição de saberes necessários para formação dos alunos (2011, p. 78).

Na análise do trabalho dos professores e oficinairos, podemos destacar a ambiguidade do trabalho, segundo Antunes (2005) onde o labor, a atividade docente, ao mesmo tempo que é determinado pelas estruturas, encontra lacunas para subversão. As professoras demonstram isso em depoimento quando, por um lado, criticam a posição da SMED determinando as diretrizes do trabalho, sem lhes conceder espaços de autonomia, e, por outro, relatam as estratégias que utilizam para “driblar” os impasses encontrados no dia-a-dia.

Ainda assim, o trabalho permanece com momentos onde é possível ao docente criar, inventar, arriscar, na medida em que seu trabalho é do nível do intelecto (ANTUNES, 2000; GRISCHKE e HYPOLITO, 2007). Mesmo se sentindo “preso”, como relata uma das professoras entrevistadas, a natureza do trabalho docente permite espaços de autonomia e liberdade.

Por isso, inferimos que daí vem a “aposta” no tempo integral relatada pelas professoras e oficinairos. Todos são unânimes em afirmar que, apesar das dificuldades vividas até o momento, avanços aconteceram e é possível continuarem a acontecer. Houve melhorias nas estruturas físicas, na organização escolar, e no próprio processo de aprendizagem dos alunos. São também enfáticos ao afirmar que acreditam e apostam na proposta para a educação das futuras gerações.

Os entrevistados, em ambos os grupos, pouco se reportam a questões relativas à educação integral em tempo integral. Além do modelo proposto pela ETI e da questão do tempo integral, ou seja, da ampliação do tempo escolar, raramente se referem a possíveis elementos ou ideias acerca da educação integral. O que percebemos, tanto pela iniciativa do órgão gestor quanto pelos docentes, é o início do processo de construção de uma concepção de educação integral em tempo integral. Até pelo caráter recente da ETI, ambos os grupos ainda se atêm à comparação entre a escolar regular e a escola em tempo integral.

Diante do exposto, inferimos que o trabalho docente na perspectiva da educação integral em tempo integral da ETI, vem sendo constituído por dois afluentes: a partir das experiências passadas, ou seja, da experiência com a escola regular e da prescrição do ordenamento legal e pedagógico. O processo de constituição deste trabalho tem sido complexo e heterogêneo, marcado por tensões

e conflitos entre os grupos que o compõe. Carrega também as transformações no mundo do trabalho de um modo geral, em que a flexibilização e precarização do trabalho têm sido características cada vez mais presentes, alcançando mais e mais pessoas, de modo breve ou mesmo de modo permanente.

Se por um lado, podemos afirmar que há uma tentativa de fortalecimento das relações, condições e organização do trabalho, inclusive pela garantia permitida pela legislação da ETI, por outro, se considerarmos os documentos do PMEd que, de certa forma interferem nessa política, vemos também o enfraquecimento das mesmas, principalmente pela precarização possibilitada pela trabalho voluntário, que ainda encontra respaldo em legislação específica (BRASIL, 1998).

Concluindo, sinalizamos ainda um desejo não realizado - o de operarmos mais profundamente com referenciais teóricos de autores que acreditamos oferecer importante instrumental para a continuidade deste estudo, como Thompson (2010) e Kuenzer (2007). O tempo, instrumento que percebemos tão importante para todo processo que se pretenda educativo, nos faltou para consolidar melhor esse referencial teórico em relação ao estudo proposto, o que acreditamos possa ser realizado na continuidade da investigação, em nível de doutoramento e/ou na elaboração de outras produções acadêmicas.

