

## A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE E A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS DOCENTES

Ana Maria Clementino  
UFMG  
[anamcjs@gmail.com](mailto:anamcjs@gmail.com)

**RESUMO:** A última década foi marcada pela expansão de programas de educação em tempo integral nas redes de ensino no Brasil e com ela a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. Sendo assim, esta investigação buscou, a partir do estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, conhecer os novos sujeitos docentes nas experiências de educação em tempo integral, bem como as condições de trabalho enfrentadas. A emergência de novos sujeitos docentes na escola passou a ser crescente no Brasil desde as reformas educacionais da década de 1990 que promoveram mudanças significativas na gestão escolar, sendo atribuída a instituição educativa novas funções e responsabilidades sociais. O que propiciou o surgimento de uma nova divisão técnica do trabalho na escola na medida em que os serviços oferecidos aos alunos passaram a ser cada vez mais de responsabilidade de um pessoal menos qualificado que os professores. Embora programas como o PROETI e o PEI tenham se constituído como instrumentos importantes de proteção social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** novos sujeitos docentes; Programa Escola Integrada; Projeto Educação em Tempo Integral.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos notou-se no campo educacional a emergência na escola de novos sujeitos docentes com perfis distintos para atuarem em programas de educação em tempo integral voltados principalmente para o atendimento de crianças e adolescentes mais pobres. A chegada destes docentes na escola pode ser compreendida como resultante de mudanças nas políticas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 com as reformas educacionais. Período que ensejou uma nova divisão

técnica do trabalho a partir de mudanças na gestão escolar e a absorção da escola de programas sociais voltados para o atendimento de populações mais pobres. O que promoveu uma reestruturação do trabalho pedagógico e efeitos diretos sobre o docente tendo em vista a entrada na escola de um pessoal sem formação específica para a docência, contribuindo para um sentimento generalizado de que o que se faz na escola não é coisa de especialista.

A identificação de novos sujeitos docentes no contexto escolar, até então pouco visíveis as estatísticas oficiais, foi tema das pesquisas *Trabalho docente na educação básica no Brasil* (TDEBB)<sup>1</sup> e *Trabalho na Educação Básica em Pernambuco*<sup>2</sup>, ambas desenvolvidas pelo Grupo de pesquisa sobre política educacional e trabalho docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), que realizaram um survey em estados brasileiros para conhecer quem são os docentes da educação básica e suas condições de trabalho.

Tais pesquisas acabaram ensejando outros estudos de cunho qualitativo que buscaram um maior aprofundamento sobre o tema. Como é o caso do presente estudo que é resultado da pesquisa de mestrado *Trabalho docente e Educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) e o Projeto de Educação de Tempo Integral (PROETI)*.

Sendo assim, este trabalho apresentará os dados obtidos nesta investigação de mestrado que buscou conhecer os sujeitos docentes inseridos na escola com a ampliação da jornada diária dos alunos nas distintas redes públicas de ensino da capital mineira, bem como as condições de trabalho observadas.

## **A EMERGÊNCIA DE UMA NOVA DIVISÃO TÉCNICA DO TRABALHO NA ESCOLA**

De acordo com a pesquisa TDEBB a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho nas escolas é resultante de crescentes demandas trazidas pela incorporação de novas funções sociais pela instituição educativa. Segundo LeVasseur (2010), uma nova divisão técnica do trabalho teria se desenvolvido a partir de políticas de democratização da educação em diferentes países ocidentais, quando os sistemas educativos foram

---

<sup>1</sup>Esta pesquisa contou com o apoio da Secretaria de Educação Básica/MEC.

<sup>2</sup>Esta pesquisa contou com o apoio da Secretaria de Educação Básica /MEC e a parceria do Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Pernambuco (SINTEPE).

confrontados com o desafio de manter na escola, pelo maior tempo possível, alunos ameaçados pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, pela exclusão social devido a suas dificuldades escolares, sociais, psicológicas e pessoais. Tendo a escola democrática, portanto, se comprometer com esses novos alunos, buscando formas de ajudá-lo e acompanhá-lo (LEVASSEUR, 2010).

