

**Artigo**

O trabalho docente no contexto das políticas de educação em tempo integral

Teacher's work in the context of full-time education policies

El trabajo docente en el contexto de las políticas de educación en tiempo completo

Samanta Antunes Kasper¹, Renata Portela Rinaldi²

Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp/FCT), Presidente Prudente - SP, Brasil

Resumo

O artigo tem como objetivo sistematizar alguns elementos para compreender como o trabalho docente é abordado nas políticas de educação em tempo integral nas esferas nacional e municipal, especificamente a partir do Plano Nacional de Educação, do Programa Mais Educação, do Programa Novo Mais Educação e do Plano Municipal de Educação de um município do Estado de São Paulo. Realizamos a análise de documentos legais e normativos que instituíram e orientaram a implementação da educação em tempo integral baseando-se nos princípios da análise de conteúdo. Destaca-se nos achados do estudo que o trabalho docente na proposta de educação em tempo integral aparece de maneira tímida. O Plano Nacional de Educação tratou dessa categoria, apenas quando considerou a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Por outro lado, apesar de alguns aspectos limitadores, o Plano Municipal de Educação cita a expansão do efetivo trabalho escolar como medida para otimizar o tempo de permanência do estudante na escola e a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Quando analisamos a proposta de indução à educação integral, especificamente o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, ambos abordaram a capacitação do professor, entretanto, em nenhum dos casos há detalhes de como ela será feita. Conclui-se que o trabalho docente é abordado superficialmente, sem detalhes de como

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora na Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4599-3996>. E-mail: samanta_kasper@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Câmpus* de Presidente Prudente – SP – Brasil. Professora do Departamento de Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Livre-docente em Didática e Tecnologias Aplicadas à Educação (Unesp). Doutora em Educação (UFSCar). ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7772-6705>. E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

as propostas que se dirigem ao mesmo serão colocadas em prática, mesmo aquelas que extrapolam a regência da sala de aula quando envolvem a educação em tempo integral.

Abstract

Understanding how teacher work is addressed in the policies of full-time education in the national and municipal levels was the main aim of this article, more specifically in the National Education Plan, the More Education Program, the New More Education Program and the Municipal Education Plan of a municipality in the State of São Paulo. The methodology was conducted by documentary research and content analysis of the normative and documents that instituted and guided the implementation of this proposal. The results show that teacher work appears in a minor way in the full-time education proposal. The National Education Plan considered it only when it addressed the progressive expansion of the teachers' working hours into a single school. On the other hand, despite some limiting aspects, the Municipal Education Plan takes into account the expansion of effective school work as a way of optimizing the time that students spend in school as well as the progressive expansion of teachers' working hours in a single school. When we analyzed the proposal of integral education in the More Education Program and the New More Education Program, both mentioned teacher's education, however, none of them detailed how it would be done. We concluded that teacher work is addressed superficially, without details of how the proposals related to it will be put into practice, even those that go beyond classroom management when full-time education is involved.

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender cómo el trabajo docente es abordado en las políticas de educación en tiempo completo a nivel nacional y municipal. Los aspectos metodológicos se guiaron por principios de investigación documental y análisis de contenido, en particular en las normas y documentos que instituyeron y orientaron la implementación de esta propuesta, a saber: Plan Nacional de Educación, del Programa Más Educación, del Programa Nuevo Más Educación y del Plan Municipal de Educación de un municipio del Estado de São Paulo. Se destaca en los resultados del estudio que el trabajo docente en la propuesta de educación en tiempo completo aparece de manera tímida. El Plan Nacional de Educación se ocupó de esta categoría solo cuando consideró la expansión progresiva de la jornada de los docentes en una sola escuela. Por otro lado, a pesar de algunos aspectos limitantes, el Plan de Educación Municipal menciona la ampliación del trabajo escolar efectivo como medida para optimizar la permanencia del alumno en la escuela y la ampliación progresiva de la jornada de los docentes en una única escuela. Cuando analizamos la propuesta para inducir la educación integral, específicamente el Programa Más Educación y el Programa Nuevo Más Educación, ambos abordaron la formación docente, sin embargo, en ninguno de los casos hay detalles de cómo eso será hecho. Se concluye que el trabajo docente es abordado superficialmente, sin detalles de cómo las propuestas serán colocadas en práctica, incluso aquellas que van más allá de la gestión del aula cuando involucran la formación en tiempo completo.

Palavras-chave: Trabalho docente, Política educacional, Educação integral, Escola de tempo integral.

Keywords: Teacher work, Education policy, Integral education, Full-time school.

Palabras clave: Trabajo docente, Política educativa, Educación integral, Escuela de tiempo completo.

