

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Lígia Martha C. da Costa Coelho - UNIRIO1
ligiamarhta@alternex.com.br

Dayse Martins Hora – UNIRIO2
daysehora@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem por base empírica uma pesquisa nacional realizada para mapear experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil. Neste texto, refletimos sobre a qualificação profissional dos *sujeitos* envolvidos nessas experiências e as possíveis interfaces com a política e a gestão dessas práticas. Identificamos nos projetos avaliados a presença de professores e de outros sujeitos – voluntários ou não. Analisamos situações nas quais a relação qualificação profissional/função de professores, demais sujeitos e voluntários revela um misto de desconfiança e expectativa em relação às práticas educativas encaminhadas por esses outros agentes que não os professores.

Palavras-chave: políticas públicas de ampliação da jornada escolar; educação integral; formação de professores

O foco do debate

A Educação Integral é tema recorrente e prática intermitente no debate educacional brasileiro. Diversas foram as tentativas de construir, propor e gerir políticas públicas visando sua implementação – o Centro Integrado de Educação Integral (CIEP)³ é um exemplo clássico – e um quantitativo significativo de pesquisas com essa temática tem se acumulado durante os últimos anos (COELHO e CAVALIÈRE, 2002; COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Tendo como meta a construção deste texto, queremos ratificar seu foco, pautando-nos na concepção de educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola, e cujo currículo parte do pressuposto de que é a educação integral que contempla o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Como consequência, pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

Uma perspectiva como esta é, ao mesmo tempo, antiga, pois remonta à *paidea* grega e, como uma exigência contemporânea, no caso brasileiro, é ainda um impacto para as nossas

realidades e condições de trabalho. Nesse sentido, acreditamos que tais impactos necessitam que as políticas públicas voltadas para o fim de uma educação integral comportem, também, políticas de formação de professores adequadas, além de outras condições, estruturais, que as gestões municipais precisam ter presentes.

No quadro brasileiro contemporâneo, observamos alguns matizes que devem ser analisados mais de perto. É possível identificar a produção de estudos sobre educação integral orientados pela perspectiva que declaramos inicialmente (Cavaliere, 2009; Coelho, 2009) ao lado de uma realidade na qual as gestões municipais, pressionadas pelas demandas por educação integral e/ou uma ampliação da jornada escolar, e frente à precariedade de recursos, propõem políticas alternativas em um conjunto de projetos que possui como elo o tempo ampliado para essa educação. As formas de estrutura e organização atingem, desde a ampliação do tempo, na escola ou fora dela, até proposições curriculares específicas. Entretanto, é fato que esses projetos são bastante distintos, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, embora nem sempre essa diferença fique clara para os sujeitos neles envolvidos – professores, alunos e gestores.

O ensaio que apresentamos, nesta oportunidade, é fruto de reflexões teóricas em torno da implantação e gestão de políticas públicas de ampliação da jornada escolar no país e suas interfaces político-sociais e pedagógicas. As reflexões que trazemos foram se aprofundando, a partir de pesquisa empírica quantitativa, seguida de fase qualitativa em nível nacional, ambas realizadas com o objetivo de mapear experiências de jornada escolar ampliada no Brasil e de verificar, *in loco*, algumas dessas propostas consideradas como mais significativas.⁴

Entre diversos fatores presentes nessas implantações, destacou-se a questão da qualificação profissional dos *sujeitos* que nelas atuam. Dependendo da configuração da experiência, a figura do professor predomina como o agente mais atuante, ou emergem as figuras dos *monitores*, *oficineiros*, *“amigos da escola”*, *estagiários*, grande parte desses sujeitos entendidos como *voluntários a serviço do trabalho educativo* na ampliação da jornada escolar.

Desta forma, este estudo objetiva descrever o formato de algumas das experiências conhecidas durante a pesquisa e analisar a relação qualificação profissional/função desses sujeitos – professor e voluntários – na consecução do trabalho educativo que acontece em jornada escolar ampliada, com destaque para as suas condições materiais de trabalho. Para tanto, recorre-se aos estudos de ANTUNES (2004), PERONI (2009) e BONFIM (2010), entre outros, buscando articular as práticas evidenciadas com as reflexões que levam em conta a precarização do trabalho docente e o surgimento de novas ocupações nas reconfigurações do mundo do trabalho contemporâneo. O suporte metodológico utilizado pauta-se na pesquisa documental e bibliográfica, recorrendo também à análise de material de campo coletado em observações diretas em escolas nas quais já existe experiência de jornada escolar ampliada, mas cujas práticas levam em conta situações de trabalho diferenciadas, no sentido de, a partir dessas práticas, analisar os processos pelos quais os sujeitos que nelas atuam (re)configuram o trabalho pedagógico/educativo que aquelas instituições escolares vem encaminhando.