LeVasseur e Tardif (2004) a evidenciou no contexto dos Estados Unidos, França e Quebec pela entrada de supervisores pedagógicos e professores especializados por matéria (educação física e artes, por exemplo) nas séries iniciais do ensino fundamental, seguidos por profissionais não-docentes como psicólogos e psicopedagogos, acentuando-se com introdução de vários tipos de técnicos, muitos de nível secundário, ou mesmo sem essa formação, denominados de ajudantes do professor, ajudantes instrucionais, ajudantes educacionais e assistentes de educação. No caso brasileiro a presença do voluntariado e de contratações de pessoal sem qualificação específica a baixos custos retratam bem a inserção desses novos sujeitos, principalmente para atuarem com públicos mais vulneráveis socialmente.

Sendo assim, as citadas pesquisas do Gestrado/UFGM ao buscarem identificar os docentes e as condições de trabalho na educação básica puderam dar visibilidade a esses novos sujeitos através da realização de um survey em oito estados gerando dois bancos de dados: o primeiro, resultado da coleta de dados realizada nos anos de 2009 e 2010, com 8.795 entrevistas a sujeitos docentes<sup>3</sup> da educação básica de sete estados brasileiros (ES, GO, MG, PA, PR, RN e SC) e o segundo, produzido a partir da pesquisa realizada no estado de Pernambuco no ano de 2013, totalizando 981 entrevistas.

Através da realização do *survey* buscou-se conhecer, entre outros fatores, em que medida as iniciativas de educação inclusiva na escola regular e a criação de programas de educação em tempo integral, entre outros, resultaram em uma nova divisão técnica do trabalho na escola e repercutem sobre a identidade profissional docente. Com isso, a investigação deu visibilidade à existência de novos docentes que estão atuando nas escolas, principalmente em projetos e programas sociais. O que impulsionou a

---

<sup>3</sup> Os sujeitos docentes foram definidos na pesquisa TDEBB como “os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência” (GESTRADO/UFGM, 2010)

realização de outros estudos de cunho qualitativo sobre o tema. Como a pesquisa de mestrado ora apresentada.

Nela constatou-se que embora o PEI e o PROETI sejam os programas de jornada ampliada das redes públicas de ensino da capital mineira possuem distintos objetivos e organização, merecendo destaque os diferentes profissionais contratados. O PEI, programa da rede municipal de Belo Horizonte, tem como foco a formação humana dos alunos e valorização dos saberes comunitários para isso conta com bolsistas (estudantes universitários) e agentes culturais (oficineiros) sem exigências de formação ou experiência docente. Enquanto o PROETI, presente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, possui o intuito de melhorar o desempenho escolar e ampliar as oportunidades culturais dos alunos com professores graduados em pedagogia ou educação física.

A organização e diferenciação entre programas é o que será visto a seguir.

## **DUAS EXPERIÊNCIAS DISTINTAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA**

O surgimento de programas de educação em tempo integral dos alunos como o Programa Escola Integrada (PEI) e o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) das redes de ensino municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais, respectivamente, resultou de uma série de medidas legislativas, principalmente de âmbito federal, que viabilizaram a ampliação da jornada escolar. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 que estabeleceu em seu artigo 34 a progressiva ampliação do período de permanência das crianças na escola e o estabelecimento de recursos financeiros para a jornada em tempo integral dos alunos pela lei n. 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, tanto o PEI quanto o PROETI vivenciaram sua expansão após a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007, que aumentou o fomento da educação integral de alunos prioritariamente mais pobres através da oferta de apoio técnico e financeiro as escolas.

Embora o PEI e o PROETI tenham se constituído como programas de jornada ampliada direcionados principalmente para alunos em situações de vulnerabilidade

social com o desenvolvimento de atividades no chamado contraturno escolar diferenciaram-se desde sua origem quanto aos seus objetivos e organização.