1. Introdução

Nos últimos tempos, temos vivido e observado inúmeras discussões no campo educacional refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora de aprendizagem do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação [de tempo] integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. A implantação das escolas de tempo integral no país tem aumentado significativamente, mas nem sempre há o planejamento adequado para garantir uma expansão qualitativa no sistema de ensino. Nessa direção, Rinaldi (2017, p. 1) aponta que:

Pensar o planejamento educacional de um sistema de ensino, assim como a sua implementação no interior das escolas é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam os objetivos, as estratégias, os recursos. Escolher o caminho a percorrer implica reconhecer as possibilidades e os limites dessas escolhas.

Rinaldi e Silva (2017, p. 121) assinalam que

[...] tem sido fomentado o debate sobre as políticas educacionais, programas e projetos contemporâneos em Educação Integral e em tempo integral que têm empreendido esforços para articular as dinâmicas e processos formativos vivenciados na escola com aqueles vivenciados em outros espaços não escolares.

No entanto, os autores alertam:

Os desafios que se impõem na reflexão de uma educação integral na contemporaneidade são intensos e potencializados diante de demandas [...] acerca dos conhecimentos que são trazidos para a escola – científicos, estéticos, éticos, corporais – e de como esses conhecimentos podem ser trabalhados em um tempo alargado que, efetivamente, construa práticas mais emancipadoras, tanto para esses conhecimentos entendidos como duros, quanto para aqueles relacionados a uma cidadania mais partícipe (RINALDI; SILVA, 2017, p. 121-122).

Nesse cenário, julga-se necessário o olhar cuidadoso para o professor que atua na escola com a proposta de tempo integral, pois se configura como sujeito que ocupa papel central desta [transformação] que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro, considerando a ampliação dos tempos escolares,

dos currículos, do trabalho docente. Nesse sentido, é necessário levar em consideração aspectos referentes ao trabalho desse profissional, um deles é a sua saúde mental, emocional e física, uma vez que ela pode refletir na qualidade de ensino e do trabalho desenvolvido cotidianamente. Ainda, cabe destacar a importância dos professores da escola de tempo integral também possuírem uma educação integral, como indica Talaveras (2015, p. 11.702):

Os professores da escola de tempo integral também precisam de uma educação integral, que começa na sua formação inicial e permanece em constante aprimoramento durante sua formação continuada. Essa formação não pode ser padronizada para todas as escolas, sem considerar suas especificidades.

Isso posto, torna-se imperativo anunciar nossa compreensão de trabalho docente que, de acordo com Oliveira (2010, s/p):

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros.

Assim, o presente texto visa compreender como o trabalho docente é abordado nas políticas de educação em tempo integral nas esferas nacional e municipal, notadamente nos normativos e documentos que instituíram e orientaram a implementação dessa proposta, a saber: Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto nº 7.083/2010), Programa Novo Mais Educação (Portaria nº 1.144/2016 e o caderno de orientações pedagógicas do PNME) e Plano Municipal de Educação (Lei nº 8.962/2015, Decreto nº 21.142/2010).

A seleção dos documentos teve como objetivo delimitar o universo investigado, considerando que as questões aqui apresentadas compõem um estudo de maior amplitude (AUTOR, 2019), de natureza qualitativa e documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; FLICK, 2009; GUBA; LINCOLN, 1981), metodologicamente ancorado nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de sete documentos relativos ao conjunto supramencionado.

A partir do *corpus* e do objetivo do estudo, realizamos inicialmente a seleção dos documentos e em seguida definimos as unidades de análises, que se deram a partir dos descritores definidos previamente: trabalho docente, educação integral e escola de tempo integral. O processo de análise e interpretação dos resultados ocorreu a partir da leitura dos documentos que foi realizada de forma compreensiva e exaustiva, buscando apreender o que está além do explícito na escrita, “[...] ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer

sangrar a fonte” (EVANGELISTA, 2012, p. 61). Nesse sentido, aquilo que é silenciado em um documento também deve ser considerado, assim ao realizarmos a análise buscamos investigar o que estava descrito e o que não estava. Ainda, nos atentamos aos termos utilizados nos documentos em uma perspectiva compreensiva e hermenêutica, visto que as palavras não são utilizadas por acaso, elas possuem uma função e trazem implicações. Sendo assim, para a realização de uma análise documental satisfatória, os pesquisadores devem estar atentos para o pressuposto da linguagem utilizada.

Na sequência, fazemos uma breve reflexão sobre a educação em tempo integral para, posteriormente, proceder à apresentação dos principais achados. Por fim, são apresentadas considerações sobre a abordagem do trabalho docente nos normativos analisados e algumas lacunas percebidas.