Chegamos assim neste ponto (que não é o final) da nossa jornada, com uma equação que tem nos acompanhado e, de certa forma, causado certo incômodo. Sem a pretensão de por ora solucioná-la, compartilhamos sua formulação com os leitores deste texto, visando que outros olhares, outras experiências procurem, como nós, alguns caminhos para elucidá-la:

[(professores x oficinairos) + (escolarização x proteção social) + (disciplinas  
escolares x educação social) + (fortalecimento x precarização)]  
= educação pública brasileira

... Qual será o impacto dessa equação em nossa sociedade?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA, E. C. G.. A influência da emigração internacional na vida escolar dos filhos de emigrantes valadarenses. *In: XIV Seminário sobre a Economia Mineira*, 2010, Diamantina. XIV Seminário sobre a Economia Mineira. Belo Horizonte : UFMG/Cedeplar, 2010a. Disponível em: [http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario\\_diamantina/2010/D10A027.pdf](http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A027.pdf) acessado em 14 de julho de 2010.

ALVES, G. L. . Organização do trabalho didático: a questão conceitual. *In: Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória, ES. Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil. Vitória, ES: EDUFES, 2011.v.1.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. A questão do emprego no contexto da reestruturação do trabalho no final do século XX. *In: HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. (org.). Globalização, trabalho e desemprego: um enfoque internacional*. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

\_\_\_\_\_. O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. **Asian Journal of Latin American Studies**. [online]. vol. 18, nº 4, p. 137-155, 2005.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. **Fazer a América**. A imigração de Governador Valadares para os Estados Unidos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995. 123 p. (Dissertação de mestrado).

BAKUNIN, Mijail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BERTUCI, Liane Maria, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward E. P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

BONFIM, Paula. **A cultura do voluntariado no Brasil**: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

BUONFIGLIO, Maria Carmela. Dilemas do trabalho no final do século XX: desemprego e precarização. *In*: HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. (org.). **Globalização, trabalho e desemprego: um enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *In*: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100-Especial, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

\_\_\_\_\_. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. *In*: **IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro**, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9. p. 1-11. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> acessado em 10/07/2011.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. O lugar da educação integral na política social. **Caderno CENPEC**: Educação Integral. São Paulo: 2006, p. 7-11.

CASTIONI, Remi. Relações de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

COELHO, L. M. C.C.; PORTILHO, D.B. Educação Integral, Tempo e Políticas Públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: **Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. COELHO, L. M. C. C. (org.). Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DUARTE, Adriana. AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/index2.html](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html) acesso em 15/05/2012.

DURAN, María Teresa Machado. Trabalho educativo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.) **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 64-89.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 79-106.

GRISCHKE, P. E.; HYPOLITO, A. M. Imaterial e produtivo: o trabalho docente nas parcerias escola/empresa. *In: Anais do IV Simpósio Trabalho e Educação*. NETE/FaE/UFMG. Ago. 2007. Disponível em: Acessado em 04/12/2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação Integral**, nº 2, São Paulo: 2006, p. 15-24.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Augusto Alves de. (org.). **Globalização, trabalho e desemprego: um enfoque internacional**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. **A Constituição histórica do processo de Trabalho Docente**. Campinas: UNICAMP, 2008. 339 fls. [Tese de doutorado].

MANCEBO, D. Agenda de pesquisas e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo e escola. *In: COELHO, Lígia Martha (org). Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo*. Petrópolis, DP&A; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In: COELHO, Lígia Martha (org). Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo*. Petrópolis, DP&A; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *In*: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set/dez.2004.

\_\_\_\_. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROOM.

\_\_\_\_. Organização do trabalho escolar. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.) **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROOM.

\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção da política da profissão docente no Brasil. *In*: **Educar em Revista**, nº especial, p. 17-35, 2010c.

\_\_\_\_. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *In*: **RBPAE**, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011a.

\_\_\_\_. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, nº 115, p. 323-337, abr/jun. 2011b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (coord.). **Trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais/FaE: Belo Horizonte, 2010. [relatório de pesquisa].