O Programa Escola Integrada surgiu em 2006, no âmbito do programa político-pedagógico da Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte<sup>4</sup>, com o intuito de proporcionar a formação integral de crianças e adolescentes do ensino fundamental por meio da ampliação do tempo e oferta de atividades diversificadas. Para tanto utiliza os espaços internos da escola, quando há, e externos ocupando diversos lugares do entorno da instituição e territórios da capital inspirando-se na perspectiva do Movimento das Cidades Educadoras, que sugere a transformação dos diferentes espaços da cidade em centros educativos. Além de ser uma forma de a escola compartilhar a responsabilidade pela educação com toda sociedade.

As atividades geralmente são realizadas em formas de oficinas ligadas ao esporte, lazer e artes. Quem as desenvolve são estudantes de graduação (bolsistas), como forma de aliar teoria e prática (UFMG; SMED, 2007), e os agentes culturais, jovens oficinairos recrutados muitas vezes na própria comunidade. Embora não seja exigida dos agentes culturais formação específica para o exercício da docência sua contratação visa uma aproximação cultural da escola e sua comunidade valorizando saberes antes invisíveis à cultura escolar. Tanto os bolsistas quanto os agentes culturais devem assumir oficinas com turmas com vinte e cinco alunos em média e lidar com os deslocamentos dos alunos entre a escola e os locais das atividades, além de auxiliar nos intervalos do almoço e recreio. Entretanto, possuem diferentes vínculos e jornada de trabalho como será visto adiante.

Diferente do PEI o PROETI foi criado visando à melhoria da aprendizagem dos alunos mais afetados pelo fenômeno da violência escolar e vulnerabilidade social. Originado de uma experiência realizada em 2005, dentro do projeto social Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral, tornou-se em 2007 um projeto independente e estruturador no âmbito do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) do governo de Minas Gerais. Dentre seus principais objetivos figuram a ampliação da área de conhecimento e a redução da possibilidade de reprovação dos

---

<sup>4</sup> A Escola Plural foi implantada na rede municipal de Belo Horizonte em 1994 realizando uma reorganização escolar com base em ciclos de formação, pondo fim ao sistema seriado. A reorganização dos tempos e espaços escolares, pensada em função de seus alunos, era um de seus eixos norteadores (BELO HORIZONTE, 1994).

alunos, prevendo também a ampliação de experiências artísticas, culturais e esportivas no contraturno escolar. Para isso, o PROETI reorganiza os espaços internos da escola (salas ociosas, biblioteca, quadra, etc) embora seja previsto também a utilização de espaços externos à escola e ocupação de diversos territórios educativos da cidade.

Com atividades de acompanhamento pedagógico a esporte e lazer conta com a presença de professores contratados pelo governo de Minas Gerais classificados em professores regentes de turma e professores de educação física que são cobrados a desenvolverem atividades diferenciadas do turno regular. Isto é, atividades mais lúdicas e transversais que aquelas habitualmente vistas pelos alunos. Além disso, recebem atribuições diversas no acompanhamento dos alunos, envolvendo-se em momentos como o almoço, recreio, chegada e saída dos alunos.

Foram a partir das peculiaridades de cada programa e diferenciações observadas, principalmente relacionadas ao trabalho docente, que se buscou neste estudo apresentar os perfis dos docentes e as condições de trabalho identificados nos programas investigados, através de observações e entrevistas semi-estruturadas com os docentes e gestores de duas escolas de Belo Horizonte, sendo elas de redes distintas da capital mineira. Dados que serão levantados e discutidos a seguir.

## **OS NOVOS SUJEITOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PEI E PROETI**

Para conhecer os novos sujeitos docentes da educação em tempo integral foi desenvolvida uma pesquisa de campo no ano de 2012, em uma escola de cada uma das redes de ensino de Belo Horizonte que apresentava o PEI e o PROETI, para a realização de entrevistas com os docentes dos programas. Observou-se com isso que os novos profissionais além de possuírem perfis variados entre redes distinguiam-se também dentro dos próprios programas.