Associado às observações, recorreremos ao instrumental metodológico da entrevista semi-

estruturada com os diversos sujeitos em pauta. Nesse sentido, suas falas sobre as experiências encontradas em escolas pertencentes aos municípios de São Paulo/SP, Olímpia/SP, Colatina/ES, Natal/RN e Nova Friburgo/RJ constituem o recorte do estudo apresentado. Presencia-se o confronto entre concepções distintas sobre educação integral em tempo integral, e ainda o impasse de interesses individuais e de grupo, em choque com as divergências de concepções sobre educação integral e as disputas políticas mais amplas. Sobre o conjunto desses sujeitos – suas concepções distintas de educação integral e de ampliação da jornada escolar, além da prática resultante, também multireferenciada –, colocamos nosso olhar direcionado à gestão e seus impasses nesse contexto, *a priori* repleto de conflitos. A esse respeito destacamos, então, falas de gestores dos municípios citados anteriormente, refletindo sobre as demandas municipais e a necessidade de ampliação da jornada escolar.

Gestão e trabalho docente na ampliação da jornada escolar

Parece-nos oportuno iniciar a discussão tentando conceituar *trabalho docente*. A produção científica na área da educação, no que pudemos levantar de trabalhos publicados até o momento, investe recursos na investigação sobre *trabalho docente* e *trabalho didático* e, em alguns momentos, se utiliza dessas denominações com certo ecletismo, empregando um ou outro indistintamente, ou ainda associando expressões como *trabalho pedagógico* ou *trabalho escolar*, dentre outras.

Já discutimos em trabalho anterior nosso entendimento diferenciado sobre trabalho docente e trabalho didático (HORA, 2010). Nesse sentido, não vamos discorrer, nesta oportunidade, sobre trabalho didático, pelas limitações que este ensaio impõe. Mas isso não significa dizer que a categoria *trabalho didático* não devesse participar desta discussão. Entretanto, pelas questões pertinentes ao objeto que ora tratamos, vamos retomar a análise sobre a categoria *trabalho docente* para, mais adiante, contrapô-la a *trabalho educativo*. Na contraposição *trabalho docente* e *trabalho educativo*, queremos discutir a gestão educacional frente à existência de modalidades que se apresentam distintas e exercidas por sujeitos que estão em disputa por *lugar de trabalho*. Concorrendo no mesmo campo e em condições desiguais, há sujeitos com direitos trabalhistas assegurados (professores concursados e/ou contratados) enquanto outros não possuem vínculos empregatícios sendo, algumas vezes, também, professores (*monitores, oficinairos, “amigos da escola”, estagiários e bolsitas*).

Nas leituras realizadas sobre trabalho docente (OLIVEIRA, 2004 e 2000; SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004; SILVA e HELOANI, 2009), chegamos ao entendimento de uma categoria de análise que diz respeito às relações de trabalho do professor na sociedade capitalista. Esses produtos de investigação relacionam esse trabalho às questões de profissionalismo e proletarização (ENGUIA, 1991), e à precarização e flexibilização do trabalho com o avanço dos processos de globalização (OLIVEIRA, 2004).

Assim, o emprego de *trabalho docente* como categoria de análise comporta uma gama de

estudos que tratam das mudanças na organização do trabalho do professor, sob o ponto de vista das suas condições materiais; das formas de inserção no mundo do trabalho; da necessidade de planos de carreira; dos contratos precários; dos baixos salários; das duplas e até triplas jornadas. Nessa direção, esses estudos discutem o magistério como profissão e se inserem num campo vasto de investigação da sociologia das profissões, chegando mesmo às contradições da semi-profissionalização defendida por Enguita (1991).

Só para adiantar nossa reflexão e não perder o relacionamento de ideias no que se refere às práticas de educação integral e/ou ampliação da jornada escolar que intentamos discutir, os questionamentos sobre trabalho docente têm repercussão direta no conjunto de problemas que se apresentam para o campo e para este objeto de estudo, ou seja, a precarização do trabalho docente se revela, em última análise, na materialização dos projetos de educação integral que acompanhamos e, ousamos dizer, se mistura à necessidade do corpo gestor municipal, desde os órgãos centrais até a gestão escolar, de levar a termo as propostas públicas elaboradas nesse sentido.

Uma das formas mais sutis que encontramos nas experiências visitadas são as propostas contratuais dos diversos sujeitos, eufemizadas por denominações nebulosas e não existentes na legislação trabalhista do país, tais como *bolsas, monitorias, ajudas de custo*, ou outras designações utilizadas para referir-se às formas de pagamento do trabalho realizado, principalmente dos sujeitos envolvidos com as experiências e que não exercem a função de professor, pelo menos naqueles momentos específicos de que estamos tratando. Esta situação se torna mais concreta em municípios que, atualmente, adotam o Programa *Mais Educação*,⁵ do governo federal.

Por outro lado, especificamente em relação ao trabalho docente encontramos, em algumas experiências municipais, a figura do *professor contratado, temporário*, fruto de questões judiciais que envolvem antigos concursos de seleção e que limitam a possibilidade de contratação efetiva desses profissionais.

