

O perfil dos profissionais da educação integral: a experiência das escolas municipais de Belo Horizonte

Adriana Maria Cancellata Duarte.*
Cibelle de Souza Braga.**
Camila Raquel Benevenuto de Andrade.***

Resumo

Este artigo pretende contribuir para o debate em torno de uma nova divisão técnica do trabalho nas escolas, colocando seu foco nos sujeitos que estão sendo contratados pelas escolas públicas no Brasil para atuar em programas de Educação Integral. Elegeu-se para análise a experiência do Programa Escola Integrada (PEI), na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), criado em 2006. As questões de pesquisa buscavam verificar quem são os profissionais que estão atuando no PEI, que atividades realizam e quais as suas condições de trabalho? Nessa perspectiva, traçou-se um perfil socioeconômico e profissional desses sujeitos, bem como as condições de contratação (vínculo, salário, jornada) e de realização das atividades no interior das escolas municipais de Belo Horizonte.

Palavras chave: educação integral, profissionais da educação integral, perfil socioeconômico, perfil profissional.

*Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: driduarte58@gmail.com

**Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: cibelledesouza@gmail.com.

***Graduada em Pedagogia. Aluna do Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais. E-mail: camilarbandrade@gmail.com.

O perfil dos profissionais da educação integral

The profile of integral education professionals: the experience of the municipal schools of Belo Horizonte

Abstract

This paper aims to contribute with the discussion around the new technical division of work at the schools putting its focus on subjects that are being hired by public schools in Brazil to act on Integral Education programs. It was elected to analysis the experience of Programa Escola Integrada – PEI (Integrated School Program), implanted at the Municipal Education from Belo Horizonte from 2006. The research questions sought to ascertain who are the professionals who are working in PEI, that perform activities and what their working conditions. From this perspective, was traced socioeconomic and professional profiles of this subjects, as well as recruitment conditions (contract, salary, journey) and carrying out activities inside municipal schools in Belo Horizonte.

Keywords: integral education, integral education professionals, socioeconomic profile, professional profile.

El perfil de los profesionales de la educación integral: la experiencia de las escuelas municipales de Belo Horizonte

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate sobre una nueva división técnica del trabajo en las escuelas, poniendo su enfoque en los sujetos que están siendo contratados por las escuelas públicas en Brasil para trabajar en programas de educación integral. Para analizar la experiencia, fue elegido el Programa Escuela Integrado (PEI) de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte (MG), creado en 2006. Las preguntas de investigación buscaron determinar quiénes son los profesionales que están trabajando en PEI, que actividades realizan y cuáles son sus condiciones de trabajo. Desde esta perspectiva, hemos elaborado un perfil socio-económico y profesional de estos temas, así como las condiciones de empleo (contrato, salario) y la realización de actividades dentro de las escuelas municipales de Belo Horizonte.

Palabras Claves: educación integral, educación integral profesional, perfil socioeconómico, perfil profesional.

Introdução

Este artigo busca discutir a nova divisão técnica do trabalho na escola, colocando o foco no perfil dos sujeitos inseridos no espaço escolar principalmente com a implantação de Programas de Educação Integral em Escolas Públicas. Para este trabalho, a análise recairá sobre os sujeitos contratados pelo Programa Escola Integrada (PEI), implantado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte¹ (RME/BH) em 2006 e que hoje está presente em cerca de 170 escolas. Para este estudo foi recortada a etapa do Ensino Fundamental² nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte que possuíam Educação Integral em 2009 e os sujeitos nomeados de monitores e estagiários.

Na última década, proliferaram programas e projetos voltados para a implantação de tempo integral nas escolas públicas no Brasil, principalmente a partir de 2007 com o Programa Mais Educação (PME)³, que vai incentivar a realização de atividades no contraturno escolar. Pode-se citar também como estímulo a esse crescimento a meta número seis do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, recém-aprovado, que prevê a oferta de educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica nesse período.

As diferentes redes públicas espalhadas pelo Brasil têm implantado distintos programas/projetos de ampliação da jornada escolar, muitas vezes de forma improvisada, sem as condições físicas, materiais e de trabalho adequadas e buscando profissionais para compor o seu quadro de pessoal por meio de diferentes arranjos. Algumas redes contratam agentes culturais residentes

¹O município de Belo Horizonte é a capital de Minas Gerais/Brasil.

²No Brasil, a educação Básica é composta pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

³Instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral.

nas comunidades em seu entorno; outras contratam professores eventuais (temporários, substitutos, designados); outras possuem professores concursados; há ainda parcerias efetuadas com universidades públicas e privadas para contratação de estagiários; ou a contratação de instituições privadas que se responsabilizam pelo processo de gestão de pessoal para atuar nos programas ou projetos de tempo integral; registra-se também mais de uma dessas opções implantadas nas escolas públicas.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira procura discutir de forma sintética as mudanças implementadas no trabalho docente por meio das reformas educacionais, realizadas no Brasil no decorrer dos anos 1990 e 2000, destacando os programas educacionais de Tempo Integral e considerando que, por meio desses programas, a escola tem recebido profissionais não licenciados e com distintas formações. Em seguida, far-se-á uma breve apresentação do PEI, levando em conta que foi principalmente por meio desse tipo de programa que novos sujeitos, como monitores, estagiários, oficineiros, agentes culturais, entre outras denominações, foram incorporados ao espaço escolar, provocando uma nova divisão técnica do trabalho na escola. Uma terceira seção conterá os dados do perfil mais geral dos monitores e estagiários, a formação e as condições de trabalho desses sujeitos, bem como buscaremos mostrar como esses profissionais estão assumindo atividades docentes no interior das escolas. A quarta seção conterá algumas considerações finais.