Viu-se que o PROETI era marcado pela presença de professores regentes de turma, geralmente pedagogas, e professores de educação física, ambos com pelo menos 7 anos de experiência docente e formação acadêmica, com contratos precários para atuarem durante o período de um ano letivo do projeto e salários entorno de R\$ 1.300,00 para uma carga horária de 24 horas/semanais. Já o PEI constituía-se por



agentes culturais que desempenhavam atividades variadas com alunos, muitas vezes a partir de suas experiências de vida, sem correspondência direta com os saberes acadêmicos, já que não lhes era exigida escolaridade mínima. E ainda contava com estudantes universitários que desempenhavam atividades vinculadas ao seu curso acadêmico. Tais distinções entre cargos dentro do PEI geravam regimes de trabalhos também diferenciados entre os docentes. Enquanto os agentes culturais possuíam vínculos empregatícios ao serem contratados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) com jornada de trabalho de 40 horas/semanais e salário de R\$ 900,00 os bolsistas eram contratados como estagiários com remuneração de R\$425,00<sup>5</sup> para uma jornada de trabalho 20h/semanais. O que gerava funções e responsabilidades distintas entre eles em relação ao cuidado dos alunos.

Apesar dos diferentes relatos sobre os programas, algumas dificuldades foram quase unânimes entre os docentes entrevistados, como a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento das atividades, acúmulo de atribuições, pouca ou nenhuma formação continuada ofertada e o distanciamento dos docentes dos demais profissionais da escola, características comuns no PROETI e no PEI estudados. No PROETI, os professores de educação física demonstraram encontrar mais problemas do que as professoras regentes de turma em decorrência da pouca disponibilidade do uso da quadra esportiva e pelas exigências da SEE/MG que lhes determinavam que realizassem oficinas incompatíveis com sua formação inicial sem apoio e capacitação dos mesmos. As professoras regentes de turma destacaram algumas dificuldades como a realização de atividades diferenciadas sem o tempo adequado para sua elaboração, cobranças quanto ao desempenho escolar dos alunos e a falta de participação das famílias, essa última também compartilhada pelos professores de educação física.

No PEI, os bolsistas demonstraram mais insatisfações que os agentes culturais, tendo em vista o descumprimento da carga horária de planejamento e orientação na escola prevista nos contratos de estágios, realização de atribuições que não eram suas como acompanhamento dos alunos durante o almoço e deslocamento entre os locais das oficinas, a utilização de espaços improvisados com a falta de um lugar fixo para suas atividades e a baixa remuneração percebida. Embora os agentes culturais tenham demonstrado satisfação com o programa e com seu trabalho, queixaram-se da pouca

---

<sup>5</sup> Valores da época (2012). O salário mínimo no mesmo ano era de R\$ 622,00.

formação ofertada, da falta de participação da família, da indisciplina dos alunos e da rejeição dos profissionais da escola ao programa e ao trabalho deles, uma vez que não eram graduados.

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

A ausência de momentos de estudo e planejamento das atividades dentro das escolas nas duas redes e pouca ou nenhuma formação para desempenharem as oficinas foram quase unânimes. Apenas os estagiários do PEI disseram cumprir momentos de planejamento e orientação dentro de sua carga horária de trabalho, mas ocorridos nas universidades. Ainda assim, as falas demonstraram divergências entre os momentos de orientação, visto que variavam conforme a faculdade, o curso e o tema trabalhado, o que mostrou uma desarticulação entre os espaços de formação.

Os professores do PROETI além de relatarem falta de tempo para elaboração das atividades na escola, descumprindo a lei do piso salarial dos professores n. 11.738/2008, informaram não ter participado de cursos ou formações continuadas oferecidas pela SEE/MG e/ou escola para ministrarem suas atividades comprometendo a qualidade das atividades e a pretendida educação integral dos alunos. A pouca formação também esteve presente entre os agentes culturais que relataram ter participado de apenas um curso de formação no semestre. Sem formação e pouca orientação dentro da escola os agentes culturais tinham suas práticas comprometidas.

Outro problema que ocorria nas duas redes de ensino era o distanciamento entre a equipe de profissionais da escola e a equipe do programa. A separação nas escolas estudadas era evidente, mesmo com esforço das duas coordenações na aproximação dos



turnos. No PROETI, essa relação era amenizada pela procura das professoras regentes de turma às professoras regulares de seus alunos devido a questões relacionadas aos deveres de casa ou correspondente ao comportamento de alguns alunos. Essa aproximação não ocorria com os professores de educação física. Os professores relataram participar ao menos de momentos coletivos da escola como reuniões e eventos escolares juntamente com os demais profissionais, mas, ainda sim, sentiam-se discriminados pelos demais por atuarem no projeto. No PEI, o afastamento era por completo, nenhum dos docentes relatou contato com os professores. Era como se existisse um “muro” entre eles, além disso, havia uma disputa pelos espaços da escola, o que gerava insatisfação dos professores. Fato que ia de encontro ao cerne dos projetos de educação em tempo integral, que é sua integração aos objetivos políticos pedagógicos da escola.

9

## ALGUMAS ANÁLISES

Com base nos relatos dos docentes e observação dos programas, algumas constatações puderam ser realizadas sobre a organização da educação em tempo integral nas duas escolas estudadas, bem como identificados os novos sujeitos docentes e condições de trabalho. Ao mesmo tempo ficaram evidentes dificuldades enfrentadas pelos docentes, algumas delas comuns entre os dois programas.

A incompatibilidade entre a formação inicial e a prática, a ausência de apoio da direção, a falta da participação dos pais e a cobrança pela realização de atividades diferenciadas da escola tradicional foram algumas das dificuldades relatadas pelos professores do PROETI. Enquanto no PEI foram destaques negativos: a utilização de espaços improvisados e a ausência de um local na escola que comportasse os alunos do programa; a rejeição do PEI e dos docentes pela escola; o não cumprimento do horário de planejamento e orientação na escola pelos bolsistas; a ausência de formação e orientação dos agentes culturais sobrecarregados de tarefas junto aos alunos e sem momentos de elaboração e planejamento de atividades na escola, entre outros.

As ruins condições de trabalho vivenciadas pelos novos sujeitos docentes reforçam a desvalorização da docência no Brasil acarretando numa baixa atratividade da carreira docente pelos jovens brasileiros. Desvalorização que não é recente ao ser tratada muitas vezes como um *ofício moral* (TOM, 1984 *apud* TARDIF; LESSARD,

2008), para o qual não é necessário estudar e compreender, mas simplesmente investir e manipular em favor de crenças dominantes do momento (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 37).

Ao contrário do que se imagina, o trabalho docente envolve múltiplas facetas, podendo ser caracterizado por aspectos formais e informais por vezes contraditórios, tratando-se, ao mesmo tempo, de um trabalho controlado e autônomo. Segundo Tardif e Lessard (2008, p. 41), seus aspectos formais podem ser considerados como os nitidamente burocráticos e codificados, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Por outro lado, pela docência ser um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas de relações humanas dotadas de iniciativas e resistências, também é marcada por aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos. O que permite uma boa margem de manobra aos docentes de interpretarem e realizarem suas tarefas.

O trabalho docente envolve ainda diversos saberes da docência, não se reduzindo a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém distintas relações. Dessa forma, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36). As múltiplas articulações que os docentes devem realizar entre a prática e os saberes fazem deles um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. Apesar de tudo isso, os professores ocupam uma posição socialmente desvalorizada por manterem com os saberes uma relação de “transmissores” e não de produtores (TARDIF, 2002, p. 42).

A compreensão atual do trabalho docente ainda perpassa pela diversidade das atribuições e tarefas que os professores têm assumido na escola. O acúmulo de papéis atribuídos aos docentes na atualidade pode ser considerado consequência das mudanças empreendidas pelas reformas educativas, a partir da década de 1990, o que demarcou uma nova regulação das políticas educacionais. A partir de então, o trabalho docente deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando atividades de

gestão da escola tais como planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação. Os professores, diante das variadas funções que a escola pública assume, passaram a responder a exigências além de sua formação, obrigados a desempenhar funções outras que não educativas e assumir diversos papéis como psicólogos e assistentes sociais, o que estaria gerando, segundo Noronha, Assunção e Oliveira (2008, p.74), um processo de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista e, portanto, pode ser discutido por leigos e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

É a partir desse histórico que se analisa hoje a inserção de novos sujeitos docentes na jornada ampliada. Como observado à ampliação da jornada escolar no Brasil deu-se predominantemente através de redes de relações difundidas sob a influência do Movimento das Cidades Educadoras, com uma proposta de educação partilhada entre a escola e a sociedade civil em decorrência da incapacidade da instituição escolar de lidar com os diversos aspectos sociais absorvidos por ela.

Dessa maneira, observa-se de certa forma uma preocupação com o enriquecimento do universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente a constituição da educação integral, tendo em vista a realização das atividades em espaços inapropriados e o desenvolvimento das mesmas por um pessoal menos especializado. Como observado no PEI, agentes culturais e bolsistas são contratados por baixos custos para ministrarem oficinas sem a exigência de uma formação específica ou experiências docentes anteriores. Apesar de o PEI propor em sua proposta original períodos de formação e preparação de aulas para os educadores, na prática tais momentos nem sempre eram cumpridos. O que se observou entre os novos sujeitos docentes foi uma tentativa solitária de colocar em prática uma teoria da qual, aparentemente, não demonstraram ter consciência.

O PEI pode estar se constituindo como espaço formativo para jovens aspirantes à docência como os bolsistas, pois, segundo Tardif (2002, p.52), é a partir dos saberes e experiências que os professores constroem suas práticas educativas, seus *habitus* (isto é,

certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imprevisibilidade da profissão. Os saberes da experiência, tal como Tardif (2002, p. 53) prevê, podem auxiliar os bolsistas a retraduzirem os demais saberes docentes, eliminando o que lhes parecer inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. Diferente dos outros saberes docentes, o saber da experiência não é sistematizado, é adquirido no âmbito da prática pelos professores.

Contudo, tal saber não emerge apenas da relação entre docente e aluno, mas das interações com os demais professores, das diversas obrigações e normas às quais o trabalho se submete e da instituição enquanto meio organizado e composto de conhecimento. Tais fatores podem não ocorrer no PEI na escola investigada já que os docentes realizam seus trabalhos quase que solitários. A falta de apoio da escola e de uma equipe que auxilie a coordenação acaba desqualificando o trabalho desenvolvido. E ainda, a ausência de tempo para elaboração de materiais pode contribuir para a realização de práticas esvaziadas. Como as oficinas não são efetivamente avaliadas, não se sabe ao certo o alcance de tais atividades e o que realmente os jovens docentes vêm desempenhando em sala de aula.

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

Muitos dos problemas relacionados à atividade docente seriam sanados se a escola e os professores tivessem centralidade no processo de ensino dos alunos e ainda se os professores tivessem contratos mais dignos e pudessem dedicar seu tempo a uma única escola. Em decorrência dos baixos salários da profissão e de contratos de turnos parciais, os docentes tendem a trabalhar em mais de uma escola como forma de

complementação de sua renda. Os professores, embora em escolas diferentes, em redes de ensino muitas vezes diferentes, dedicam a maior parte de seu tempo à docência. A dedicação exclusiva do professor a uma única escola é prevista na Resolução 02/2009 do Conselho Nacional da Educação, que incentiva o cumprimento da jornada de trabalho em tempo integral para os docentes de, no máximo, quarenta horas semanais, em uma única unidade escolar. O que geraria mais momentos de estudo e planejamento e potencializaria a educação em tempo integral dos alunos.