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: **Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. COELHO, L. M. C. C. (org.). Petrópolis, RJ: DP ET AlII, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 215-252.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, Sueli. **Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno**. Brasil/Estados Unidos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SOUZA, D. P. ; SANTOS, R. C. de S. . Territórios da violência juvenil na Princesa do Vale - Governador Valadares/Minas Gerais: uma questão de saúde pública. In: III Congresso Internacional UFES/ Université Paris/ UniversidaDe do Minho: Territórios, Poderes, Identidades, 2011, Vitória. **Anais Eletrônicos do III Congresso Internacional** [...] Vitoria: GM Editora, 2011. v. 1. p. 1-12.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

VEIGA, I. P. A. . **Didática: uma retrospectiva histórica**. In: VEIGA, I.P.A.. (Org.). Repensando a Didática. 25ed.Campinas/SP: Papyrus, 2004, v. , p. 33-54.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Márcia Souza da. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROOM.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**: em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

YUS, Ramos R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

AICE. **Declaração de Barcelona**. In: Carta das Cidades Educadoras. Barcelona, 1990. Disponível em: <[http://www.quintacidade.com/ cartacidadeseducadoras.pdf](http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2012.

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, 16/07/1990.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.324**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996.

\_\_\_\_. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 09 ago. 2011.

\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em 05 de junho de 2010.

\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_. **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 ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22/06/2007.

\_\_\_\_. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (relatório quantitativo). Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em 05 de julho de 2011.

\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. [s/d]. Acesso em: 08 ago. 2011.

\_\_\_\_. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 23 jul. 2011.

\_\_\_\_. **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 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 23 jul. 2012.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei Complementar nº 129**, de 09 de novembro de 2009. Governador Valadares, 2009.

\_\_\_\_. **Resolução nº 03**, de 31 de março de 2010. Governador Valadares, 2010.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral**. Caderno I. Governador Valadares, 2009.

\_\_\_\_. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.

\_\_\_\_. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.

\_\_\_\_. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 4. Governador Valadares, 2010c.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Cidades Educadoras. <http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br>. Acesso em 23/40/2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 18/06/2012.

Instituto Cultiva. [www.cultiva.org.br](http://www.cultiva.org.br) . Acesso em 15/12/2011

Prefeitura de Governador Valadares. **Aspectos Gerais**. Disponível em: <http://www.valadares.mg.gov.br>. Acesso em: 08/07/2011.

\_\_\_\_. **Valadares, uma cidade em movimento**. Governador Valadares: 2012. Disponível em: [http://www.valadares.mg.gov.br/current/noticias/2964-revista\\_eletronica](http://www.valadares.mg.gov.br/current/noticias/2964-revista_eletronica) Acesso em 10/01/2013.

Ministério da Educação. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 13/01/2013.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### **Roteiro de entrevista semi-estruturada com pedagoga da SMED/GV**

Nome:

Cargo/função:

1. Como foi o processo de elaboração e implantação da Escola em Tempo Integral?
2. Qual a concepção de educação integral que norteia a proposta de ampliação da jornada escolar do município?
3. Quais são as estratégias desenvolvidas para a materialização dessa proposta?
4. A ETI trabalha apenas com os conteúdos obrigatórios?
5. Onde as atividades com os alunos ocorrem?
6. Quem são os sujeitos que atuam na oferta dessas atividades?
7. Quais são seus vínculos de trabalho?
8. Como são as condições materiais de trabalho - Espaço físico, tempo dos sujeitos, materiais disponíveis?
9. Como a SMED avalia o trabalho destes sujeitos?
10. Como é a relação da ETI com o PMEd? É uma fusão dos dois programas?
11. A ETI possui legislação específica, financiamento próprio, projeto escrito?
12. Há algo que você considere interessante, em relação à ETI e ao trabalho docente que você queira acrescentar?

OBRIGADA!