As reformas educacionais e a nova divisão técnica do trabalho nas escolas

As reformas educacionais que ocorrem no Brasil a partir da década de 1990 são congruentes com os compromissos assumidos nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, e da Declaração de Nova Delhi, em dezembro de 1993, das quais o Brasil foi signatário. Esses documentos tratam de proposições voltadas para o atendimento à demanda de universalização do Ensino

Básico, novos modelos de gestão do ensino público, com propostas de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, apelo à participação da comunidade e também de prestação de contas (*accountability*). Nesse modelo, as escolas passam a ser o núcleo do sistema, responsáveis primeiras pela qualidade da educação, e os docentes responsabilizados pelos resultados dos seus alunos (Oliveira, 1997).

No Brasil essas mudanças começam a ser mais fortemente implantadas na primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1999), tendo à frente do Ministério da Educação, o professor Paulo Renato de Souza. Nesse período foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, segundo Cury (1997), representava a correlação de forças e os acordos possíveis no Congresso Nacional, naquele momento histórico, quando o governo Fernando Henrique possuía a maioria em ambas as casas do Congresso Nacional.

Pode-se dizer que os princípios básicos acordados nas conferências acima citadas permearam as reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 em nosso país, mas que outros movimentos de contrarreforma estavam também presentes no cenário brasileiro dos anos 1990, com menor destaque na agenda política nacional. É o caso da chamada Escola Plural⁴, implantada em Belo Horizonte (1994); Escola Cidadã, em Porto Alegre (1992); Escola Candanga, em Brasília (1997), entre outras. Pode-se dizer que as reformas dos anos 1990 contribuíram para que fosse demarcada uma nova regulação das políticas educacionais, o que gerou consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, redefinição dos currículos, dos processos de avaliação, do financiamento e o surgimento de novos sujeitos nos espaços escolares.

Essa reestruturação do trabalho amplia o papel do professor dentro das escolas que não fica restrito apenas à sala de aula, já que ele se viu incorporado a outras atividades, como as de planejamento, discussões sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas, reuniões pedagógicas, de colegiados e assembleias,

⁴Ver sobre a Escola Plural em <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>.

relações com a comunidade, entre outros. Essas ações se somam às atividades rotineiras do professor, acarretando uma sobrecarga de trabalho principalmente porque, na maioria das redes, não houve alteração da carga horária de trabalho dos docentes, ou seja, ampliam-se as atividades sem alteração da jornada de trabalho, sem alterar as condições de trabalho docente.

Esse processo de acúmulo de responsabilidades e tarefas delegadas aos professores tem levado, segundo Oliveira (2003), à intensificação do trabalho docente e faz com que a rotina dos docentes seja acrescida de tarefas diversificadas, muitas delas demandando respostas imediatas, o que dificulta uma prática refletida e articulada com a prática social. Essa autora demarca ainda os baixos salários recebidos pelos professores no Brasil e as precárias condições de trabalho, o que tem levado cerca de 46% desses profissionais a trabalhar em mais de uma escola ou a se utilizar do recurso da dobra de jornada dentro de uma mesma rede (Oliveira e Vieira, 2012).

É neste cenário que novos sujeitos chegam às escolas públicas brasileiras por meio de programas como o de inclusão de crianças com deficiências e, principalmente, os de Educação Integral. Nessa perspectiva, algumas redes de ensino vêm introduzindo na escola um corpo de profissionais cuja função é prestar auxílio ao professor em atividades rotineiras, tais como acompanhar alunos com dificuldades educacionais especiais e/ou trabalhar na gestão do comportamento dos alunos (Santos e Oliveira, 2007).

Os Programas de Tempo Integral trouxeram para o interior das escolas públicas profissionais que são denominados de diferentes formas: agentes culturais, oficineiros, estagiários, monitores e têm provocado uma reorganização dos tempos, espaços e atividades pedagógicas, realizadas pelas escolas brasileiras, instaurando uma nova divisão técnica do trabalho (Oliveira e Vieira, 2012).

A divisão técnica do trabalho, segundo estudos de LeVasseur (2010), já vinha sendo registrada desde os anos 1960, a partir das políticas de democratização da educação em diferentes países ocidentais, quando os sistemas educativos são confrontados com o desafio de manter na escola, pelo maior tempo possível, alunos

que, devido a suas dificuldades escolares, sociais, psicológicas e pessoais, são ameaçados pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, pela exclusão social. A escola democrática teve, portanto, de se comprometer com esses novos alunos, buscando formas de ajudá-lo e acompanhá-lo.

De acordo com LeVasseur (2010), que estuda a experiência canadense, a escola precisou passar por um processo de divisão do trabalho escolar que consistiu na introdução de um grande número de novos agentes, de formação pré-universitária e universitária, trabalhando em torno dos docentes, e cuja função consistia em se encarregar das diferentes dimensões da educação dos alunos, o que já não podia ser feito apenas pelos professores.

Ao analisar a divisão do trabalho nas escolas dos Estados Unidos, França e Quebec, LeVasseur e Tardif (2004) demarcam que historicamente o professor deixou de ser o único responsável pela educação dos alunos, o que pode ser evidenciado inicialmente pela introdução do supervisor pedagógico e de professores especializados por matéria (educação física e artes, por exemplo) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde havia somente um professor por classe. Mais tarde, em alguns países, foram introduzidos nas escolas profissionais não docentes, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conselheiros de orientação. Recentemente, essa divisão de trabalho se acentua 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.

Segundo LeVasseur (2010), para enfrentar esses novos desafios, os órgãos responsáveis pela Educação criaram serviços especializados, gerando novas formas de divisão do trabalho no interior das escolas. Nesse sentido, algumas redes de ensino introduzem na escola um corpo de agentes técnicos cuja função era prestar auxílio ao professor em atividades rotineiras, tais como: acompanhar alunos com dificuldades educacionais especiais e/ou trabalhar na gestão do comportamento dos alunos.

No Brasil, temos a contratação de monitores que possuem

formação média ou às vezes fundamental ou de estagiários da Educação Superior, que vão entrando nas escolas a partir de programas, como os de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, os de educação de tempo integral, os de reforço para alunos com dificuldade de aprendizagem e os de apoio para realização das tarefas de casa.

Aqueles que trabalham com a inclusão das pessoas com deficiência têm assumido o papel de auxiliar os professores nos cuidados e tarefas relativos a esses alunos, aproximando-se do que LeVasseur (2010) chamou acima, a partir das experiências que analisou no Canadá, de corpo de agentes que auxiliam os docentes. Mas, encontramos também, no Brasil, em outros programas como o de tempo integral, monitores e estagiários (ou outras denominações que esses sujeitos recebem) que têm exercido atividades esportivas, culturais, artísticas e de reforço escolar, suplementares ao trabalho do professor, em espaços e tempos diferentes da escola regular e poucas vezes interativo com o trabalho docente realizado nas escolas. Ou seja, de alguma forma esses sujeitos têm exercido atividades relativas ao trabalho docente, provocando uma nova divisão do trabalho na escola e sem a formação apropriada para atender às demandas apresentadas a eles tanto pelas escolas, quanto pelos alunos.

A política de educação de tempo integral no Brasil

O debate sobre a Educação Integral no Brasil, compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e enriquecida por significativas possibilidades formativas, teve no século XX dois marcos significativos: as escolas-parque por Anísio Teixeira, nos anos 1940/60, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos 1980/90. Esses projetos educacionais transcendiam ao aumento da jornada escolar, o qual se fazia necessário como condição para uma formação abrangente, que contemplasse o caminho das artes, da cultura, do

mundo do trabalho, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não forçada pela cultura escolar (Moll, 2012).

A Escola de Tempo Integral vem sendo introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, por sua vez, abre as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e a Lei Orgânica da Assistência Social, em 1993, contribuíram para a formação da consciência ao direito e, como reflexo, favoreceram uma gradativa reflexão sobre a escola, ao longo dos anos (Esquinsani, 2008).

Em 1996, a LDB, em seu artigo 34 e 87, previu o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”, a “critério dos sistemas de ensino”, sendo que assegurou essa extensão da jornada somente para o Ensino Fundamental. No entanto, as legislações posteriores foram ampliando o seu escopo.

O PNE (2001-2010) defendeu o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes, voltadas principalmente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e focalizada nas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, nesse plano foi acentuado o sentido compensatório do programa de extensão de jornada e o Ensino Médio permaneceu de fora dessa cobertura:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (Brasil, 2001, p. 64)

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),

Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, inicia-se um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação da escola em tempo integral, voltado para todas as etapas da Educação Básica (Moll, 2012).

Nesse sentido, Menezes e Coelho (2007) chamam a atenção para o fato de que o FUNDEB, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a Educação Básica nacional, ainda faz associar a essa modalidade de ensino coeficientes de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes de financiamento significativas e estáveis. Conjugado à questão de um maior aporte de recursos para a educação em tempo integral, o FUNDEB, dentre outros aspectos, vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a Educação Integral e para o tempo integral.

Ainda com relação ao FUNDEB, Menezes (2012) nos mostra que se pode considerar que o Fundo constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral. Para essa autora, o FUNDEB avançou em relação à LDB e ao PNE por associar o tempo integral a todas as etapas da Educação Básica conforme mencionado anteriormente. Mas além disso, o FUNDEB se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o FUNDEF⁵, por destinar recursos não apenas para o Ensino Fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral.

Tendo por referência a constatação de que o FUNDEB se constitui na principal política federal de financiamento da Educação Básica pública em tempo integral, convém destacar a significativa importância que o PNE vem conquistando no contexto desse financiamento. O PNE procura fundamentalmente dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar

⁵O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14/1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424/1996 e pelo Decreto n. 2.264/1997.

até o mínimo permitido de sete horas, habilitando-se para receber os recursos do FUNDEB e caminhando, a partir daí, dentro da dinâmica do fundo.

O PNE tem se constituído como uma política nacional de fomento à expansão da educação em tempo integral nas redes públicas por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulando diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. No entanto, as emergências colocadas pela realidade social, associada às dificuldades de se criar em grande escala ou de transformar escolas convencionais que funcionam em dois turnos em escolas de Educação Integral, influenciaram propostas de adesão voluntária ao Programa de entes públicos e privados, como organizações sindicais e da sociedade civil; fundações; entidades de classe; empresariais; igrejas; entidades profissionais; famílias; pessoas físicas e jurídicas para estabelecer parcerias (Brasil, 2007)⁶.

Um aspecto estruturante da identidade do PNE é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a sua rotina. Ou seja, novos desafios são postos às escolas, como lidar com a inserção de novos profissionais nas suas dependências, tais como monitores (artistas, artesãos, mestres de capoeira, dentre outros) advindos da própria comunidade para desenvolver atividades diretamente com os alunos durante o chamado contraturno escolar e que são portadores de outros saberes; estabelecer novas parcerias com os setores públicos e privados, conforme mencionado anteriormente; e, ainda, responder aos problemas de espaço e tempo pois a escola regular está organizada em dois turnos no Brasil e se tem que acomodar as atividades do horário estendido; entre outros desafios que vão se acumulando no cotidiano escolar (Clementino e Oliveira, 2012).

Cabe destacar que os recursos disponibilizados pelo PNE atendem ao ressarcimento de despesas com transporte e alimentação de monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, com lanche e almoço das crianças inscritas, com aquisição de

⁶Regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

materiais de consumo e com investimento em pequenos reparos e em *kits* de materiais para oficinas pedagógicas (Oliveira, 2010).

As atividades da Educação Integral devem ser coordenadas por um professor comunitário, vinculado à escola, e os custos dessa coordenação, com carga horária de 20 horas semanais, são a contrapartida da Secretaria Municipal de Educação. As atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários (estagiários) de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário. (Brasil, 2008)⁷.

Como se descreveu acima, o perfil do monitor é de uma pessoa que está se formando ou que tem habilidades específicas para desenvolver as atividades que lhes foram previstas. Seu vínculo com a escola é restrito às aulas/oficinas das quais são responsáveis e preferencialmente não devem ser professores da escola para não caracterizar novos custos (Amaral e Silva, Almeida e Rosa, 2012).

Nesse sentido, verifica-se que o PNE propõe que as atividades desenvolvidas no horário estendido das escolas sejam de natureza voluntária e realizadas por estudantes universitários e agentes comunitários detentores de algum saber específico. Nesse sentido, esses profissionais devem ser regidos pela Lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário no Brasil, o que prevê ajuda de custo para alimentação e transporte, sem estabelecimento do vínculo empregatício e, portanto, de direitos trabalhistas e previdenciários.

Em 2010, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁸, que teve como objetivo indicar diretrizes e estratégias

⁷Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

⁸Essa conferência foi antecedida por conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais.

de ação para o novo PNE previsto para ser implantado no período de 2011-2020. Dentre as metas estabelecidas destaca-se a relacionada à educação de tempo integral, que propôs a ampliação progressiva do tempo de permanência dos estudantes e dos docentes nas escolas de Educação Básica. Para que isso ocorresse foi proposto que, no prazo de três anos, todas as escolas tivessem no mínimo cinco horas de atividades diárias e, no período de cinco anos, 50% das escolas possuíssem jornada de tempo integral. Esperava-se que, ao final de dez anos, 100% das escolas já tivessem implantado esse tipo de jornada.

Ainda em relação ao documento da CONAE e a sua meta seis, que dispõe sobre o tempo integral nas escolas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁹ propôs, ao analisar esse documento, o estabelecimento de uma meta intermediária visando à ampliação da escola de tempo integral, com parâmetros para acompanhamento, planejamento e avaliação. Nesse sentido, essa meta intermediária previa oferecimento de educação em tempo integral em 30% das escolas públicas da Educação Básica até 2016 e em 50% das escolas até 2020, prazo inicial previsto para a implantação do novo PNE (ANPEd, 2011).

Ao ser sancionado em 2014, o PNE previu, em sua meta seis¹⁰, a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de Educação Básica, por meio da ampliação da jornada até 2024 (Brasil, 2014).

O programa escola integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

O PEI da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG (SMED/BH) foi criado em 2006, tendo como objetivo a for

⁹A ANPEd participou ativamente do processo de organização da CONAE, representando as entidades de estudos e pesquisas em Educação. A partir dessa participação, fez um documento em que analisou e apresentou sugestões à proposta do novo PNE (2011-2020). Neste documento foram apresentadas sugestões em relação às 20 metas e 150 estratégias presentes no novo plano.

¹⁰A meta número seis conta ainda com seis estratégias. Ver <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>.

mação integral dos alunos de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental, ampliando a jornada educativa diária e ofertando atividades diversificadas a crianças e adolescentes. Com esse Programa o aluno passou a ser atendido durante nove horas diárias, com atividades que se utilizam de espaço interno e externo da escola. As escolas normalmente buscam adaptar alguns de seus espaços internos para as atividades do tempo integral e utiliza-se de espaços físicos e culturais da comunidade no seu entorno, como igrejas, associações comunitárias, entre outros, e da cidade, como praças, museus, parques, bibliotecas, clubes, cinemas e teatros. A utilização desses lugares tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da comunidade e da cidade em centros educativos, explorando e desenvolvendo os seus potenciais (Clementino, 2013).

O PEI de Belo Horizonte foi implantado na perspectiva da Escola Integral das Cidades Educadoras, inspirando-se na experiência de Barcelona, Espanha e na sua aplicação por meio do Programa Bairro Escola em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. O próprio nome do Programa tratou de caracterizar a sua perspectiva: extrapolar os muros da escola para transformar Belo Horizonte em uma “sala-de-aula”, conforme anunciava um de seus principais *folders* de divulgação, refletindo assim, os princípios da Carta das Cidades Educadoras (Coelho, 2011).

Ele surgiu da necessidade de ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos no âmbito do Programa Escola Plural. Trata-se de um programa político-pedagógico implantado na rede municipal de Belo Horizonte em 1994 que introduziu inovações significativas na estrutura de organização do trabalho escolar. As escolas da RME/BH passaram a se organizar com base em ciclos de idade de formação, de acordo com a faixa etária do estudante, buscando respeitá-los em seus ritmos diferenciados de aprendizagem. O ciclo de formação compreendia a formação integral do sujeito e pressupunha a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo (Coelho, 2011).

O PEI dialoga com a filosofia da Escola Plural, pois se caracteriza por integrar a escola e o espaço social no qual a criança está inse-

rida, ampliando, dessa forma, os espaços destinados à educação escolar (Oliveira, 2010).

Para materializar-se, o PEI necessitava de investir em pessoal que iria desenvolver as atividades pedagógicas e culturais com os estudantes em horários diferenciados da escola regular e também em outros espaços. Verificou-se que executar o projeto com professores municipais do quadro de carreira do magistério, concursados, com nível superior, significaria maiores investimentos, ou seja, um alto custo para a PBH, o que poderia inviabilizar a implantação do Programa. Por isso, os profissionais que são professores concursados da Rede e que atuam diretamente no PEI, encontram-se na coordenação do Programa nas escolas, tendo sido denominado inicialmente professor comunitário, escolhido preferencialmente entre o corpo docente da escola, e em 2009 passou a ser chamado de professor coordenador. Os docentes concursados da Rede também têm trabalhado com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), atendendo os estudantes do PEI e sendo registrados no Sistema de Gestão da Escola Integrada (Belo Horizonte, Prefeitura Municipal, 1998).

A opção da RME/BH para execução dessas atividades relativas ao PEI foi então de contratar profissionais, como os agentes culturais, que deviam ter o Ensino Médio completo e atuação em ações culturais e/ou sociais da comunidade, e os monitores, para quem era exigido o Ensino Médio completo ou em curso, e ambos deviam preferencialmente ser moradores das comunidades no entorno da escola. As atribuições dos agentes culturais e dos monitores eram propor atividades para as oficinas em conjunto com o professor comunitário, de acordo com os parâmetros definidos pela coordenação/SMED, e também com base no diagnóstico/mapeamento dos interesses dos estudantes, de modo a criar possibilidades de interlocução com a comunidade e com todo o ambiente escolar. Durante o programa-piloto (2006) esse grupo de profissionais se constituía principalmente de voluntários¹¹ e

¹¹Observando-se a Lei n. 9608/1998, que dispõe sobre o voluntariado no país, recebendo um auxílio financeiro para gastos com transporte e alimentação, sem possuir vínculos empregatícios, conforme Clementino e Oliveira (2012).

posteriormente, passou a ser contratado¹² pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), com contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Atualmente eles são contratados pelo Caixa Escolar (2013), permanecendo sob a égide da CLT, utilizada para contratação de pessoal pelo setor privado.

De acordo com o relatório “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” e o documento “Orientações gerais para as escolas de tempo integral de fevereiro de 2009”, os programas de educação de tempo integral devem contar com os seguintes profissionais: Direção e Coordenação Pedagógica e demais profissionais da escola; Professor Comunitário; Monitores (estagiários das instituições de Ensino Superior); Estagiários do Programa Segundo Tempo; Agentes Culturais (oriundos das comunidades); Jovem Aprendiz; Agentes de Apoio ao Professor Comunitário; Auxiliares de Serviços Gerais e/ou Cantineiros; Monitor ou Agente Cultural para as Intervenções Artísticas.

O Professor Comunitário é o coordenador do programa na escola e deve ser escolhido entre os professores da escola e indicado pela direção da escola. Ele é responsável pela articulação entre escola/comunidade e escola/universidade, além de organizar e avaliar o programa na instituição (Brasil, Ministério da Educação, 2010).

¹²Uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público de Minas Gerais pediu a dispensa de servidores contratados pela AMAS, dentre eles os monitores e agentes culturais. Esses funcionários cedidos pela AMAS estariam ocupando cargos que deveriam ser preenchidos por concursados, atuando em cargos não previstos em lei. Entre as vantagens da terceirização de funcionários da AMAS, estaria a dispensa de realização de licitação e concurso público pela PBH e ainda o fato de esses contratados terem um custo menor. Atualmente, a AMAS não faz mais contratações, mas o Caixa Escolar realiza essa ação, enquanto a PBH informa que pretende preencher o quadro de vagas por meio da abertura de processo de licitação para a Educação no intuito de contratar uma nova empresa para a substituição dos contratos atuais. Disponível em: <<http://senalbamg.org.br/index.pbh/2-uncategorised/286-fechado-o-acordo-com-a-amas>>.

Os Monitores e/ou bolsistas, são estagiários das instituições de Ensino Superior, contratados pelos Caixas Escolares das escolas para uma jornada de 20 horas semanais, com tempo para reuniões com seus coordenadores/orientadores nas instituições de Ensino Superior parceiras do Programa. Estes recebem uma bolsa auxílio mensal e possuem contrato de estágio temporário, um dos fatores responsáveis pela grande rotatividade dos profissionais. Os bolsistas nem sempre são os proponentes das oficinas, mas sim sua instituição de origem. Apesar das limitações apresentadas, o programa pode se constituir para os estudantes universitários como um importante espaço de formação docente e de conhecimento da profissão, tendo em vista as dificuldades encontradas pela maioria dos professores logo que entram para a escola (Clementino, 2013).

Segundo os documentos acima citados, com o propósito de garantir uma formação cidadã a crianças, adolescentes e jovens, a opção pelos agentes culturais se deu na tentativa de aproximar a escola às comunidades e também por possuírem conexões com os locais onde as atividades educativas são desempenhadas. Dessa forma, acredita-se em uma aproximação cultural entre os educadores e os alunos. Os Agentes Culturais são contratados, via CLT, para uma carga horária de 20 horas. Eles devem ter reconhecida competência nas ações que se propõem a desenvolver; ter pelo menos o Ensino Fundamental completo, boa articulação com a comunidade e com a escola; participar de grupo articulador na sociedade, que visa ao trabalho e/ou à discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente.

Também atuam no Tempo Integral, os Estagiários do Programa Segundo Tempo (contratados pelo Governo Federal e vinculados à Secretaria de Esportes da PBH) e um agente de informática indicado pela comunidade, capacitado pela Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (PRODABEL) e pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) para ministrar oficinas sobre essa temática, participante do Programa Jovem Aprendiz.

No entanto, cada escola, ao aderir ao Programa, constitui um

grupo de profissionais como estagiários, monitores, agentes culturais, coordenados por um professor da Rede municipal. Esse grupo é composto por perfis profissionais diferenciados, desde os estagiários e monitores, que podem ser estudantes universitários ou secundários, como também outros sujeitos (agentes culturais) com saberes oriundos de espaços que não o acadêmico.

Estagiários e Monitores do PEI/RME/BH

Nesta seção, apresentaremos os dados relativos aos monitores e estagiários que atuam na etapa do Ensino Fundamental no PEI, por meio dos resultados obtidos em survey realizado em 2009. Esses dados estão apresentados de forma a traçar o perfil socioeconômico profissional e as condições de trabalho desses profissionais. Para traçar o perfil individual, buscou-se desenvolver aspectos como sexo, idade, raça/cor, estado civil e família. Para o perfil profissional e condições de trabalho, buscaram-se dados relativos à formação, experiência, vínculo institucional, remuneração, jornada semanal de trabalho e renda familiar. Serão apresentadas também nesta seção as opiniões dos entrevistados em relação ao preparo para o exercício de suas atividades na área da educação.

Este parágrafo resume os resultados relativos às características pessoais. Nesse sentido, verifica-se que 55% dos monitores e estagiários são do sexo feminino e 36% do sexo masculino. Confirma-se também nesse grupo de profissionais a predominância das mulheres que se registra na Educação Básica no Brasil. A grande maioria, 73%, encontra-se na faixa etária entre 25 a 30 anos e o restante distribui-se nas seguintes faixas: 9% de 20 a 25

¹³Este survey foi realizado em 2009 no decorrer da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – 1ª Fase” – coordenada pelo GESTRADO/UFMG (Banco de dados: TDEBB/GESTRADO, 2009). Ver sobre esta pesquisa em <<http://trabalhodocente.net.br/>>. Nesse survey, ao buscar os dados relativos aos estagiários, monitores, agentes culturais que responderam ao questionário nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que atuam na etapa do Ensino Fundamental, verificamos que onze desses profissionais participaram da enquete. Dos respondentes seis são estagiários, quatro são monitores e um é monitor de esporte.

anos; 9% de 35 a 40 anos; 9% de 40 a 45 anos. Declararam-se da cor negra/preta, 46%; seguido de 36% da cor parda; 9% indígena e 9% branca. No que se refere ao estado civil, 91% são solteiros, 9% vivem com companheiro(a) e 91% não possuem filhos.

Quanto ao nível de escolaridade, a grande maioria - 73% - possui o Ensino Médio completo; 9%, a graduação; 9%, o Fundamental completo; 9%, o Fundamental incompleto. Esse percentual mais alto do Ensino Médio pode ser explicado porque a pergunta efetuada solicitava o maior nível de escolaridade e as alternativas de resposta não contemplavam a graduação incompleta, o que fez os estagiários que estavam cursando a Educação Superior marcar a formação do Ensino Médio. Aqueles(as) que possuem graduação são formados(as) em Educação Física, em instituição privada.

A maioria, 57%, possui um ano de experiência e 36%, dois anos de experiência na escola. Somente um prestou concurso público para a Rede Municipal de Educação e é estatutário. Os demais encontram-se na seguinte condição: dois possuem carteira assinada pelas normas da CLT (provavelmente, são os monitores); sete são estagiários, que possuem contrato específico; um é temporário (substituto).

No que se refere à remuneração, 82%, ou seja, nove desses profissionais recebem até um salário mínimo¹⁴ e 18% (dois profissionais) recebiam até dois salários mínimos. 64% trabalham 20 horas semanais na escola; 18% - 40 horas; 9% - 24 horas e 9% - 4 horas. 73% dos entrevistados se consideravam insatisfeitos (64%) com a remuneração ou muito insatisfeitos (9%) por considerar incompatível com sua dedicação ao trabalho. Apenas 9% se consideravam satisfeitos. A renda familiar de 82% dos respondentes, incluindo a remuneração dos entrevistados, é de até três salários mínimos. 91% dos entrevistados não é o principal provedor de suas residências.

Os monitores, estagiários e o monitor de Educação Física possuem em suas atividades de 15 a 27 alunos, sendo que a maioria

¹⁴O valor do salário mínimo em 2009 era de R\$ 465,00.

(27%) indicou ter 25 alunos em suas turmas. 45% desses profissionais nunca levam atividades para fazer em casa, mas é expressivo o percentual de 36% que leva sempre ou frequentemente e 18% raramente. Quem leva atividade para fazer em casa gasta de duas a três horas por semana para realizá-las. 91% considera que seu trabalho poderia ser mais eficiente, se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis.

Em relação ao preparo que os estagiários e monitores tinham ao iniciar as suas atividades na educação, os respondentes consideraram: quanto ao planejamento das atividades: 73% preparados; 9% muito preparados e 9% razoavelmente preparados, ou seja, 91% tinha algum nível de habilidade para planejar as atividades que iriam realizar, contra 9% que se consideravam despreparados. Sobre a comunicação com os alunos, 91% dos entrevistados se sentiam preparados (67%) ou razoavelmente preparados (28%) enquanto somente 9% se sentiam despreparados. Em relação à comunicação com os pais, a soma do percentual de preparados (18%) com os de razoavelmente preparados (27%) é de 45% e o índice de despreparados é de 45%, mostrando menor desenvoltura desses sujeitos para lidar com os pais do que com os alunos. A respeito do trabalho em equipe, nenhum dos respondentes marcou a alternativa 'despreparado', ou seja, 100% se consideram ou muito preparados (18%), ou preparados (73%), ou razoavelmente preparados (9%), indicando haver uma disposição e habilidade para trabalhos dessa natureza. No entanto, 73% concordam que o trabalho coletivo é prejudicado na escola pela falta de tempo.

Quando a questão é o grau de controle sobre a seleção dos conteúdos abordados em seus planos de trabalho e sobre o grau de controle sobre os métodos e modos de educar, 82% respondem afirmativamente variando o grau de controle (46%, muito controle + 36%, razoável controle) e apenas 9% diz não possuir esse controle. Quando se refere ao grau de controle sobre a definição de atividades a realizar, 73% respondem que possuem muito controle e 27% razoável controle, não sendo registrada nenhuma resposta negativa nesta questão. Esses dados são compatíveis com a questão

que pergunta sobre a autonomia para definir e desempenhar as atividades, pois 91% respondem afirmativamente. No entanto, mesmo apresentando o grau de controle e autonomia apresentado acima, 36%, que é um percentual significativo, consideram que recebem mais cobrança em relação ao trabalho desenvolvido por eles da coordenação pedagógica e o mesmo percentual considera que recebe mais cobrança deles próprios.

Considerações finais

Este trabalho buscou desenvolver, mesmo que de forma exploratória, o perfil socioeconômico e profissional dos monitores e estagiários que desenvolvem o projeto de Escola Integrada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os dados iniciais ora apresentados encontram-se mais na forma descritiva e pretendem servir para futuras análises mais sistemáticas e abrangentes sobre quem são os sujeitos chamados a atuar nas escolas de tempo integral nas redes públicas brasileiras, considerando a diversidade de projetos e propostas que estão sendo desenvolvidas em nosso país.

Chama a atenção que, entre o total de sujeitos respondentes dessa pesquisa, 84% são estagiários da Educação Superior e somente 12% encontram-se na faixa etária entre 20 e 25 anos, faixa esperada para estudantes que tiveram uma escolarização regular e que estão cursando a Educação Superior. Pode-se levantar a hipótese de que esses sujeitos ou estão entrando para a Educação Superior em idade mais avançada ou demoram mais tempo para concluir os cursos em que estão matriculados. Há que se destacar que 24% dos monitores que atuam no Programa, respondentes do questionário, têm a formação somente do Ensino Fundamental completo e incompleto e estão exercendo atividades de educadores, com habilidades específicas provavelmente adquiridas em espaços não escolares.

Trata-se também de sujeitos oriundos de famílias que percebem até três salários mínimos¹⁵, são solteiros (91%) e não possuem

¹⁵Segundo dados da PNAD/2012.

filhos (91%). Nessa perspectiva, são pessoas pertencentes a famílias de baixa renda, nas quais eles não têm o papel de principal provedor, considerando que 82% percebem até um salário mínimo mensal; no entanto, sua remuneração faz parte do cômputo da renda familiar. Não há a informação de que esses sujeitos tenham constituído uma unidade familiar autônoma àquela original, ou seja, formada com seus pais, mas o fato de serem solteiros e sem filhos e perceberem menos de um salário mínimo, pode sugerir essa dependência ou dos pais ou dos responsáveis, pois somente um respondente vive com companheiro.

O percentual de respondentes que recebem menos de um salário mínimo é explicado pelo fato de 82% dos respondentes serem estagiários¹⁶ cuja característica é possuir uma carga horária de trabalho de 20 horas e receber uma bolsa auxílio inferior ao salário mínimo. No entanto, eles estão entre os 27,7% de brasileiros de 15 anos ou mais que percebem até um salário mínimo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2012)¹⁷. É bom registrar que o estágio é obrigatório como prática docente e tem sido uma das formas de prover pessoal para os programas de tempo integral nas escolas públicas por meio de parcerias com universidades públicas e privadas.

No que se refere às condições de trabalho, para além da remuneração, pode-se destacar que o número de vinte e cinco alunos por monitor/estagiário estipulados pelo PEI/BH, por oficina, tem sido atendido normalmente. No entanto, quando falta algum monitor/estagiário, a estratégia da escola é juntar duas turmas, o que dificulta bem o desenvolvimento das atividades. Algumas oficinas, como artes plásticas, música e acompanhamento pedagógico, segundo os estagiários/monitores, exigiriam turmas menores para melhor acompanhamento, considerando às dificuldades apresentadas pelos estudantes ou as habilidades a serem adquiridas.

¹⁶Ver Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

¹⁷A PNAD/IBGE (2012) registra que 62,1% das pessoas de 15 anos ou mais em idade ativa no Brasil recebem até três salários mínimos.

Em relação ao percentual de monitores e/ou estagiários que levam atividades para fazer em casa (36%), pode-se considerar que os estagiários vivenciam o processo de acúmulo de tarefas e demandas que não vem só do espaço de trabalho, mas que se somam com as atividades como estudantes (estagiários). Pode-se registrar também que em algumas escolas os monitores e/ou estagiários têm sido chamados para organizar apresentações artísticas e esportivas para as festas que ocorrem nas escolas. Para atender essa demanda eles têm que interagir com a coordenação pedagógica, com professores do turno regular e mobilizar os estudantes, tarefa que demanda tempo, planejamento e trabalho coletivo.

Nesse sentido, os dados indicam que o tempo para planejamento e o trabalho coletivo nas escolas têm sido pouco articulados, pois 91% dos respondentes acreditam que o seu trabalho seria mais eficiente se fosse planejado e 73% que a falta de tempo é o que dificulta o trabalho coletivo na escola, pois 100% deles se sentem preparados para o exercício do trabalho em equipe. Além do aspecto do tempo, os respondentes (91%) consideram que para a execução do trabalho de forma mais eficiente as escolas necessitam de instalações físicas apropriadas e materiais diversos para a realização das oficinas.

Alguns estagiários e monitores não deixaram de registrar certo controle de suas atividades pela coordenação pedagógica, quando 36% se consideram muito cobrados em relação ao trabalho desenvolvido. No entanto, 91% dos respondentes consideram ter autonomia em relação ao trabalho, muito provavelmente porque 82% avaliam ter grau de controle sobre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e a maioria (91%) se considera preparada para planejar as suas atividades.

Em relação ao fato de os monitores e/ou estagiários sentirem-se mais preparados para a comunicação com os alunos (91%) do que com os pais (45%), isso pode ser entendido ao considerarmos que esses sujeitos atuam ministrando principalmente oficinas que propiciam momentos lúdicos, de lazer, de descontração (artes, dança, teatro, capoeira, esporte), que são apreciados pelos alunos,

diferenciando das disciplinas do currículo regular e fazendo com que os monitores tenham mais aproximação, interação e diálogo com os alunos. No que se refere às famílias, essa experiência pode estar sendo a primeira desse grupo de estagiários e monitores, que têm entre um a dois anos de experiência na escola, considerando que o contexto escolar passa a exigir deles também o trato com as famílias.

Pode-se registrar ainda o grau de responsabilização que esses estagiários e monitores têm sobre o trabalho desenvolvido, pois 36% consideram que recebem deles mesmos mais cobranças sobre as atividades a serem realizadas, 82% concordam que possuem um papel importante sobre o futuro dos alunos e 91% consideram importante prepará-los para o exercício da cidadania.

Para finalizar cabe dizer que a experiência das escolas públicas de Belo Horizonte, no que se refere à contratação de pessoal para atuar em programas de Educação Integral, tem se repetido em várias redes públicas de educação no Brasil. Esses programas têm trazido para o interior das escolas, como vimos na experiência estudada, novos sujeitos com perfis, formações e atividades distintas daqueles requeridos tradicionalmente pelos currículos escolares e desenvolvidos pelos professores. Além deste aspecto, outros são observados como os vínculos precários de trabalho, a rotatividade dos profissionais, os espaços e tempos improvisados, bem como da realização de parcerias com Organizações Não Governamentais - ONG, entre elas algumas de origem empresarial. Todos esses aspectos têm gerado debates contundentes entre os estudiosos do tema que procuram caminhos para o fortalecimento da Educação Integral como política de Estado, avançando para o fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, na promoção do direito à educação.

Referencias

Amaral e Silva, L. F. do, Almeida, E. C. G., Rosa, A. V. N. (2012). O Programa Mais Educação e as novas configurações do Trabalho Docente. Em Giovanni Alves et al. (coords.), *Anais do VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no séc. XXI* (pp. 23-39). Marília, SP: UNESP.

Adriana Cancellata Duarte, Cibelle de Souza Braga, Camila Benevenuto de Andrade

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2011). *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado*. Recuperado em <http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/anped-plano-nacional-de-educacao.pdf>
- Belo Horizonte, Prefeitura Municipal. (1998). *Escola Plural: Direito a ter direitos*. Recuperado em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>.
- Brasil (2001). Lei n. 10.172, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção 1, p. 1. Recuperado em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil (2007). Decreto n. 6.253, Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18. Recuperado em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.pdf>.
- Brasil (2008). Lei n. 11.788, Lei do estágio, de 25 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm.
- Brasil (2014). Lei n. 13.005, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 25 junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição extra, p. 1. Recuperado em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>.
- Brasil, Ministério da Educação. (2010). *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Brasília: MEC/ Secad.
- Clementino, A. M. (2013). *Trabalho Docente e Educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o projeto educação em tempo integral* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Clementino, A. M., Oliveira, D. A. (2012). O trabalho docente e os desafios das escolas de tempo integral. Em A. Duarte, S. D. G. Melo, D. A. Oliveira e L. F. Vieira (Orgs.), *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*: v. 1 (pp. 207-228). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Coelho, J. S. (2011). *O trabalho docente na Educação Integrada* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cury, C. R. J. (1997) A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? Em C. R. J. Cury, J. S. B. Horta e V. L. A. Brito (Orgs.), *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional de educação* (pp. 91-136). São Paulo: Editora do Brasil.
- Esquinsani, R. S. S. (2008). A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. Recuperado em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>

O perfil dos profissionais da educação integral

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2012 (PNAD2012)*. Recuperado em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40.
- LeVasseur, L. (2010). Divisão técnica do trabalho na escola. Em D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte y L. M. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- LeVasseur, L., Tardif, M. (2004). Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1275-1297.
- Menezes, J. S. S. (2012). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em revista*, 45, 137-152.
- Menezes, J. S. S., Coelho, L. M. (2007). Tempo integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. Em *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão: Anais da Anped* (pp. 1-18). Caxambu: Espaço livre.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. Em J. Moll et al., *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 129-146). Porto Alegre: Penso.
- Oliveira, D. A. (1997). Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. Em D. A. Oliveira (Org.), *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos: v. 1* (pp. 64-104). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. Em D. A. Oliveira (Org.), *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes* (pp. 13-35). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. A., Vieira, L. M. F. (Orgs.). (2012). *Trabalho docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Oliveira, K. dos S. (2010). Programa Escola Integrada: concepção dos atores envolvidos. Em M. B. Guimarães, T. A. A. Gebara e L. Prazeres (Orgs.), *A Universidade Integrada à Educação Básica: percursos da extensão da UFMG: v.1* (pp.15-114). Belo Horizonte: FUMARC, Fundação Mariana Resende Costa.
- Santos, L. L. C. P., Oliveira, D. A. (2007). Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. Em *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* (pp1-22). Porto Alegre: CADERNOS ANPAE; UFRGS.

Artículo Recibido: 20 de octubre de 2014

Artículo Aceptado: 3 de marzo de 2015