Faz-se ainda necessário esclarecer que, em algumas situações, identificamos a presença de oficinairos e/ou monitores, exercendo diferentes propostas de trabalho educativo em experiências de ampliação da jornada escolar e que são professores por formação. Porém, ali, naquele momento, estão desempenhando outras atividades o que, se formos levar a cabo a nossa linha de argumentação a favor da existência de precarização do trabalho docente, mais uma vez ela se ratifica: Esses sujeitos, especificamente, estão em dupla precarização do trabalho, porque estão deslocados das funções para as quais obtiveram formação (são professores); não conseguem inserção na profissão; desenvolvem, por diversas estratégias, um conjunto de habilidades que, em projetos de educação integral em tempo integral, coincidentemente podem desempenhar, e ali estão em busca de sobrevivência. Não se pode pensar que estão capturados por estas malhas de organização do trabalho por um desejo, uma vontade própria ou uma opção; ao contrário, em muitos casos, é uma falta de opção.

Retomando a necessidade de fazer distinção entre palavras que são usadas sem uma preocupação com o seu conceito, além do trabalho docente e do trabalho didático, é recorrente o

uso, tanto no âmbito coloquial quanto no acadêmico, da expressão *trabalho educativo*. É preciso destacar que estes usos produzem distorções e equívocos, dissimulando reais intenções. Como já foi estudado por Foucault, o discurso é uma produção regulada, selecionada, organizada e distribuída que constrói a realidade. A palavra retém e o discurso impõe regras aos sujeitos envolvidos (FOUCAULT, 2005). O que temos observado, e na verdade estamos reiterando de outros pesquisadores da educação, é que estamos mergulhados em polissemia com muita frequência, e dela não nos apercebemos. *Trabalho docente* e *trabalho educativo* é apenas um exemplo. Porém, para este ensaio, o leitor precisa compreender com clareza do que estamos tratando no uso de cada uma delas. Os discursos produzidos nos quais essas mesmas palavras se inserem fornecem-lhes acepções distintas, de forma que não se tratam de sinônimos, como vemos em sua utilização mais frequente e indiscriminada.

Nesse sentido, questionamos: O discurso construído para os projetos de ampliação da jornada escolar, ao fazer uso do conceito *trabalho educativo*, não estaria propondo outra categoria de trabalho, diferente de *trabalho docente* para, ao supostamente “ampliar” o sentido primeiro da expressão, também justificar a presença dos sujeitos que a desempenham e, conseqüentemente, justificar que não é o professor o seu executor e sim um oficineiro, bolsista ou “amigo da escola”?

Um levantamento prévio nos indica que a expressão *trabalho educativo* se circunscreve a um campo semântico diferenciado do campo das ações educacionais escolares propriamente ditas. Em um primeiro momento, podemos identificar o termo com o seu uso pelo ordenamento jurídico brasileiro para as relações de trabalho. Nesse sentido, e segundo o Ministério Público do Trabalho, “o trabalho educativo está disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 68, como forma de atividade de caráter pedagógico, para propiciar o desenvolvimento de habilidades e dons. É uma atividade de formação do adolescente, na acepção ampla da educação, como descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (MPT, 2010). Discorrendo sobre o tema, Coelho (2005, p.40) constata que:

O trabalho educativo foi criado pelo artigo 68, do Estatuto da Criança e do Adolescente e, desde então, não foi regulamentado pelo Poder Executivo, gerando muitas incertezas quanto à sua correta aplicação. Nos termos legislativos, o trabalho educativo caracteriza-se como “uma atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevaleçam sobre o aspecto produtivo”. (§ 1º, do artigo 68).

Apesar do diploma legal, a compreensão não é consenso entre os estudiosos e juristas quanto ao seu conteúdo, significado e alcance. Alguns entendem que *trabalho educativo*, na forma em que está nas práticas de aplicação do ECA, é mera forma de ocupar os adolescentes. Porém, há outro grupo de investigadores que compreende como simples intermediação de mão-de-obra, geradores de renda com o objetivo de resolver, ainda que parcialmente, problemas financeiros das famílias. Outro analista da área nos assevera que “muitos são os que questionam

a própria constitucionalidade deste artigo quando prevê a inserção no mercado de trabalho sem o pagamento dos direitos trabalhistas. Ainda há os que defendem apenas uma regulamentação do que seja trabalho educativo, vez que já previsto no ECA”. (DRESCH, 1997 *apud* COELHO, 2005, p.40)

Não é nosso objetivo ampliar a discussão sobre o trabalho educativo do ponto de vista jurídico e, mais especificamente, do direito do trabalho e das ações sócio-educativas previstas pelo ECA. Apenas queremos destacar que ele aparece como uma categoria importante no campo em tela e que sua prática ainda não é consenso entre juristas o que, de certa forma, possibilita a leitura que vimos realizando acerca de sua concepção e das práticas que fomenta.