2. Educação em tempo integral como uma política educacional

O conceito de política pública pode ser considerado ambíguo, como destaca Rua (2013, p. 3), pois é “[...] impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas. Essas divergências revelam discussões teóricas inconclusas, com autores importantes defendendo pontos, na maioria das vezes, irreconciliáveis”. A autora concebe a política pública como “[...] o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2013, p. 5). Ainda, de acordo com a autora, na maioria das vezes, a política pública implica mais do que uma decisão e demanda diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.

Entretanto, apesar das inúmeras definições, será aqui adotado o conceito apresentado por Santos (2012, p. 5), que define as políticas públicas como: “[...] ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela”. O autor afirma ainda que toda política pública possui uma intencionalidade e, para compreendê-la, é necessário considerar a identidade de seus formuladores e o contexto político, social, econômico e histórico em que foram elaboradas. Compreende-se assim, a política pública como o Estado em ação, onde o mesmo estabelece e restabelece cursos e opta por determinadas ações e questões em detrimento de outras. Há diferentes tipos de políticas públicas, entretanto, nas sociedades capitalistas, cujos valores do Estado de Bem-estar social vingaram em todo ou em parte, foram desenvolvidas políticas de cunho social, visando à correção dos efeitos do capitalismo. A política social é caracterizada por Abranches (1998, p. 14) da seguinte forma:

A política social praticada na maioria dos países industrializados busca, principalmente, compensar o mal-estar, os custos sociais, os efeitos perversos, derivados de ações indispensáveis à acumulação, de outras políticas governamentais e do próprio processo que, ao induzir mudanças, pode colocar certos grupos em situação de dependência.

Höfling (2001) insere a política social no interior de um tipo particular de Estado, vista como uma forma de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada concepção social. Segundo a autora, as políticas sociais:

[...] se referem as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nesse contexto, sendo a política educacional um tipo de política social, corresponde a:

[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legitima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade. (SANTOS, 2012, p. 3)

Desse modo, a política educacional está direcionada para a proposição de medidas que visam à formação do indivíduo enquanto cidadão. Saviani (2007, p. 1) acrescenta que a política educacional “[...] diz respeito, pois, à medida que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação no país”. Complementarmente, Oliveira (2010, s/p) esclarece que:

as políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação [...] a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais.

Discorrer sobre a educação [em tempo] integral implica, necessariamente, sua contextualização e compreensão como uma política educacional voltada à educação básica. Parente (2016, p. 265) destaca que:

[...] a formulação e a implementação de uma política de educação integral em tempo integral no âmbito dos sistemas de ensino materializam o interesse do Estado em atuar nessa área. A ação do Estado e, portanto, as políticas públicas são permeadas de determinantes ao mesmo tempo em que também podem determinar e/ou condicionar outras ações do próprio Estado.

Segundo Silva (2017, p. 3) “Na história da educação brasileira, o tema da educação integral em tempo integral encontra-se presente de modo recorrente, embora seja utilizado a partir de matrizes ideológicas diferentes e às vezes antagônicas”. Mais recentemente, a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas e o direito à educação integral têm constado na agenda de políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Essa é

compreendida como uma das fases da política pública e é conceituada por John Kingdon a seguinte forma:

[...] é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades. [...] Dentro dos possíveis temas e problemas aos quais os governantes poderiam dedicar atenção, eles se concentram em alguns e não em outros. (KINGDON, 2006, p. 222).

A concepção de educação integral como política pública para a educação nacional começa a se caracterizar, do ponto de vista legal, a partir do disposto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). A partir daí outras legislações passaram não só a reafirmar a concepção de educação integral, mas também a traçar metas e estratégias para que a mesma fosse concretizada, sendo a ampliação da jornada escolar um dos meios encontrados para viabilizar esse propósito. O aumento da carga horária escolar vem sendo pauta de crescente debate desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que destaca a ampliação progressiva da jornada escolar. Posteriormente, a definição de tempo integral é encontrada na Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. Nele, a ampliação da jornada escolar é vista como uma alternativa para a minimização das disparidades sociais e expansão das oportunidades de aprendizagem.

Em 2006 com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e sua regulamentação em 2007, por meio do Decreto 6253/2007, tem-se como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública e inclui pela primeira vez, recursos para as matrículas em tempo integral. Menezes (2012) ressalta que o FUNDEB constituiu-se como “[...] divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral” (MENEZES, 2012, p.141), uma vez que o mesmo avançou em relação às leis anteriores. Também, no ano de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando à construção de uma “[...] visão sistêmica da educação” (BRASIL, 2007a, p. 9). Entre as ações previstas no PDE estava o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de qualificar o ensino e fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010). A proposta intencionava o esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2009, p. 07).

Devido ao amplo debate que se instalou e as diversas experiências que foram se desenvolvendo no território brasileiro, apontava-se cada vez mais para a necessidade de uma política pública para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Nesse sentido, a temática ganhou destaque no atual PNE, correspondente ao decênio 2014-2024 (Lei 13.005/14), que estabeleceu uma meta específica para a educação integral em toda a educação básica, sem a distinção de percentuais de cumprimento por etapas ou priorização de um segmento em relação ao outro, apresentando assim, avanços

em relação ao PNE anterior. Entretanto, após as mudanças políticas ocorridas no país, em 2016 o PME foi interrompido, sendo retomado no final do mesmo ano com nova roupagem, recebendo a nomenclatura de Programa Novo Mais Educação (PNME).

De acordo com Autores (2018, p. 528) esse “novo” programa foi

Instituído pela Portaria n. 1.144 de 2016... e objetiva “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (...)” (BRASIL, 2016). A execução desse programa se dá por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, através do apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, o acréscimo de tempo na escola se restringe à complementação de estudos, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

As autoras verificaram que o novo programa (PNME) não foi concebido no intuito de manter ou aprimorar a proposta de educação integral ou educação em tempo integral como previa o anterior, ainda que os resultados de sua implementação tenham apontado limitações e inúmeros desafios. Adicionalmente, ao analisar a proposta do PNME percebemos a sua restrição ao ensino fundamental com ênfase em proposta focada nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática como meio de minimizar o fracasso escolar. Tal medida apresenta alinhamento à intencionalidade do Estado de atender aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE).

Cabe lembrar as afirmativas de Saviani (2007) e Oliveira (2010) sobre política educacional e, diante disso, perceber o retrocesso que a mudança representou quando nas entrelinhas dos documentos analisados percebemos a lógica empresarial privatista que foi e vem se impondo na Educação Básica. Maior do que o retrocesso dessa mudança foi a interrupção do PNME em 2019 quando assumiu o atual governo.

Diante desse cenário, apresentamos na seção subsequente os resultados obtidos com a análise nos documentos, pois urge compreendermos como o trabalho docente comparece nesses normativos para pensarmos estratégias e medidas de enfrentamento à desvalorização e precarização profissional da docência.

3. O trabalho docente na educação em tempo integral: o que revelam os normativos e documentos da política educacional?

Os achados da pesquisa foram organizados e são apresentados em três subtítulos, a saber: i) trabalho docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024); ii) trabalho docente no Programa Mais Educação e no Programa Novo Mais Educação; iii) trabalho docente no Plano Municipal de Educação.

3.1. Trabalho docente no Plano Nacional de Educação (2014-2024)

No bojo das inúmeras reformas educacionais que temos assistido em vários países, em grande medida influenciadas por organismos internacionais, o

Plano Nacional de Educação pode ser caracterizado como uma importante política educacional no Brasil atualmente. Esse documento normativo tem a “[...] finalidade de congregar informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação, no âmbito de um país com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo” (GIL, 2010, s/p). Nele constam diretrizes, metas e estratégias que possibilitarão, uma vez implementadas, uma melhor organização da educação, como destaca Azevedo (2014, p. 266):

Podemos afirmar que o plano constitui uma expressão do planejamento, ferramenta usada pelas sociedades objetivando o alcance de metas estabelecidas para sua organização e desenvolvimento que nas políticas públicas guiam a ação governamental.

O PNE correspondente ao decênio 2014-2024, conforme a Lei 13.005/14, sancionada em 25 de junho de 2014, estabeleceu 20 (vinte) metas e dentre elas, considerando o objetivo do presente estudo, destaca-se a meta 6 (seis), que trata especificamente da educação integral. A referente meta visa: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014a, p. 59). Nove são as estratégias propostas para que a meta seja atingida no período. Verificamos que o trabalho docente é abordado na primeira estratégia (6.1), que prevê:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, **com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.** (BRASIL, 2014a, p. 60, grifo nosso).

A “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”, representa um ganho significativo para a carreira docente e valorização do magistério. Entretanto, apesar do reconhecimento de que a questão do tempo não é apenas importante para os alunos, mas também para os professores, essa estratégia deixa de ser prioridade na medida em que é secundarizada no texto quando há o uso do termo “progressiva”. Tal fragilidade fica ainda mais evidente quando se realiza uma análise de conjuntura e se percebe que esse aspecto da implementação está atrelado a outros condicionantes, por exemplo, o financiamento.

Inicialmente, o que parece ter significado um avanço quando pensamos um planejamento de longo prazo que transcende ações pontuais que poderão reverberar no trabalho docente daqueles profissionais que atuam na educação em tempo integral nas escolas públicas do país, quando analisamos a política de indução à educação integral, vão se evidenciando as fragilidades e os desafios do alcance dessa meta, como abordaremos na sequência ao analisar os programas PME e PNME.

Vale destacar que a valorização profissional e a formação docente são especificamente tratadas nas Metas 15, 16, 17 e 18, respectivamente. Entretanto no que tange a formação inicial e continuada de professores para atuar nas escolas de tempo integral, nada fora mencionado.

3. 2. Trabalho docente no Programa Mais Educação e no Programa Novo Mais Educação

Foram analisados os normativos e documentos orientadores que propõem a implantação e a implementação dos programas PME e PNME. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado, em 2010, pelo Decreto 7.083/10. O mesmo foi considerado uma política educacional de indução de uma educação integral nas escolas brasileiras. Mais especificamente, a proposta tinha como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007b, p. 2).

A estratégia, compreendida como uma política de indução, proporcionava a ampliação de tempo, espaços e oportunidades educacionais baseando-se no pressuposto da formação integral, sendo a mesma expressa pela conexão das aprendizagens da sala de aula, as vivências em oficinas de diversas áreas, os saberes comunitários que adentram a escola por meio de diferentes parcerias, como pela a oferta de alimentação entre os turnos (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017). Para auxiliar a implementação e a condução das atividades do programa, o governo federal produziu diversos cadernos orientadores, com linhas teóricas e orientações práticas para cada macrocampo³. Parente (2016) destaca a importância do programa no processo de formulação e implementação de políticas de educação integral em tempo integral no país, considerando que ele foi capaz de delinear “[...] modelos e experiências na área, em virtude de suas características e de seu desenho” (PARENTE, 2016, p. 568).

O artigo 2º do Decreto n. 7.083/2010 refere-se aos princípios da educação integral, no âmbito do PME. Destaca-se aqui o princípio expresso no inciso VII que aborda o trabalho docente: “a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a **formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral**” (BRASIL, 2010, art. 2º, inciso VII grifo nosso). Percebe-se nesse princípio, a valorização da formação para os profissionais que atuam campo da educação integral, entretanto não há detalhes de como essa formação se dará. A construção da escola de tempo integral impõe a necessidade de se pensar na formação e no trabalho dos docentes nas escolas de tempo integral. Silva e Rosa (2016, p.128) ressaltam que:

³ Compreende-se como “macrocampo” o conjunto de atividades didático-pedagógicas inseridas dentro de uma área do conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional.

A educação integral na escola de tempo integral implica na necessidade de mais formação e de mais professores, tanto para o trabalho com o currículo formal (que se amplia) quanto para o trabalho com os novos conhecimentos e atividades que vão se integrando ao currículo escolar.

Além disso, vale retomar as ideias de Oliveira (2010, s/p) quando afirma:

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Nessa perspectiva, o artigo 3º que trata dos objetivos do Programa aborda indiretamente o trabalho docente ao fazer a seguinte menção: “favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2010, art. 3º, inciso III). Cabe destacar que a má relação entre o professor e o aluno e o descaso da família dos discentes (sendo a família parte da comunidade) são fatores que contribuem para o mal-estar docente (KASPER; RINALDI, 2017).

A Portaria Interministerial nº 17/2007 que institui o Mais Educação faz a seguinte menção sobre o trabalho docente no artigo 7º que trata das obrigações dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: “Capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa” (BRASIL, 2007b, art. 7º, inciso III). Por sua vez, o artigo 8º indica: “**colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes**, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa” (BRASIL, 2007b, art. 8º, inciso IV, grifo nosso). Percebe-se que formação docente é considerada, entretanto, mais uma vez não há clareza em como a mesma será realizada. Neste último, talvez não houve detalhamento, pois o artigo 8º refere-se as obrigações dos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao PME, e quiçá a intenção foi deixar a escolha dos mesmos optarem pelo modo que oferecerão a formação aos professores.

No ano de 2016, o Brasil teve uma grande crise política que gerou um golpe de estado e culminou com o impeachment da presidenta eleita, Dilma Rousseff, aprovado pelo senado federal no dia 31 de agosto daquele ano. O executivo nacional foi assumido interinamente pelo então vice-presidente Michel Temer, período no qual aprofundou a desestabilização e a incerteza da continuidade das políticas públicas e programas, incluindo o PME. De modo que, em 2016 o PME foi interrompido, sendo retomado no final do mesmo ano com nova roupagem, recebendo a nomenclatura de Programa Novo Mais Educação.

Instituído pela Portaria nº 1.144 de 2016, o PNME pertence à Secretaria de Educação Básica (SEB) e objetiva “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (...)” (BRASIL, 2016, art. 1º). Nesse sentido, os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa são colocados em posição hierárquica em relação às outras aprendizagens que compõem a integralidade dos sujeitos. Esse fator demonstra o retrocesso da proposta e evidencia que os reais aspectos e ideais formativos da educação integral vão sendo desconsiderados em detrimento dos anseios por “melhoria da

qualidade da educação básica” entendidos e mensurados pelos resultados de desempenho provindos dos exames de avaliação externa. O Programa prevê ainda a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno nas escolas públicas brasileiras. Devido às diversas alterações que a proposta inicial sofreu, podemos afirmar que estamos diante de um retrocesso no campo da política educacional, reducionismo, descaracterização e descontinuidade de propostas alicerçadas em contextos políticos, que minimizam ou até mesmo desconsideram as políticas sociais.

A Portaria nº 1.144/ 2016 faz menção similar a Portaria Interministerial nº 17/2007 que instituiu o PME ao atribuir a seguinte competência ao Ministério da Educação: “**colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes**, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC” (BRASIL, 2016, art. 5º inciso III, grifo nosso). Enfatiza-se nesses documentos o uso do termo “capacitação”. Sobre esse assunto, Marin (1995) explica duas formas de conceber as ações do termo. O primeiro diz respeito à formação continuada, em que o conceito de capacitação relaciona-se com ações para a obtenção de níveis mais elevados de profissionalidade. Por outro lado, o termo também remete ao sentido de convencimento e persuasão. A autora alerta que os profissionais da educação não devem ser convencidos ou persuadidos de ideias, devendo esses exercer uma postura crítica sobre as mesmas, caso contrário estará ocorrendo doutrinação. A autora afirma que a adoção dessa última concepção desencadeou:

[...] inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais ou processos, pois há todo o tipo de desvio, de desorganização interna na escola que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARIN, 1995, p. 17).

O caderno de orientações pedagógicas do PNME traz ainda um item específico que trata da formação dos sujeitos do programa, tarefa essa atribuída ao articulador⁴ local do Novo Mais Educação, que deve assumir a tarefa de formar continuamente os mediadores da aprendizagem⁵ e os facilitadores⁶.

⁴ O articulador é designado pela escola e deve ser um professor, coordenador pedagógico ou exercer cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, deve ainda estar em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola. O articulador é o responsável por coordenar, executar e monitorar o Programa na escola (BRASIL, 2017).

⁵ Os mediadores de aprendizagem são profissionais que realizam o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e em Matemática. Os mesmos devem trabalhar conjuntamente com o articulador de forma que as atividades, metodologias e conteúdos relacionem-se com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular. Eles devem ainda trabalhar de forma articulada com os professores de Matemática e Língua Portuguesa. As atividades desempenhadas pelos mediadores de aprendizagem são consideradas de natureza voluntária (BRASIL, 2017).

⁶ Os facilitadores são os responsáveis pelas atividades complementares no campo da cultura e artes, esporte e lazer. Eles devem planejar e executar as atividades escolhidas considerando as necessidades e habilidades dos estudantes e os objetivos do programa, principalmente no que tange à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Caso a escola opte por cinco horas de atividades, o facilitador não atuará na Unidade Escolar, uma vez que esta contará

É desejável que o articulador chame a atenção dos mediadores da aprendizagem e dos facilitadores para os objetivos e as finalidades do Programa, planejando em conjunto com eles as atividades e promovendo a permanente avaliação dessas atividades. Os voluntários precisam saber o que se espera deles na execução do Programa (BRASIL, 2017, s/p).

O documento aponta ainda a necessidade de encontros formais entre os professores de Matemática e de Língua Portuguesa que atuam no turno regular com os mediadores da aprendizagem que estão incumbidos de realizar o acompanhamento pedagógico que ocorre no contraturno, esses profissionais são voluntários de acordo com a proposta. Destaca ainda a importância dos encontros entre outros professores das escolas com os facilitadores que atuam em atividades de esporte, lazer, arte e cultura. Verifica-se que a proposta do PNME inclui na equipe de trabalho diversos profissionais, não necessariamente docentes e precariza o seu desenvolvimento na medida em que coloca o trabalho docente, a ser desenvolvido pelos profissionais, de modo voluntário. Nessa perspectiva inúmeros desafios são identificados com a implementação dessa proposta, por exemplo, quando “nem sempre professores com formação prévia, que assumem as atividades didático-pedagógicas no contraturno nas escolas com jornada ampliada”. (RINALDI; RINALDI, 2020, p. 11).

Diante da análise percebe-se que o PME contemplava um maior número de considerações sobre o trabalho docente em relação ao PNME. Nota-se ainda que, em ambos os programas o trabalho docente aparece diretamente vinculado a capacitação do professor, entretanto em nenhum dos casos há detalhes de como a capacitação se dará.

3. 3. Trabalho docente no Plano Municipal de Educação

O PNE dispõe em seu artigo 8º da obrigatoriedade de elaboração dos planos de educação ou adequação dos mesmos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios no prazo de 1 (um) ano contado a partir da publicação da referida lei:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei. [...] (BRASIL, 2014b, art. 8º).

Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do Estado de São Paulo, a 580 km da capital paulista, o Plano Municipal de Educação ao adequar-se ao PNE visa em sua meta 6: “Manter o atendimento em educação de tempo integral, em, no mínimo 67, 5% (sessenta e sete e meio por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 26% (vinte e seis por cento) dos alunos (as) da Educação Básica” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, s/p).

apenas com cinco horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática. As atividades desenvolvidas pelos facilitadores também são de natureza voluntária (BRASIL, 2017).

Autônomo para decidir sobre os rumos da educação, o município de Presidente Prudente aderiu à proposta de educação integral com o Programa Cidadescola por meio do Decreto nº 21.142/2010 que visa fomentar a educação integral de crianças da Rede Municipal de Ensino e tem como objetivos:

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, art. 1º).

No que se refere ao trabalho docente, o decreto nº 21.142/2010 indica em seu artigo 7º que caberá ao município de Presidente Prudente “**colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes**, técnicos, gestores e outros profissionais em parceria com os Ministérios do Governo Federal e Secretarias Estaduais que integram o Programa” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, art. 7º, inciso V, grifo nosso). Atenta-se novamente para o uso do termo “capacitação”.

Ainda, o decreto supracitado atribui ao comitê gestor⁷ no artigo 9º a função de “estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a **qualificação dos profissionais do Programa**” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, art. 9º, inciso III, grifo nosso). Ainda segundo o decreto, a equipe de funcionários designada para o Programa “será recrutada preferencialmente dentre os profissionais qualificados para a demanda de atividades, agentes públicos municipais e de instituições formadoras” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, art. 9º, §1º). Atenta-se para o uso do advérbio “preferencialmente”, que demonstra imprecisão na efetivação desse ponto e a secundarização do mesmo. Entretanto, apesar das limitações, o Programa Cidadescola, diferentemente do PNE 2014-2024, considera a formação de professores, além de estimular a prática positiva da relação universidade-escola.

O Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente, por sua vez, faz a mesma menção que o PNE 2014-2024 ao indicar que a jornada de professores em uma única escola será ampliada progressivamente (BRASIL, 2014a; PRESIDENTE PRUDENTE, 2015). Entretanto, há um avanço no Plano municipal de Presidente Prudente na estratégia 6.9, que promete:

[...] garantir, no primeiro ano de vigência deste Plano Municipal de Educação (PME), a criação de um comitê municipal para estabelecer discussões sobre os rumos da educação integral no município de Presidente Prudente, **com a participação do corpo docente**, dos conselhos municipais, representantes do poder público, Promotoria da Infância, Conselhos de Escolas e técnicos envolvidos na efetivação dessa proposta, que deverá ser avaliada e replanejada anualmente (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, s/p, grifo nosso).

⁷ O Programa Cidadescola é gerenciado por um Comitê Gestor que tem como função coordenar a implementação do Programa. O mesmo é constituído de três comissões, a saber: I - comissão Intersetorial; II - comissão de Planejamento; III - comissão de Execução.

Pode-se perceber nessa estratégia a valorização dos docentes, no sentido que os mesmos farão parte do comitê que discutirá as direções da educação integral no município. O fato de os professores serem consultados e ouvidos representa um aspecto positivo na política educacional, resta saber se a opinião dos mesmos vem sendo considerada durante o replanejamento anual.

4. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar como o trabalho docente é abordado no contexto da produção de texto na política de educação integral a partir do Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação de um município no interior do estado de São Paulo, Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação. Apesar destes documentos e legislações representarem um avanço no que tange a educação integral no país, os mesmos apresentam de forma tímida o trabalho docente na política de Educação integral.

O PNE correspondente ao decênio 2014-2024, por exemplo, apesar de possuir uma meta específica para a educação integral e metas para a valorização profissional e para a formação docente (metas 15, 16, 17 e 18), tratou do trabalho docente no que tange as escolas de tempo integral apenas quando considerou a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (estratégia 6.1), sem mencionar a formação de professores especificamente para as escolas de tempo integral. Por sua vez, o Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente, apesar de alguns aspectos limitadores, se atenta a formação de professores, bem como promove a prática positiva da relação universidade-escola.

No que tange o trabalho docente no PME, o mesmo destaca a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral como um princípio e aponta como um de seus objetivos a necessidade da convivência entre professores, alunos e suas comunidades. Ambos os aspectos possuem um nível de relevância significativa para o trabalho docente. De modo similar ao PME, o PNME também faz menção a qualificação e a capacitação de docentes, além de apresentar em seu caderno de orientações pedagógicas um item específico sobre a formação dos sujeitos do programa, atribuindo essa função ao articulador. Diante da análise de ambos os programas, o PME apresenta um maior número de considerações sobre o trabalho docente em relação ao PNME e apesar de ambos abordarem a capacitação do professor, em nenhum dos casos há detalhes de como a capacitação será feita.

A análise nos permitiu concluir que, o trabalho docente aparece de forma sutil no contexto da produção de textos das políticas para educação integral analisados e que o mesmo é abordado de maneira superficial, sem detalhes de como as propostas que se dirigem ao mesmo serão colocadas em práticas, ou seja, não houve veemência ao mencionar o professor que atua na escola de tempo integral. Ainda, alguns questionamentos devem ser feitos: Por que na estratégia 6.1 do PNE 2014-2024 a dedicação exclusiva dos professores que atuam nas escolas de tempo integral será feita de forma “progressiva”? Por que a dedicação exclusiva não acontece desde a fase inicial de implementação, uma vez que tal medida auxiliaria na construção da identidade profissional desses docentes? Questionamentos similares podem ser feitos em relação ao Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente. Vale indagar também por que a

formação dos professores que atuam na escola de tempo integral é abordada ligeiramente, sem maiores detalhes de como a mesma será realizada.

Portanto, reforça-se que a escola de tempo integral necessita investir em condições dignas de trabalho para os professores e na formação desses profissionais, para que a educação integral possa, de fato, ser concretizada.

Referências

- ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. *In*: ABRANCHES, S. H.; SANTOS, W. G. dos; COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P.9-31.
- AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *In*: PNE 2014 – 2024: desafios para a Educação Brasileira. **Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, v. 8, nº 15, p. 265 – 280, Jul./Dez., 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. – (Série legislação; n. 125).
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.
- BRASIL. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas**. Brasília, 2017.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago. 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. COSTA, J. E. (Trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, J. Plano Nacional de Educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condições docentes. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2018.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Revisão de literatura acerca do mal-estar docente. *In*: **II Seminário Formação Docente**: intersecção entre Universidade e Escola – Necessidades formativas nas/das licenciaturas, 2017, Dourados.

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? *In*: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 219-224.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termo e concepções. **Caderno CEDES**, n. 36, 1995, p. 13-27.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In*: **IV Simpósio Internacional**: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional: o Estado e as políticas educacionais. Uberlândia: Digiteca, 2008. p. 01-17. Disponível em: <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condições docentes. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em 19 dez. 2020.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condições docentes. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/politica-educacional/>. Acesso em 19 dez. 2020.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>. Acesso em: 17 mar. 2018.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, v.41, n.3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55513>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº 8.962/2015, de 3 de novembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, SP, 2015.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola. Presidente Prudente, SP, 2010.

RINALDI, R. P. O planejamento educacional e a educação (em tempo) integral: desafios da implementação em um sistema de ensino municipal. *In: XIV Encontro Estadual da ANPAE/SP - Política, Gestão e Cotidiano Escolar: Desafios Teóricos e Práticos*, 2017, Marília. Anais do XIV Encontro Estadual da ANPAE/SP. Marília: FFC/Unesp/Marília, p. 1-3, 2017.

RINALDI, R. P.; RINALDI, J. G. S. A formação e a prática de oficinairos em escolas com jornada ampliada. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-28, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1250>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RINALDI, R. P.; SILVA, N. S. da. Educação integral: entre o passado e o futuro. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 121-138, 2017, Edição Especial. Acesso em: 15 mar. 2018.

RUA, M. G. das. **Para aprender políticas públicas**. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras.de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, P. S. M. B. dos. Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional. *In: Guia Prático da Educação no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo, CENGAGE Learning: 2001.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, B. A. R. da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227170, p. 1-25, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227170>. Acesso em: 14 nov. 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: Reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente**. v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/136>. Acesso em: 18 abr. 2018.

TALAVERAS, A. L. R. A política da educação integral e a formação de professores. *In: EDUCERE*, 12, 2015, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20155_9384.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

Agradecimentos

Agradecimentos à FAPESP e à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Mestrado da qual decorreu este artigo. Processo nº 2017/11415-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

Contribuição dos autores

Autor 1: contribuição substancial para a elaboração textual, concepção e análise, interpretação dos dados e discussão dos resultados.

Autor 2: participação ativa na construção do referencial teórico, correção e revisão final do manuscrito.

Enviado em: 14/junho/2019 | Aprovado em: 09/agosto/2021