



GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 1106

JOVEM EDUCADOR: UMA NOVA PERSPECTIVA PROFISSIONAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Camila Carvalho dos Santos – UFMG

Kassiane dos Santos Oliveira - UFMG

Agência Financiadora: OBEDUC/CAPES

Resumo

Este trabalho concentra-se nos estudos sobre a Educação Integral e (em) tempo integral no Brasil e as possibilidades geradas pela implementação de políticas de ampliação de jornada escolar no país. Como recorte temático, abordaremos aqui, a inserção de novos saberes e os novos educadores inseridos neste cenário de ampliação de jornada escolar. Tal recorte deriva de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no período de 2015 a 2017 que teve por objetivo mapear as produções acadêmicas relacionadas a educação integral no Brasil e a leitura analítica de pesquisas voltadas ao Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. Buscaremos apresentar as nuances das condições de trabalho dos educadores envolvidos no Programa Escola Integrada. Entre os avanços e os desafios encontrados nas atividades exercidas do programa, fica claro sem a participação dos jovens educadores a proposta de educação integral defendida pelo Programa Escola Integrada teria ganhado outros contornos.

Palavras-chaves: agente cultural, educação integral, jovens educadores.

1 - INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar não é algo novo no sistema de ensino público Brasileiro. Na década de 1930 tal concepção já era defendida pelo educador Anísio Teixeira. Para o educador, a educação deveria ser pública, de qualidade e acontecer de forma ampla preparando integralmente o sujeito lhe oferecendo as condições completas para a vida (TEIXEIRA, p. 87, 1997). Para o autor

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe

habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (TEIXEIRA, 1997, s.p.)

Em 1950, quando assume a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Teixeira dá início a construção de escolas públicas de tempo integral no Brasil inaugurando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), muito conhecido como Escola Parque.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Posteriormente, outras propostas de escolas em tempo integral surgem no país como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros de Educação Integrada (CEI) em Curitiba em 1989 e o próprio Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte.

Com o advento do Programa Mais Educação e o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, o panorama da Educação Integral teve uma expansão consistente durante os anos de 2008 a 2014. Durante este período, houve uma ampliação de medidas que incentivassem e direcionassem a educação de tempo integral trazendo ascensão a novas experiências educativas, novos sujeitos docentes e novos olhares sobre o território. Neste contexto o PME propunha como estratégia para o combate a desigualdades escolares

(...) promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários (BRASIL, 2009b, p. 6).

Nesta perspectiva, a ampliação da jornada escolar deveria proporcionar às crianças e adolescentes acesso a diferentes experiências e conhecimentos. Assim como proposto por Teixeira na década de 30, as atividades de educação integral deveria contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, favorecendo seu crescimento não só nos aspectos cognitivos, mas também aspectos éticos, biológicos, físicos, sociais, dentre outros (GUARÁ 2006).

Embora cada município e estado tivesse autonomia para configurar sua experiência de ampliação da jornada escolar da forma mais pertinente a sua realidade, de certa maneira com as propostas do PME a organização dessas atividades passaram a ter um caráter mais multisetorial uma vez que o Programa Mais Educação prevê um trabalho por meio de macrocampos e por meio de novas redes de aprendizagem. Antes das mudanças realizadas pelo atual governo o Programa Mais Educação original propunha:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - 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.

Neste sentido o programa dispunha uma concepção de educação que envolve novos tempos e espaços educativos, novos sujeitos educadores, novas dimensões formativas, além dos tradicionais conhecimentos curriculares e propõem que outras instituições governamentais e não-governamentais façam parte de uma ampla rede de educação.

Destacamos como eixo central deste artigo, o trabalho realizado pelos novos educadores presentes no programa de educação integral da Prefeitura de Belo Horizonte.

2. PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

A proposta de ampliação da jornada nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte foi efetivada com o Projeto Lei nº 51/01, de 31 de outubro de 2002, aprovado em 2003. No entanto somente no ano de 2007 o Programa Escola Integrada foi implantado como projeto piloto em 7 escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Nos anos seguintes o Programa foi incorporada gradativamente as outras escolas até atingir toda a rede municipal de Belo Horizonte. É importante destacar que essa expansão foi facilitada pela criação, em 2007, do PME, que trouxe aporte financeiro além de nortear pressuposto para ações de educação integral.

A proposta pedagógica deste Programa coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade e próximos à instituição de ensino, sejam disponibilizados para as atividades oferecidas aos alunos. Assim a escola faz parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros. Além disto há uma parceria entre a prefeitura de Belo Horizonte com as universidades públicas e particulares e faz com que o programa tenha um caráter intersetorial.

O PEI é organizado no contra-turno escolar com atividades educativas sob o formato de oficinas. Cada oficina tem duração de uma hora e são voltadas para quatro áreas das quais são: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento pedagógico/dever de casa”,

“Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”. O arranjo dessas atividades na forma de oficinas é justificado pelos gestores do programa por propor um trabalho em se estabeleça uma relação de maior interatividade, dinamismo e flexibilidade (BELO HORIZONTE, 2006).

A realização das atividades do PEI envolvem diferentes sujeitos que assumem o papel de educadores. Entre eles estão os/as agentes culturais, os bolsistas universitários e o professor comunitário. O professor comunitário, agora nomeado de professor coordenador, é um professor efetivo da rede de ensino e é o responsável por administrar as ações do programa na escola. Já os agentes culturais, que agora são chamados de monitores, são pessoas vinculadas a comunidade escolar e oferecem oficinas voltadas a artes cultura e lazer. Em relação aos bolsistas, eles são estudantes universitários que oferecem oficinas voltadas a área de sua formação acadêmica.

O quadro de profissionais envolvidos no programa também contam os monitores de informática e os monitores do PSE. Também está previsto nas diretrizes do PEI que o quadro de auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros da escola pode ser aumentado de acordo com a quantidade de alunos/as matriculados no programa (BELO HORIZONTE, 2015).

A participação das crianças no PEI é opcional e as famílias que se interessam em inserir seus/suas filhos/as no Programa devem procurar a coordenação do mesmo na escola para matriculá-los.

Por se tratar de um programa de referência que antecede ao Programa Mais Educação e por inspirar outras experiências de ampliação de jornada, o PEI tem sido tema de estudo em diversas teses e dissertações. No mapeamento das produções acadêmicas relacionadas a Educação Integral efetuadas pelo Observatório da Educação Integral - OBEDUC (2015), das 118 produções encontradas sobre a temática, 20 estavam relacionadas ao PEI. Diferentes informações sobre o programa são abordados nas pesquisas acadêmicas. Estes estudos pontuam peculiaridades existentes nesta experiência de educação integral como gestão, práticas educativas diferenciadas, utilização de outros espaços e territórios educativos e a inserção de novos educadores no ambiente escolar.

Baseado nos delineamentos apontados acima, o desenvolvimento deste texto traz como recorte a imersão de novos educadores na dinâmica educativa escolar por meio do Programa Escola Integrada.

3. JOVENS EDUCADORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: OS BOLSISTAS EXTENSIONISTAS E OS AGENTES CULTURAIS

Na pesquisa realizada por Andrade (2016) é apresentada uma descrição dos educadores do PEI. Entre os dados por ela construídos é possível observar:

a maioria dos entrevistados são jovens, pois mais da metade (52,9%) encontra-se na faixa etária entre 21 e 26 anos. Se considerarmos a faixa de 27 a 30 anos também entre a população jovem, este percentual atinge 75% dos entrevistados. A idade média dos monitores é de 27 anos, distanciando-se da idade média dos professores regulares da RME/BH, em torno de 41 anos, segundo dados do Gestrado (2015). (ANDRADE, 2016, p. 64)

Devido o seu caráter os agentes culturais, são educadores que atuam nas oficinas do Programa Escola Integrada. Estes sujeitos em sua grande maioria possui vínculo com a comunidade escolar onde atuam e oferecem oficinas com temáticas diversificadas que geralmente expressam a valorização da cultura na qual estão inseridos (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p.157)

Podemos observar nas pesquisas acadêmicas realizadas sobre o PEI que as oficinas desenvolvidas pelos agentes culturais em sua maioria não se voltam para os saberes acadêmicos, ou mesmo fazem parte da grade curricular das escolas onde o Programa está implantado. Estes jovens recorrem ao repertório acumulado ao longo de suas vivências para desenvolver suas oficinas junto às crianças e jovens inseridos no neste Programa.

Estes jovens trazem para o Programa o diferencial uma linguagem e um novo “estilo” de trabalhar. Por serem próximos ao contexto sócio cultural das crianças e jovens inseridos no PEI, sua inserção no programa facilita a criação de vínculos afetivos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (DAYRELL, CARVALHO, GEBER. 2012).

A predominância das oficinas ministradas por estes educadores geralmente estão voltadas para artes, cultura e esportes, no entanto, outras atividades são oferecidas por estes sujeitos que trazem para dentro da escola “(...) a perspectiva da educação integral que vai além de aulas de reforço ou atendimento individualizado” (MOLL, 2011. P.99). Neste sentido, sua

inserção no Programa contribui para o diálogo entre os saberes provenientes da cultura escolar e os saberes populares oriundos das comunidades.

Os saberes dominados por esses jovens foram constituídos em suas vivências e experiências junto a grupos juvenis de suas comunidades. E são essas experiências que despertam o interesse de crianças e jovens - os saberes construídos na experiência social e que muitas vezes são subalternizados nas escolas e academias.

Eu entrei para o Programa Escola Integrada em 2014, por meio da capoeira, mas não para trabalhar capoeira, mas porque meu professor de capoeira me indicou para trabalhar como apoio. Depois que entrei para a faculdade passei a ser oficina de esportes. (agente cultural de esportes, 20 anos. Entrevista realizado por SANTOS, 2016)

Para a educadora entrevistada o trabalho no PEI teve início a partir de sua experiência de vida junto aos seus professores de capoeira e são os valores e saberes de sua formação em um grupo de capoeira que norteiam sua prática profissional. Como é possível observar no trecho a seguir.

Então o mesmo que meu professor fez por mim na capoeira eu procuro fazer pelos meninos na Integrada. É uma conversa sadia, mostrar para eles que eles não estão sozinhos. Eles falam o que estão passando e eu falo que também já passei e que consegui ser diferente, eu batalho, estudo. É dá um colo mesmo e mostrar que eles podem ir longe. (agente cultural de esportes, 20 anos. Entrevista realizado por SANTOS, 2016)

Percebe-se que a função destes educadores ultrapassam o ensino de saberes. Eles também procuram desenvolver um trabalho de formação humana. Além disso, por estarem inseridos na comunidade onde trabalham, estes educadores consegue ter uma grande proximidade com os estudantes conforme explica Dayrell, Carvalho e Geber (2012.p.165)

a valorização dos jovens educadores em uma perspectiva de educação ampla, por meio do reconhecimento das oficinas, não apenas como um ambiente de aprendizagem de um saber, mas sim como um espaço de uma formação humana, de socialização e transmissão de valores. (...) Esses seriam:

habilidade do educador em conhecer e saber dialogar com as crianças e principalmente com os jovens com quem eles estão trabalhando (p.165)

Em relação aos educadores vinculados às universidades desenvolvem oficinas voltadas a área de sua formação acadêmica. Estes profissionais que também são estudantes, participam do PEI por meio da parceria entre o programa e as Instituições de Ensino Superior (IES). Eles não têm vínculo empregatício e trabalham por meio de concessão de bolsas de extensão. Por serem vinculados a universidade, as oficinas realizadas pelos bolsistas possuem um caráter diferenciado daquelas que são realizadas pelos agentes culturais. As temáticas de suas oficinas geralmente estão voltadas para a área de conhecimento do bolsista vinculado. Como exemplo as oficinas relacionadas ao meio ambiente, geralmente contam com a participação de um bolsista vinculado a um curso de ciências biológicas. Os bolsistas extensionistas dividem sua carga horária no programa, entre os momentos de oficina, os momentos de planejamentos da oficina, e os momentos de orientação nas IES com um professor universitário que os auxiliam na elaboração e desenvolvimento das atividades para as oficinas (SILVA.2013; ANDRADE. 2016). No entanto os horários de planejamento na escola não ocorrem com tanta frequência já que estes educadores assim como os demais monitores também tem que acompanhar os estudantes no desenvolver das demais atividades do programa como auxiliá-los no almoço, lanche, deslocamento, e ainda cobrir monitores ausentes (SILVA.2013).

Embora haja inúmeras limitações, o PEI possibilita aos estudantes universitários um importante espaço de formação docente. A inserção no programa possibilita aos acadêmicos vivenciar na prática a realidade do ambiente escolar e os limites dos saberes pedagógicos.

Tá na Integrada engrandece o que eu estudo na faculdade, porque você já tem uma experiência em dá aula. A teoria ajuda na prática aqui, e a prática me ajuda a ter mais coisa para falar lá na aula. (Oficineira de esportes, 20 anos. Entrevista realizado por SANTOS, 2016)

Além de vivenciarem as obrigações e normas da dinâmica escolar esse aprendizado também se dá na relação educador e educandos e por meio das relações estabelecidas com os outros profissionais docentes presentes na escola. Tais elementos, promovidos pela experiência dentro do ambiente escolar pode favorecer para que estes estudantes estabeleçam uma

“personalidade profissional” por meio do *habitus* vivenciado (TARDIF, 2002, p. 53) auxiliando-os posteriormente em sua prática educativa.