Assim sendo, outro campo semântico no qual o *trabalho educativo* se apresenta se dá de forma bastante fluida nas diversas práticas sociais que identificam, entre suas ações, aquelas de natureza educativa. É o caso de um conjunto vasto de práticas previstas pelas mais diversas instituições e setores da sociedade, que vão desde instâncias públicas a instituições de direito privado e organizações não-governamentais (ONGs).

Neste ponto, nos perguntamos novamente: Essa é uma dinâmica pertinente? Claro que sim. Mas, segundo nossa perspectiva sócio-política e epistemológica, não pode ser confundida com educação escolar, uma vez que a natureza desta educação comporta um caráter formal, institucional, de sistematização e de intencionalidade nem sempre presentes, ou evidentes, nas atividades denominadas como *trabalho educativo*.

Nesse sentido, ao fazer uso de *trabalho educativo* no lugar de *trabalho docente*, o discurso constrói uma realidade que afirma, de forma implícita, serem ambos iguais, o que nos parece um equívoco que peca por concepções e princípios de base para com essas mesmas práticas. Por consequência, o discurso construído coloca os sujeitos nelas envolvidos em campos opostos, em conflito, disputando *status*, prestígio e recursos financeiros do Estado, das gestões municipais que, algumas vezes, acabam terceirizando esse *trabalho*.

A partir da pesquisa nacional a que já nos referenciamos, parece-nos pertinente argumentar que, no campo escolar, estão convivendo e ao mesmo tempo estão em confronto o *trabalho docente* e o *trabalho educativo*. Assim sendo, a questão central em discussão seria os limites entre ambos e a qualificação dos sujeitos que os desempenham, bem como o exercício da gestão municipal – e também da gestão escolar – nesse desafio. Afinal, desembocamos na encruzilhada da identidade profissional da docência e das concepções que regem movimentos de avanços e retrocessos da gestão dos municípios para políticas de educação pública.

No conjunto das questões relativas à identidade docente, é fato que os professores perderam ao longo do tempo a posição social de pertencimento às classes médias e as condições mínimas de trabalho e salários. Na esteira desse processo de precarização, Scocuglia (2010, p.183) alerta que:

Na medida do avanço da “sociedade da informação” e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), **da participação de vários segmentos não-escolares nos direcionamentos da escola dando a impressão que esta não precisa**

de profissionais especializados e mesmo que pode/deve funcionar “apesar deles”, somados à flexibilização profissional, à proletarização, ao mesmo tempo em que se multiplicaram outras responsabilidades não diretamente ligadas ao ensino, os docentes viram seu “último poder” (de detentor e transmissor do saber) também desvanecer.(grifos nossos)

O que fica, então, da identidade docente, se é que ela um dia existiu? Como essa *identidade* se move, quando colocada ao lado de outras possíveis *identidades*, no trabalho realizado em jornada ampliada nas escolas públicas? Quando essas políticas avançam, como agem as gestões municipais, especificamente em relação à contratação e/ou arrematação de sujeitos envolvidos nas atividades que as constituem?

Trabalho docente e trabalho educativo: duas realidades na política pública de educação integral?

Esta seção se estrutura a partir das entrevistas e instrumentos utilizados em pesquisa de campo realizada no período de novembro/2009 a março/2010, visando à elaboração de relatórios para a investigação qualitativa denominada *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: Concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa*, financiada pela SECAD/MEC. Algumas dessas falas e observações, consideradas como mais significativas no tocante à temática deste ensaio, aqui transcritas, consistirão no mote das análises que teceremos, a partir das reflexões que iniciamos na seção anterior.

A título de esclarecimento preliminar, devemos dizer que a transcrição dessas falas tem por objetivo discutir os dois pontos que movem este estudo: (1) a questão do *trabalho docente x trabalho educativo*, desenvolvido por professores e outros sujeitos nas políticas públicas de ampliação da jornada escolar e (2) a visão da(s) gestão(ões) municipal(is) em relação a essa política e à contratação desses sujeitos, sejam eles professores ou outros profissionais e/ou voluntários. No intuito de então enriquecer o debate, optamos por trazer as falas que transcrevemos a seguir:

(1) [...] No começo eu vim como voluntário, fiquei dois anos dando aula como voluntário. E atualmente nós temos contratos com ONGs e essas, por sua vez, têm contrato com a prefeitura. Então nós somos, de certa forma, terceirizados.[...] Inclusive, um ponto negativo nesse caso de ONG é o seguinte, tem muitas ONGs honestas e tem as desonestas. [...] Aí o que acontece? Muitas vezes fica muito tempo sem verba [...] até verificar quem são as legais e as ilegais [...] Então nesse momento o projeto está parado. Só que eu continuo por amor ao esporte [...] (Oficineiro, ex-aluno de escola municipal da rede de São Paulo).