## Anexo 2

### **Roteiro de entrevista semi-estruturada com coordenadora do PME na SMED/GV**

Nome:

Cargo/função/tempo:

1. A SMED-GV, no período de elaboração da ETI, já contava com o PMEd? Há uma fusão entre ambos?
2. Como foi o processo de adesão/inserção ao PMEd? Gov. Valadares solicitou ou foi escolhida?
3. Como o PMEd funciona em Governador Valadares? Quantas escolas, quantos alunos? Por quê?
4. Quem são os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa? Você acha que deveriam ser outros profissionais? Quais? Por quê?
5. Como é o processo de seleção dos oficinairos? Quem os escolhe: SMED ou a própria escola? Qual é o perfil exigido?
6. Como é a procura pela função de monitoria? É difícil encontrar oficinairos? Quais são os motivos que você considera que atraem as pessoas para serem oficinairos? E qual a reação dos oficinairos diante das relações de trabalho?
7. Como é o trabalho destes oficinairos? Quantas oficinas? Quantos alunos? Como elaboram as atividades?
8. Existe algum acompanhamento pedagógico destes oficinairos? Suas atividades são integradas com as disciplinas regulares? Como?
9. Existe rotatividade entre os oficinairos? Como é? Se for intensa, existe alguma estratégia para evitar/diminuir?
10. Existe a possibilidade de o PMEd ser findado. Já se foi pensado como a ETI se estruturará após o PMEd? [em relação aos sujeitos que atuarão com as atividades complementares].
11. Toda a parte diversificada do currículo fica a cargo do PMEd?

### **Anexo 3**

#### **Guia para entrevista coletiva com professores da ETI**

##### **Identificação, formação e tempo de atuação**

Existem elementos que dificultam o trabalho docente na educação integral em tempo integral? A partir da experiência de vocês aqui na ETI, quais são os elementos que dificultam o trabalho docente na educação integral em tempo integral?

O trabalho docente na ETI é diferente da escola regular?

Como podemos avaliar as condições de trabalho na escola de tempo integral?  
[citar elementos: espaço, tempo para planejamento, tempo para estudo, formação, salário, plano de carreira, materiais e recursos disponíveis]

Quais as estratégias utilizadas para promover a educação integral na ETI? [práticas, recursos, atividades]

Entre a ETI e a escola regular, qual vocês preferem? E por que?

## Anexo 4

### **Guia para entrevista coletiva com oficinairos do PME na ETI/GV**

Identificação, formação e atuação

Existem elementos que dificultam o trabalho docente na educação integral em tempo integral? A partir da experiência de vocês aqui na ETI, quais são os elementos que dificultam o trabalho docente na educação integral em tempo integral?

O trabalho docente na ETI é diferente da escola regular?

Como podemos avaliar as condições de trabalho na escola de tempo integral?

[citar elementos: espaço, tempo para planejamento, tempo para estudo, formação, salário, plano de carreira, materiais e recursos disponíveis]

Quais são as perspectivas de vocês em relação ao trabalho? Vocês pretendem continuar com as oficinas? O que vocês desejam para os próximos anos em termos de trabalho?

## Anexo 5

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA**

Governador Valadares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Termo de Autorização

Autorizo Erika Christina Gomes de Almeida, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a realizar observações e entrevistas com funcionários da Escola Municipal Ivo de Tassis, localizada à Rua Escumilha, 95 - Turmalina, Governador Valadares – MG, e divulgar os dados em sua pesquisa de dissertação intitulada “Política orientação de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco”, sob orientação da Profª Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

---

Assinatura e carimbo

**Anexo 6****TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA**

Governador Valadares, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Termo de compromisso**

Eu, Erika Christina Gomes de Almeida, identidade MG 13.579.807, residente à Rua Rosa Aguiar, 110, Sir, Governador Valadares/MG, vinculada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, comprometo-me a respeitar a rotina da E. M. Ivo de Tassis e a divulgar os resultados da pesquisa à SMED, bem como à escola em questão.

Atenciosamente,

---

Erika Christina Gomes de Almeida

## Anexo 7

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

Eu,

\_\_\_\_\_ ,  
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Erika Christina Gomes de Almeida, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Política orientação de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco”, sob a responsabilidade da orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, da garantia de anonimato e da utilização da entrevista estritamente para os fins deste estudo.

Governador Valadares \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura