

## I.6 - O Trabalho Docente: Primeiras Aproximações A Partir De Uma Análise Dos Plano Nacional De Educação, Plano Municipal De Educação E Programa Mais Educação

Samanta Antunes Kasper <sup>(i)</sup>

Renata Portela Rinaldi <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> UNESP/ PPGE-FCT/Presidente Prudente

<sup>(ii)</sup> UNESP/FCT/Presidente Prudente

Agência de fomento: CAPES

### Resumo

O artigo tem como objetivo analisar como o trabalho docente é abordado na política de Educação integral a partir do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação e do Programa Mais Educação, baseando-se nos princípios da análise de conteúdo. Considerando os processos de implantação e implementação das escolas de tempo integral no país que têm apontado para alguns dilemas que precisam ser enfrentados nesse percurso, aliado a outros que permeiam o local de trabalho dos professores, indaga-se sobre a possibilidade desse cenário estar implicando ou contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar nos docentes. Os resultados demonstram que o trabalho docente aparece de maneira tímida no contexto da produção de textos das políticas para Educação integral e que o mesmo é abordado superficialmente, sem detalhar como as propostas que se dirigem ao mesmo serão colocadas em práticas, não havendo assim veemência ao mencionar o professor que atua na escola de tempo integral.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente. Política educacional. Plano nacional de educação. Plano municipal de educação. Programa Mais Educação.

## 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 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, as autoras 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 nessa modalidade de escola, pois se configura como sujeito que ocupa papel central desta [transform]ação que vem ocorrendo no sistema educacional brasileiro. 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. Assim, indaga-se como o trabalho docente é abordado no o contexto da produção de texto na política educacional de Educação integral a partir do Programa Mais Educação, do Plano Nacional de Educação e

do Plano Municipal de Educação em um município do interior do estado de São Paulo. A análise será feita à luz de autores da abordagem do ciclo das políticas, destacando Bowe, Ball e Gold (1992).

## **2 A Educação De Tempo Integral Como Uma Política Educacional**

A ampliação progressiva do tempo integral nas escolas tem constado na agenda de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais. A agenda é compreendida como uma das fases da política pública e é conceituada por John Kingdon agenda da 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).

O aumento da carga horária escolar vem sendo pauta de crescente debate desde a 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 seguida, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que não apenas reforça a definição do tempo integral, mas também direciona recursos diferenciados para essas escolas de tempo integral.

Baseando-se na Constituição de 1988 e no PNE, o Governo Federal cria o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que institui o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de qualificar o ensino e fomentar a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010). Posteriormente, o segundo PNE para o decênio 2014-2024 é aprovado pela Lei 13.005/ 2014. Nele, a educação integral é tratada como uma meta específica (meta seis). Tal meta e as estratégias utilizadas para que o proposto seja alcançado será abordado mais adiante no presente trabalho.

Esses documentos e a legislação que norteiam a proposta de educação integral constituem o que Bowe, Ball e Gold (1992) designam como textos das políticas. Os textos políticos e textos legislativos constituem segundo os autores a “política de fato”, pois dão forma à política apresentada e são as bases iniciais para que sejam executadas. Os autores

destacam que muitas são as vozes e interesses de grupos sociais que permeiam os textos políticos. Nesses textos estão presentes diversos discursos, valores e intenções dos vários atores o que representa resultados de disputas e de acordos. Desse modo, é possível encontrar vozes de diferentes atores sociais no processo de produção de textos. É nesse contexto que Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam o contexto da produção de texto como uma arena onde os sentidos são produzidos, disponibilizados e disseminados através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, entre outros.

Apesar de diversos serem os documentos e a legislação que orientam a proposta de educação integral, o presente estudo terá como foco o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação. Os mesmos podem ser considerados exemplos de 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”. Rua (2013, p. 5), 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”. 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 (RUA, 2013).

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”. 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. Nesse sentido, 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 materializa 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.

O Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação podem ser classificados ainda como políticas educacionais de indução de uma

Educação Integral nas escolas brasileiras. As políticas educacionais conforme Santos (2012, p. 3) 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, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade.

Para Saviani (2007, p. 1), 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”. Considerando que o Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação são medidas tomadas pelo Estado para que Educação Integral, conseqüentemente as escolas de tempo integral fossem implantadas no Brasil, nos resta saber como o trabalho docente, foi abordado nos documentos analisados, considerando que o professor possui um papel de destaque na educação, e deveria ser considerado no processo de formulação das políticas educacionais.

### **3 O Trabalho Docente No Contexto Da Produção De Textos Da Política De Educação Integral**

Busca-se na presente subseção identificar de que forma o trabalho docente comparece na produção do texto das políticas de educação integral, a saber: Programa Mais Educação, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação de um município no interior do estado de São Paulo. Descreve-se num primeiro momento a análise a partir do PNE, seguida do PME e finaliza-se com a análise da proposta do Programa Mais Educação.

#### **3.1 O trabalho docente no Plano Nacional de Educação**

O ciclo de políticas conforme Mainardes (2006) abrange cinco contextos: o contexto da influência (onde se dá início as políticas públicas e os discursos são elaborados pelos grupos de interesse e onde os diferentes atores se pronunciam e se manifestam); o contexto da produção do texto (momento cujos documentos normativos são produzidos); o contexto da prática (etapa onde a política é interpretada e recriada, produzindo efeitos e conseqüências); o contexto dos resultados/efeitos (este tem como

objetivo avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes) e o contexto de estratégia política (procurar encontrar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas). Esses contextos não são lineares e relacionam-se entre si, uma vez que os contextos caracterizam-se por diferentes lugares e grupos de interesses.

O contexto da produção de textos, como mencionado anteriormente, caracteriza-se pela produção dos documentos normativos, ou seja, as normas e regras que deveriam nortear as escolas e que são colocadas no papel. Assim, compreende-se o PNE como representação de uma política pública educacional.

O PNE pode ser caracterizado com um importante elemento da política educacional, pois no mesmo consta diretrizes, metas e estratégias que possibilitarão, uma vez implementadas, uma melhor organização da educação, como destaca Azevedo (2012, 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), uma vez que a educação de tempo integral é tratada especificamente na mesma. 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, 2014). Nove são as estratégias utilizadas para que essa meta seja atingida e o trabalho docente é abordado na primeira (6.1), que promete:

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, 2014, grifo do autor)

A “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” abordada pela estratégia 6.1, representa em ganho significativo para a carreira docente. Entretanto, apesar de o governo compreender que a questão do tempo não é apenas importante para os alunos, mas também para os professores, essa política deixa de ser prioridade, ou seja, é secundarizada por conta do uso do termo *progressiva*.

No que tange a formação dos professores, nas últimas décadas houve um aumento considerável de investimento das políticas públicas na formação de professores tanto inicial quanto continuada, concretizado pelos programas e ações governamentais envolvendo o sistema educacional e as universidades, como concluem Gatti, Sá e André (2011, p.266):

[...] em meio à complexidade e à diversidade das formas de governo da educação nas instâncias federadas e à multiplicidade das políticas por elas geradas e implementadas, variadas alternativas de apoio e valorização dos docentes, assim como aspectos que demandam maior atenção e investimento por parte dos órgãos gestores.

Esse contexto permite destacar a importância dada as políticas docentes no conjunto das políticas educacionais. Entretanto, apesar de muitas serem as políticas que priorizam a figura docente, o mal-estar docente é uma realidade cada vez mais crescente (KASPER; RINALDI, 2017). Considerando os processos de implantação e implementação das escolas de tempo integral no país, especialmente a partir dos resultados de pesquisa (RINALDI, 2016; SILVA, 2016; SILAZAKI, 2017 entre outros) que têm apontado para alguns dilemas que precisam ser enfrentados nesse percurso, aliado a outros que permeiam o local de trabalho dos professores, indaga-se sobre a possibilidade desse cenário estar implicando ou contribuindo para o desenvolvimento do mal-estar nos docentes.

Uma das alternativas que poderiam contribuir para a minimização desse mal-estar seria a valorização profissional e a formação docente, sendo essas, temas das Metas 15, 16, 17 e 18. A valorização profissional e a formação docente podem ser identificadas em outras metas, direta ou indiretamente, entretanto no que tange a formação inicial e continuada de professores especificamente para as escolas de tempo integral, nada fora mencionado.

### **3.2 O 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, 2014).

O Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente ao adequar-se ao PNE também adota a estratégia 6.1 visando o cumprimento da meta 6 do Plano Municipal de Educação do município que busca: “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). Dessa forma, o Plano Municipal de Presidente Prudente faz a mesma referência que o PNE no que tange o trabalho docente: “com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014; 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, grifo do autor).

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. A compreensão da política como uma arena de lutas e disputas entre diferentes atores e interesses (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006) faz-se presente na estratégia 6.9, uma vez que diversos grupos com diferentes intenções discutem a proposta da educação integral no município de Presidente Prudente.

Autônomo para decidir sobre os rumos da educação, o município de Presidente Prudente aderiu à proposta de educação integral com o Programa Cidadescola instituído por meio do Decreto nº 21.142, de agosto de 2010, que visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino. O programa tem como objetivo, segundo o artigo 1º:

[...] 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 sócio educativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersecretoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 2).

O trabalho docente no Programa Cidadescola é considerado somente uma vez, mais especificamente no artigo 9º, que visa: “estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a **qualificação dos profissionais do Programa**” (grifo nosso) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 4, grifo do autor). Diferentemente do PNE, o Programa Cidadescola considera a formação de professores, além de estimular a prática positiva da relação universidade-escola.

### 3.3 O trabalho docente no Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é considerado uma política educacional de indução de uma Educação Integral nas escolas brasileiras. O mesmo tem a finalidade de “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). 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 tem sido 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 Programa Mais Educação. Destaca-se aqui o seguinte princípio 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, grifo do autor).

Percebe-se nesse princípio, a valorização da formação para os profissionais que atuam no 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:

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.

Em relação aos objetivos do Programa Mais Educação, abordados no artigo 3º, o trabalho docente é indiretamente abordado, considerando que um dos objetivos é: “favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2010). Tendo em vista que a má relação entre o professor e o aluno e o descaso da família dos alunos (sendo a família parte da comunidade) fatores que contribuem para o mal-estar docente (KASPER; RINALDI, 2017).

## **4 Considerações Finais**

O presente artigo teve como objetivo analisar como o trabalho docente é abordado no o contexto da produção de texto na política de Educação integral a partir do Plano Nacional de Educação, do Plano Municipal de Educação e do Programa Mais Educação, baseando-se nos princípios da análise de conteúdo.

Apesar de os documentos e legislações supracitados 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 metas para a valorização profissional e 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.

O Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente ao adequar-se ao PNE substituiu a estratégia 6.7 do mesmo que trata do atendimento às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, pela estratégia 6.9 que garante a participação dos docentes no do comitê que discutirá as direções da educação integral no município. Além disso, considerando o Programa Cidadescola, o artigo 9º do decreto 21.142/2010 visa: “estabelecer ações voltadas às parcerias com Instituições Formadoras para a qualificação dos profissionais do Programa” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 4). Aqui a formação de professores é considerada, além de haver o estímulo a prática da relação universidade-escola.

No que tange o trabalho docente no Programa Mais Educação, 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.

É possível observar que o trabalho docente aparece de forma sutil nos documentos e legislações na política de Educação integral e que diferentes enfoques são dados ao mesmo. Alguns questionamentos devem ser considerados: Por que na estratégia 6.1 do PNE 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. Por outro, o Programa Cidadescola de Presidente Prudente e o Programa Mais Educação consideram a formação dos professores que atuam na escola de tempo integral, entretanto, não apresentam detalhes de como essas propostas serão concretizadas.

É importante ressaltar a importância dos professores da escola de tempo integral também possuírem de 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.

Conclui-se que o trabalho docente aparece de maneira sutil no contexto da produção de textos das políticas para Educação integral 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. Reforça-se que a escola de tempo integral precisa de professores bem formados e com condições dignas de trabalho para que os objetivos da escola de tempo integral sejam alcançados e para que o mal-estar docente já presente nos professores, não seja intensificado.

## Referências

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 a Dez., 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm) Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 14 jul. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO/MEC, 2011

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

KASPER, S. A.; RINALDI, R. P. Mal-estar docente: o que dizem as produções acadêmicas brasileiras. In: **Congresso Brasileiro de Educação**, 6, 2017, Bauru.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./abr. 2005.

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.

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

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.

RINALDI, R. P. O planejamento educacional e a educação (em tempo) integral: desafios da implementação em um sistema de ensino municipal. In: **Encontro Estadual da ANPAE/SP - Política, Gestão e Cotidiano Escolar: Desafios Teóricos e Práticos em contexto de crise**, 14, 2017, Marília.

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.

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

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 um outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba.** 2017. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2017.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades.** 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n], 2016.

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.

TALAVERAS, A. L. R. A política da educação integral e a formação de professores. In: **EDUCERE**, 12, 2015, Curitiba.