(2) [...] Que nem nós aqui, na nossa realidade, no nosso município, todo ano, nós que somos ACTs, nós temos que passar por uma provinha seletiva, como ela disse, no final do ano. Só que o conteúdo que é passado pra gente estudar pra realizar essa prova é totalmente fora da realidade do professor. Então a gente chega perto da prova, estuda, estuda, [...] quando tem tempo de estudar, porque a vida do professor é corrida, entendeu. Aí às vezes nem vai tão bem, porque é tanta coisa pra você ler que chega no meio e você nem lembra mais. Porque são coisas que não são da realidade do professor. (Professora de escola municipal em Olímpia/SP)

(3) [...] Aqui em Friburgo a gente teve um problema sério com esse negócio de concurso. Há duas situações, os professores concursados pelo município e os professores contratados. (...) Todos da Secretaria da Educação são habilitados. Os instrutores, o Rossi, ele é habilitado, ele é músico. O Jefferson, eu acho que ele não tem habilitação, mas ele estava fazendo faculdade. [...] Ele tem o domínio, não tem a formação acadêmica, mas tem o domínio. (Coordenadora do projeto “Tempo de ser Feliz”, experiência de ampliação da jornada escolar em Nova Friburgo)

(4) [...] Então, essa é uma questão que a gente discute muito aqui na secretaria de educação, perceber a necessidade de formação de recursos humanos, de pessoas capacitadas pra atuarem nesse projeto, que é um dos maiores desafios que a gente encontra. (Responsável pelo setor de Educação Integral em Colatina, ES)

(5) [...] E trabalhando na questão da formação a gente se depara com a rotatividade, porque como são universitários eles estão em um determinado período e nem sempre o que está presente no nosso encontro de formação hoje é o que vai estar presente no encontro de amanhã; no encontro quinzenal, por conta dessa rotatividade, então isso é um fator que prejudica. Essa preocupação que ela coloca com relação aos monitores, de fato é muito difícil, mas a gente vê que diante da bolsa, do valor que ele recebe [...] em torno de 340,00. Mas de qualquer forma a gente tem essa preocupação, como é que a gente vai considerar esse profissional qualificado que possa se submeter a um trabalho desse tipo, com uma carga horária tão concentrada, e ter essa qualidade pro trabalho que a gente gostaria; isso aí eu acho o maior entrave com que a gente se depara. (Responsável pelo setor de Educação Integral em Natal, RN)

(6) [...] Então tomar pé de tudo isso, né, problemas de obra, de infra-estrutura, de professor, de diretor, de concursos [...] porque nós temos um concurso de 99 que não resolve, está no Supremo há dez anos e a gente não consegue resolver o problema do concurso. Tem o concurso de 2007, que não pode suprir porque o de 99 não resolve, são situações muito complicadas. Então nós temos professores contratados mensalmente, todo mês acaba contrato, renova contrato [...] é uma loucura! (Assessora da secretária municipal, em Nova Friburgo, RJ)

(7) [...] São todos professores habilitados, são todos profissionais da educação. Até por uma questão de contratação, por um aspecto legal, nós seguimos isso [...] E a outra razão é porque faz sentido que seja um profissional da educação, mesmo que ele tenha outras habilidades, ele precisa de ter uma formação de magistério pra ele poder compreender a fase de desenvolvimento das crianças, como motivar, como atuar. Então nós sentimos a necessidade de que seja professor no turno e no contraturno [...] (Secretária municipal de educação, Olímpia/SP)⁶

Visando a análise das falas anteriores, optamos inicialmente por apresentar uma breve contextualização da experiência em que cada uma se insere, qualificando os sujeitos que as proferiram.

A fala (1) é de oficineiro (e também ex-aluno) que trabalha com xadrez em escola municipal de São Paulo, na experiência denominada *São Paulo é uma escola*, que vem sendo implementada nesse município há, pelo menos, cinco anos. Nela, os alunos permanecem na instituição escolar por aproximadamente oito/nove horas diárias, com atividades do currículo regular e, ainda, outras atividades artísticas, esportivas e culturais – como o xadrez. Essas atividades são trabalhadas por professores, por oficineiros e monitores. Já a fala (2) foi proferida por professora de escola municipal do município de Olímpia/SP, onde a experiência denomina-se *Escola de tempo integral*, acontece desde 2003, nas dez escolas do município e

tanto as atividades do turno regular quanto as do contraturno são trabalhadas exclusivamente por professores.

A fala (3) é da coordenadora do projeto *Tempo de ser feliz*, uma das três experiências de ampliação da jornada escolar existentes, à época, no município de Nova Friburgo, estado do Rio de Janeiro. Essa experiência acontece em espaço alugado, em um clube da cidade e atende a aproximadamente 90 alunos de 12 escolas municipais, no contraturno, com atividades artísticas, esportivas e culturais. Ela também trabalha somente com professores. Essas três falas correspondem à reflexão que faremos em torno do binômio *trabalho docente – trabalho educativo*, destacando os *sujeitos que atuam nas experiências* apresentadas, sua formação e suas condições de trabalho.

Na sequência, temos a fala (4), da responsável pelo setor de Educação Integral da secretaria municipal de educação de Colatina/ES, mesmo cargo ocupado pela entrevistada da fala (5), que atua na secretaria municipal de Natal/RN. Nos dois municípios, encontramos experiências de ampliação da jornada escolar constituídas há, pelo menos, dois anos sendo que, no município de Natal/RN, uma delas é o Programa *Mais Educação*. A fala (6) é da então assessora da secretaria municipal de Nova Friburgo/RJ e a fala (7) pertence à secretária de educação de Olímpia/SP, cujas experiências já foram comentadas no parágrafo anterior, que apresenta também falas de professores e coordenadores de experiências existentes nesses dois municípios.

Como se pôde depreender, nas experiências em foco, apenas os municípios de São Paulo e Natal trabalham com oficinairos e monitores. Colatina, Olímpia e Nova Friburgo optaram por realizar as atividades complementares com professores. No entanto, essa decisão nubla questões de fundo, por vezes, como a situação instável desses profissionais nos municípios de Olímpia e Nova Friburgo, uma vez que a impugnação, pelo Ministério Público, de concursos realizados pelos dois municípios não permite outras contratações oficiais.

Esse fato gera insegurança no corpo docente que trabalha com as duas experiências visto que, anualmente, o “fantasma” da “recontratação” ronda esses profissionais, – no caso de Olímpia, com uma prova seletiva anual (fala 2) e, em Nova Friburgo, com a burocracia que caracteriza a situação, mesmo que esta aconteça à revelia da atual gestão municipal (fala 6). Nesse sentido, retomando as reflexões teóricas anteriores, podemos inferir que o *trabalho docente* desses profissionais se ressentem de uma posição mais estável, que possibilite ao professor dedicar-se à sua função pedagógica, propriamente dita, sem que outros fatores intervenientes mais complexos impossibilitem sua atuação. Parafraseando ANTUNES (2009), podemos dizer que à *pragmática da escolarização flexibilizada* corresponde uma *pragmática da empregabilidade*, ou seja, um trabalho *sempre* provisório, que distancia o docente de sua atividade-fim – pelo menos no período de recontração. A mesma *pragmática da empregabilidade* pode ser constatada em relação aos demais sujeitos que atuam em algumas das experiências – a fala 1 é um exemplo claro desta afirmação.

Problematizando um pouco mais as situações encontradas por meio das falas escolhidas, é preciso destacar o quanto a presença desses diversos *profissionais* e sua formação se articula às

formas de gestão, nas diferentes instâncias de poder, na tentativa de ampliação da jornada escolar e não no foco da política pública de educação integral em tempo integral. A própria multiplicidade de sujeitos, com formações diversas e as denominações também variadas para profissionais que atuam no mesmo espaço e com funções cujos limites de diferenciação não são claros revela ou é, no mínimo, um indício forte de artifícios da gestão desses projetos, principalmente, na expectativa de administrar a precariedade de recursos e conflitos legais trabalhistas. Nas falas 4, 5 e 6, verificamos preocupação nesse sentido, principalmente quanto aos conflitos gerados pela impugnação de concursos públicos anteriores e pela precariedade de recursos para pagamento de *ajudas de custo / bolsas* refletindo-se na rotatividade dos sujeitos que atuam nas experiências / políticas de ampliação da jornada escolar implantadas naquelas redes municipais.

Retornando aos trechos destacados, mais precisamente às falas (3), (4), (5) e (7), percebemos ainda que elas relacionam o trabalho do professor à necessária formação pedagógica que este profissional possui, ou que deve possuir. Nestes casos, deduzimos que isto se dá em detrimento de outros sujeitos que, ao trabalharem com as atividades complementares na ampliação da jornada escolar, o fazem sem essa formação. Como afirma a secretária de Olímpia, “faz sentido que seja um profissional da educação, mesmo que ele tenha outras habilidades, ele precisa de ter uma formação de magistério *pra* ele poder compreender a fase de desenvolvimento das crianças, como motivar, como atuar”. Deste modo, a fala (1) de certa forma contrasta com as falas (3) e (7). Ao afirmar que, mesmo com o projeto parado, trabalha “por amor ao esporte”, o oficinairo e ex-aluno da escola municipal de São Paulo deixa entrever sua posição em relação à educação escolar. Em outras palavras, o aparente compromisso com o *trabalho educativo* que realiza não lhe possibilita estender esse compromisso ao que podemos denominar de *profissionalização* do professor, ou seja, aspectos que influenciam o seu *trabalho docente*. Já a fala (5) deixa claro que um desafio da gestão municipal é o sujeito que dinamiza as atividades complementares “ter essa qualidade pro trabalho que a gente gostaria”...

O fato apontado no parágrafo anterior repercute, hoje, em algumas concepções de educação integral em ampliação da jornada escolar que vem sendo implementadas no país. Quando a política implantada não identifica a escola como *locus privilegiado* dessa educação; quando não focaliza a sua *centralidade* nesse processo, os sujeitos não-docentes que nelas atuam – oficinairos, monitores, estagiários, *amigos da escola*, funcionários e/ou colaboradores de organizações não governamentais – acabam por desempenhar uma função tão *complementar* quanto as atividades para as quais são, por vezes, *precariedade contratados*. Embora esta situação também possa ocorrer com os docentes subcontratados cujas falas recortamos, no caso anterior a situação é mais séria, na medida em que estes ainda se encontram *abrigados* em sua formação, enquanto aqueles carecem dessa formação, na maioria das vezes, para que se sintam mais estáveis nessa *ambiência de trabalho*.

As reflexões que estabelecemos, a partir das falas destacadas, nos deixam mais uma pergunta no ar: O que é *trabalho educativo*, quando se discute educação integral em ampliação das jornadas escolares? Quais os desafios das gestões municipais, nesse sentido?

Trabalho educativo, trabalho docente e seus dilemas para a gestão educacional

As perguntas com que encerramos a seção anterior não possuem uma resposta fechada. Afinal, pela linha de argumentação que construímos neste ensaio, o trabalho do professor congrega ações de um leque de práticas variadas, conjugando a produção do conhecimento escolar – caracterizado pelas aulas primordialmente de cunho tradicional, com práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades em outros campos, como as diversas artes, as atividades físicas e manuais. Ou seja, o trabalho do professor é educativo, educacional, pedagógico, didático e docente, embora haja posições contrárias, como também já destacamos.

Contudo, em algumas experiências de ampliação da jornada escolar implantadas pelo Brasil, ao professor cabe o *trabalho docente*, identificado muitas vezes com uma prática tradicional, presa à verborragia e a atividades mecânicas e repetitivas; já aos sujeitos não-docentes cabe o *trabalho educativo*, caracterizado como lúdico, participativo, compartilhado. Ao primeiro – ao docente – *pertencem* as atividades identificadas como do *currículo prescrito*, ou seja, as que se fundam nos conteúdos historicamente construídos; aos segundos, agregam-se as atividades complementares, diversificadas, ou como as denominem – aquelas que promovem a auto-estima do aluno.

Essa *pragmática do fazer educação* acaba por dicotomizar a formação humana em atividades *cansativas* e atividades *prazerosas*, e novamente nos perguntamos: A quem interessa essa dicotomização? Por que entender as atividades educativas que acontecem nas experiências de ampliação da jornada escolar como mais significativas do que as que, em tese, deveriam constituir a formação integral do aluno? Por que não trançá-las, por meio de um currículo integrado, constituído no projeto pedagógico da escola? E por que, enquanto gestão municipal, não planejar, de forma adequada, a contratação/formação de profissionais para atuarem nessas propostas de ampliação de jornada escolar, visando uma educação integral *radical*?

As possíveis pistas e caminhos para estas perguntas enveredam por questões que levam em conta a *função social da escola e seu papel na contemporaneidade; as concepções de sociedade e de educação que consubstanciam as diversas gestões municipais*, bem como o *papel do Estado na sociedade de Terceira Via* e, ainda, as *mudanças no mundo do trabalho, a partir da consolidação da sociedade do conhecimento*.

Entretanto, no cotidiano escolar e frente às demandas sociais de pais que trabalham, de famílias chefiadas e mantidas pelas mulheres, que também trabalham em dupla e até tripla jornada, o que resta são disputas por *horários escolares ampliados* e não exatamente por uma *educação integral*. Com essas expectativas sociais, e entre o trabalho docente e o trabalho educativo representado por diferentes sujeitos – nem todos professores –, a gestão de políticas públicas em projetos de ampliação da jornada escolar tem pouco espaço para refletir sobre a sua real função, mantendo-se muito mais como administradoras de espaços e tempos para essas práticas e à margem das consequências trabalhistas e pedagógicas que elas representam.

Pelo que pudemos analisar, até o momento, e as falas dos gestores nos servem de suporte empírico, há um campo de negociações e renegociações em constante movimento de

reconfiguração, no que se refere ao tema da educação integral e/ou da ampliação da jornada escolar. Podemos remontar nossa argumentação ao conjunto de propostas mais recentes na história da educação brasileira, que tem por referência os CIEPs com todas as reformulações e adequações sofridas nos diversos governos que se sucederam, desde sua implantação. Ao lado de propostas com a mesma natureza e princípios do CIEP, se estabelecem ofertas de negociação para a questão da educação integral, formatadas em projetos de ampliação da jornada escolar.

Tanto no rol de propostas de educação integral quanto no de ampliação de jornada escolar, não podemos esquecer que existe um leque de proposições que requer do pesquisador acuidade na delimitação daquilo a que está se referindo e de como está analisando, a fim de que não se incorra em erros de simplificação ou açodamento da análise. Da mesma forma, nossa tentativa de reflexão sobre os dilemas da gestão também carece do mesmo tratamento apurado, quase exigindo que se trate caso a caso, porque são projetos distintos e cada um deles tem sua contextualização, tanto do ponto de vista de criação (quem elaborou, quando elaborou, com que financiamentos, com quais ordenamentos legais etc...) quanto de sua implantação (como operacionalizar, onde, com que profissionais etc...).

Entretanto, a posse das limitações em que nos colocamos, não pode ser justificativa para a falta de postura crítica sobre a situação estudada. Podemos afirmar que os projetos de ampliação da jornada escolar são mais recorrentes nas políticas públicas e tem nos aparecido como a estratégia mais utilizada para responder às necessidades de melhoria da qualidade da educação escolar. Essa constatação nos facilita, pois nos situa ainda como adeptos da utopia – a educação integral no sentido radical da palavra utopia, como um lugar possível – que deve ser perseguido, que ainda não alcançamos, mas que pretendemos alcançar.

Situados do outro lado (o da educação integral *radical*) e cientes da realidade de ampliação da jornada escolar, vimos que o gestor, como nós pesquisadores, se vê imerso em um contexto de conflitos de interesses individuais e de grupos; entre os dilemas de atendimento às concepções e princípios norteadores de educação de qualidade e as condições materiais concretas de sua realização, necessitando gerir os projetos com profissionais que se encontram em desigualdade de salários, de papéis e de funções, mesmo admitindo “a necessidade de que seja professor no turno e no contraturno” (Secretária municipal de educação de Olímpia/SP).

(Endnotes)

- 1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO; coordenadora do NEEPHI – Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral/UNIRIO, grupo de pesquisa que integra o Diretório do CNPq.
- 2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, integrante do NEEPHI e do NEPEB, grupos de pesquisa/CNPq.
- 3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) ficaram conhecidos pela denominação popular de Brizolões, em alusão ao governador Brizola, que encampou a proposta de Darcy Ribeiro, à época seu secretário de educação. O projeto previa inicialmente oferecer aos alunos, no CIEP, ensino público de qualidade em período integral. O horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas, incluindo em sua proposta curricular regular, atividades culturais, estudo dirigido e educação física.
- 4 Pesquisa nacional e interinstitucional, intitulada *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: Concepções e práticas na educação brasileira*, cujas fases quantitativa (2008-2009) e qualitativa (2009-2010) foram encomendadas e financiadas pela SECAD/MEC e contaram com a participação de pesquisadores da UNIRIO, UFPR, UFMG e UnB.

- 5 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tem por objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação e comunicação, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. Fonte: portal.mec.gov.br.
- 6 As sete falas apresentadas integram os relatórios individuais da pesquisa nacional já referenciada (BONATO, 2010; COELHO, 2010a; BONATO, CAVALIÈRE, COELHO, FERNANDES, 2010; COELHO e MAURÍCIO, 2010b; MENEZES, 2010).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O mundo do trabalho em mutação: da pragmática especialização fragmentada à pragmática liofilização flexibilizada. In: SILVA, M. V e CORBALÁN, M. A. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. São Paulo, Alínea, 2009.
- BONATO, Nailda M. da C. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa**: Relatório de Colatina/Espírito Santo. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010.
- BONATO, Nailda M. da C; CAVALIERE, Ana M.V; COELHO, Lígia.M.C. da C; FERNANDES, Cláudia. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa**: Relatório de Nova Friburgo/Rio de Janeiro. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010.
- BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- CAVALIÈRE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, abr.2009.
- COELHO, Bernardo Leôncio Moura. A realidade do trabalho educativo no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 42 n. 167 jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/journals/2/articles/28307/public/28307-28318-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. e PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, DP&A; FAPERJ, 2009.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. e CAVALIÈRE, Ana Maria V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha C. da C. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa**: Relatório de Olímpia/São Paulo. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010a.

COELHO, Lígia Martha C. da C. e MAURICIO, Lúcia V. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa**: Relatório de São Paulo/São Paulo. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010b.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

FOUCAULT. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola. 9. ed. 2005.

HORA, Dayse Martins. O trabalho didático e as práticas de educação a distância para o ensino superior In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. 2010. v.1.

Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 17 dez. 2010.

MAURÍCIO, Lúcia V. Políticas públicas, tempo, escola. In: **Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DPetAII/ FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína S, da S, **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa**: Relatório de Natal/Rio Grande do Norte. Relatório parcial para construção de relatório final. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010.

Ministério Público do Trabalho. Trabalho Educativo. Disponível em: <http://www.pgt.mpt.gov.br/atuacao/trabalho-infantil/trabalho-educativo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, Dec. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Nov. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Eduardo Pinto e HELOANI, Roberto. Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos Socioinstitucionais e Psicossociais dos Processos de Saúde-doença. **Revista HISTEDBR on-line**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/index.html>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

SCOCUGLIA, Afonso. Globalização, Trabalho e Docência: constatações e possibilidades. **Revista HISTEDBR on-line**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/index.html>> Acesso em: 18 ago. 2010.