4. NOVOS EDUCADORES: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO OU UM ARRANJO TEMPORÁRIO

As pesquisas também apontam que as condições de trabalho destes novos educadores são muitas vezes precarizadas. Sabendo que

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações que dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s.p., apud ANDRADE, 2016, P. 78)

Estes educadores apontam falta de materialidade, espaços inadequados para a realização das oficinas e baixos salários. A não legitimação dos saberes comunitários e o não reconhecimento de trabalho educativo dos agentes culturais também geram desconfortos a estes educadores.

Emboras as pesquisas apontem os benefícios de uma educação ampla que vá além dos muros da escola, a inserção de novos saberes e atores dentro do ambiente formal da instituição escolar geram conflitos. Por demandarem uma nova configuração de escola, as ações de educação integral torna evidente as precariedades que já são vivenciadas na escola pública. Elas também reforçam a disputa por espaços dentro da instituição uma vez que algumas oficinas são desenvolvidas dentro da escola.

Com a ampliação da jornada escolar há necessidade de compartilhamento dos espaços como auditório, biblioteca, quadra, salas temáticas e outros espaços que até então permaneciam ociosos. No entanto, esse compartilhamento nem sempre é amigável e se torna motivo para desentendimentos entre educadores do Programa Escola Integrada que utilizam tais lugares para as oficinas e professores do ensino regular que reivindicam os espaços para as atividades curriculares (SANTOS 2015).

Outro aspecto observado na ampliação da jornada escolar é o fato das atividades ofertadas no Programa Escola Integrada não dialogarem com as atividades do turno regular. Fato que aumenta o distanciamento entre professores e oficinairos. Em uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação em 2009, realizada por uma parceria entre universidades, ficou evidente que

“um dos grandes desafios da Escola Integrada é o de deixar de *ser uma outra escola dentro da escola*. A falta de articulação com o restante da escola é ponto ressaltado por agentes culturais e professores comunitários: ‘Quando dá tudo certo é responsabilidade do turno regular, quando tem algum problema é das oficinas (professor comunitário)’” (MEC/SECAD, 2009, p. 77)

A baixa remuneração também é destacada tanto em relação aos bolsistas extensionistas quanto em relação aos agentes culturais. Os bolsistas não tem vínculo empregatício e recebe um bolsa de R\$ 500, 00 para exercer as atividades do programa. Já os agentes culturais, embora tenham vínculo empregatício registrado segundo as normas da CLT, tem remunerações diferentes de acordo com a carga horária trabalhada. Em uma mesma escola pode ter agentes culturais contratados com carga horária de 20, 30 e 40 horas, o que causa uma diferenciação salarial considerável. Estes contratos também podem ser realizados por meio de convênios diferentes. Profissionais contratados até o ano de 2012 estão vinculados a Associação Municipal de Assistência Social. Já educadores contratados a partir de 2015, tem vínculo empregatício por meio das Caixas Escolares (BELO HORIZONTE, 2016). Isto de certa maneira tem gerado desconforto aos educadores, que têm benefícios diferenciados de acordo com o seu convênio de contratação.

As dificuldades encontradas pelos novos educadores tem como reflexo uma grande rotatividade de pessoal vinculados ao PEI principalmente no que se refere aos bolsistas, uma vez que como estudantes universitários encontram a possibilidade de estagiarem em outros locais e com um rendimento maior. Isto de certa maneira inviabiliza a continuidade de projetos desenvolvidos dentro do Programa em cada escola.

Mas mesmo diante das dificuldades encontradas, as pesquisas relacionada ao programa apontam os benefícios da inclusão de novas práticas educativas e novos educadores dentro do programa. Para os gestores e idealizadores do Programa Escola Integrada, a participação dos novos educadores é um dos elementos que mais enriquecem o Programa.

Hoje a gente tem quase que certeza que pensar educação integral é preciso pensar na configuração com outros profissionais além do professor, porque essa experiência tem nos mostrado que é enriquecedor e traz um potencial muito grande para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. É essa perspectiva que o modelo Escola Integrada nos aponta. (profª. Macaé). (MEC/SECAD, 2009, p. 77)

Entre os elementos apontados como benéficos estão a variedades de atividades que são propostas por estes profissionais, o diálogo constante e a relação de aproximação com os estudantes.

No entanto é necessário atentar para os diversos problemas enfrentados pelos educadores do programa. É preciso considerar suas demandas por reconhecimento profissional, um financiamento adequado para materialidades das oficinas, uma melhor distribuição de espaços para o trabalho e um melhor aporte salarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as pesquisas apontem os benefícios da inserção de novos educadores e novas atividades dentro da escola, elas trazem a tona as tensões que são vivenciadas por estes profissionais ao trabalharem dentro da escola. Apontam a precarização de seu trabalho, a falta de espaços e materiais para as oficinas e até mesmo o não reconhecimento profissional.

Entre os bolsistas extensionistas, as maiores reclamações estão a falta do horário de planejamento e a atribuição de várias funções no acompanhamento dos alunos que não constam nos contratos de estágio. Em relação aos agentes culturais entre os problemas mais destacados estão a rejeição dos profissionais da escola ao programa e as atividades oferecidas por eles, a baixa remuneração e a falta de espaços e materialidade adequada para as oficinas.

Contudo, os estudos revelam que a presença destes profissionais tem sido benéficas as experiências educativas das crianças. Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas, os educadores acreditam na proposta do programa. Citam a mudança de comportamento e a proximidade da relação com os estudantes como algo promissor. Infere que a semelhanças de linguagem, a utilização do território da comunidade favorece a uma maior aproximação com o estudante. Também apontam a diversidade de saberes encontrados nas diferentes oficinas

contribuindo para trabalhar os sujeitos em seus aspectos éticos, artísticos, cognitivos e cultural.

Por fim, vale pontuar que o Programa Mais Educação contribuiu significativamente para ampliação da experiências de educação integral do município, expandido as experiências para as outras escolas da rede e favorecendo a inserção de atividades que até então não se faziam presentes no ambiente escolar. Por isso é necessário informar que com a reformulação do PME no ano de 2016 a ampliação da jornada escolar tem uma maior ênfase nos saberes escolares de português e matemática. Isso de certa maneira interfere na diversidade de saberes que foram inseridos no contexto escolar, promovidos principalmente pela entrada de novos educadores. Com o “Novo Mais Educação”, a proposta de uma educação integral que ultrapassa os saberes tradicionais escolares, integrando a escola com outros espaços educativos, novos saberes e novos educadores pode não ter continuidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. R. B. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016.

BELO HORIZONTE. Portal transparência e acesso a informação - Caixas Escolares. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=acessoinformacao&tax=27817&lang=pt_BR&pg=10125&taxp=0& Acesso em: 19 de maio de 2016b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Relatório Final da Pesquisa Quantitativa. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de março de 2017

BRASIL. Ministério Da Educação. Programa Mais Educação-Passo a passo Brasília: SECAD 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseduacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação: Educação Integral- Texto de referência para o debate nacional de Educação Integral. SECAD, Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf.

BRASIL. Ministério Da Educação. Série Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. – Brasília: MEC – Secad., 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf.

BRASIL. Ministério Da Educação. Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – Brasília: MEC – Secad., 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC, 2007, 24 de abril de 2007 C. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. acesso em: 03/09/2015

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial 17, 24 de abril de 2007 C. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

BRASIL. Relatório Anual de execução do PDDE e PAED/ 2006. Brasília, 2006. Disponível em:

[tps://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjX8KfnqM3KAhWHI5AKHdNsAIMQFggjMAA&url=ftp%3A%2F%2Fftp.fnde.gov.br%2Fweb%2Fpaed2Frelatorio_de_execucao_paed_2006.pdf&usg=AFQjCNEUJYyZF_B4ETBk0J8zIND0FhuOUQ&sig2=0b31zwXtwSBn4HL9wsGyNA.>](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjX8KfnqM3KAhWHI5AKHdNsAIMQFggjMAA&url=ftp%3A%2F%2Fftp.fnde.gov.br%2Fweb%2Fpaed2Frelatorio_de_execucao_paed_2006.pdf&usg=AFQjCNEUJYyZF_B4ETBk0J8zIND0FhuOUQ&sig2=0b31zwXtwSBn4HL9wsGyNA.>).

DAYRELL, Juarez, CARVALHO, Levindo Diniz, GEBER, Saulo. **Os educadores em um contexto de educação integral**. In: MOLL. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral**. Estudo Qualitativo – Belo Horizonte/MG. Relatório da Pesquisa Qualitativa. MEC/SECAD, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146)

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares da Educação Básica Escola Plural**. Fevereiro 2003.

SILVA, A. M.C. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o projeto educação em tempo integral**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2013

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997

TEIXEIRA, A. **Porque "Escola Nova"**. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 02 março 2017.