Os docentes investigados manifestaram seus sofrimentos pelas condições de trabalho precárias, pelos baixos salários, pela sobrecarga de atribuições, pela falta de tempo para estudo e elaboração de material, pela falta de trabalho coletivo, por contratos precários, entre outros. Dificuldades comuns aos professores das escolas públicas brasileiras conforme Oliveira (2004). No entanto, os professores do PROETI ainda lidam, mesmo que de forma velada, com a discriminação dentro de seu próprio ambiente de trabalho e enfrentam dificuldades decorrentes das práticas que devem desenvolver. O que demonstra a urgência de cursos de formação, tempo para estudo e planejamento de atividades e principalmente condições adequadas para o desempenho de suas tarefas. Fatores essenciais e indispensáveis para a oferta da educação integral dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho conhecer os novos sujeitos docentes que têm sido inseridos nas escolas nos últimos anos por meio de programas de educação em tempo integral, especificamente no Programa Escola Integrada e do Projeto de Educação em Tempo Integral, bem como identificar as condições de trabalho encontradas. Viu-se que tanto o PEI quanto o PROETI carregam consigo sentidos e significados que vão além das tarefas pedagógicas para um público majoritariamente pobre. Entretanto, operam com diversos problemas comprometendo seus objetivos.

É preciso repensar fatores primordiais como, por exemplo, as condições de trabalho, o quadro de profissionais atuantes, a segmentação dentro das escolas, problemas como a falta ou inadequação dos espaços, ausência de tempo para o planejamento das atividades, incompatibilidade entre a carga excessiva de trabalho com a remuneração percebida, acúmulo de atribuições dos docentes. Além do mais a

presença de docentes sem formação específica, a realização de contratos precários com baixa remuneração e pouca ou nenhuma formação continuada disponibilizada aos docentes podem estar contribuindo para a desvalorização da docência e para má qualidade das atividades, contrariando os objetivos da educação integral.

É necessário, portanto, que a escola mais do que nunca assuma a centralidade da educação integral e em tempo integral garantindo seu sentido educativo e emancipador. E, assim como ela, seus professores devem atuar na ampliação da jornada escolar, o que não impediria a participação como aprendizes de novos sujeitos docentes como agentes culturais e estudantes universitários, tendo em vista a importância da valorização de saberes comunitários viabilizados pelos jovens oficinairos e pelo espaço de formação que tem se constituído o PEI para futuros aspirantes a docência. Os professores não estariam isentos de participarem de cursos de formação continuada, essenciais, principalmente por se pretender novas práticas e saberes distintos daqueles para os quais foram formados. Com isso, a importância da mudança do regime de trabalho dos professores. A escola e o aluno de tempo integral precisam de professores de tempo integral, ajudando na eliminação da divisão em turnos e contraturnos, conectando os saberes comunitários e socioculturais aos escolares.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. “Escola Plural - Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH”. **Cadernos da Escola Plural, zero**. Belo Horizonte, SMED, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 29 de janeiro de 2009. Alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009b, Seção 1, p. 38. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces002_09.pdf). Acesso em: ago 2013.
- BRASIL. Lei federal do Piso Nacional - nº 11.738 de 2008. Regulamenta a alínea ‘e’ do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério



público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul.2008. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: ago. 2013.

- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jun. 2007b, p. 7. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: ago 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Institui o Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 abr. 2007e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas\\_multifuncionais.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2011.

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

- CLEMENTINO, A. M. **Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: Um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral**. 2013.188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

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

- LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. Québec, ACELF. volume XXIX, 2001.

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

- LEVASSEUR, L. **Divisão técnica do trabalho na escola.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- OLIVEIRA, D.A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) ; VIEIRA, L.M.F. (Org.) . Trabalho docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 466p .
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **UFMG integrada à educação básica:** caracterização do programa. Belo Horizonte: UFMG – SMED/BH, 2007.