

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência - PROMESTRE

Danilo Vasconcelos de Moraes

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS MONITORES DO PROGRAMA ESCOLA  
INTEGRADA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA  
ESCOLA**

Belo Horizonte  
2020

Danilo Vasconcelos de Moraes

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS MONITORES DO PROGRAMA ESCOLA  
INTEGRADA E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA  
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em  
Educação.

Linha de pesquisa: Didática e Docência

Orientadora: Profa. Dra. Nair Pires

Belo Horizonte  
2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

M827p  
T

Morais, Danilo Vasconcelos de, 1991-  
Práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua  
relação com o projeto político pedagógico da escola [manuscrito] / Danilo  
Vasconcelos de Moraes. - Belo Horizonte, 2020.  
175 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientadora: Nair Aparecida Rodrigues Pires.

Bibliografia: f. 141-149.

Apêndices: f. 150-175.

1. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte, MG) -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Educação integral -- Teses. 4. Escolas de tempo  
integral -- Teses. 5. Prática de ensino -- Teses. 6. Planejamento educacional -  
- Teses. 7. Ensino integrado -- Didática -- Teses. 8. Aprendizagem por  
atividades -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.733

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP**

**UFMG**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola**

### **DANILO VASCONCELOS DE MORAIS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 03 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Profª. Nair Aparecida Rodrigues Pires - Orientadora  
UFOP

  
Profª. Cláudia Starling Bosco  
UFMG

  
Profª. Vânia Finholdt Ângelo Leite  
UERJ

Belo Horizonte, 3 de março de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Anael e Regina, e aos meus irmãos Paulo e Bruno, por me apoiarem e incentivarem a seguir adiante independente das adversidades. Obrigado por todo suporte e voto de confiança ao longo desta empreitada.

Agradeço a professora Nair Pires pela sensibilidade, abertura e pelas valiosas orientações ao longo deste percurso. As professoras Carmem Eiterer, Cláudia Starling e Gladys Rocha por todas as contribuições por meio das disciplinas e das inúmeras discussões que encaminharam tanto o meu projeto de pesquisa quanto a minha formação acadêmica.

Agradeço a todos os meus colegas de linha de pesquisa, Edson de Moraes, Gabrielle Barbosa, Gleiciara Freitas, Michelle Soares e Tânia Silva que, por vivenciarem situações semelhantes às minhas, tornaram esta caminhada mais reconfortante e menos solitária. Obrigado por todas as contribuições, pelos comentários durante as apresentações e pela companhia nos intervalos.

E, sobretudo, agradeço as monitoras, sujeitos desta pesquisa, pela cordialidade e disponibilidade em partilhar momentos tão significativos e cruciais para a nossa reflexão. Obrigado pelo acolhimento e abertura ao diálogo.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender as práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada (PEI) e a sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PEI foi implantado em 2006, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e a sua trajetória percorre pouco mais de uma década de discussões sobre os seus desdobramentos. Os elementos como o perfil dos monitores, suas práticas educativas e suas condições de trabalho têm sido discutidos na perspectiva teórica das políticas públicas e dos movimentos sociais e culturais, mas se apresenta pouco explorado pelo viés da didática, foco principal desta pesquisa. A fim de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Foram sujeitos desta pesquisa duas monitoras. Ressaltamos que estas são professoras que atuam como monitoras no PEI. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados a aplicação de um questionário, a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a pesquisa documental. Os resultados nos permitiram perceber a existência do horário de planejamento durante a carga horária semanal de trabalho das monitoras e certa autonomia para elaboração de suas atividades. As monitoras planejam as suas atividades levando em consideração o perfil da turma, o conteúdo a ser trabalhado e a sugestão de atividades feita pelos próprios estudantes. Elas usam uma diversidade de atividades de aprendizagem em suas oficinas, tais como a aula expositiva, a leitura silenciosa, o jogo e a conversa informal. Além disso, utilizavam a aproximação e a afetividade como uma estratégia para alcançar os seus objetivos no momento das atividades. Notamos que as regras são definidas individualmente pelas monitoras. Quanto à avaliação das práticas educativas, notamos que essa é uma dimensão negligenciada no PEI. Sobre a articulação entre o PEI e a escola, acreditamos que os momentos de interação são bem pontuais. Destacamos que, embora o PPP da escola não faça menção ao termo Educação Integral, existe nas suas diretrizes certa preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Concluímos que esse documento não reconhece o PEI como uma política pública que fornece subsídios para a escola extrapolar as suas práticas tradicionais e caminhar na direção do seu desejo de formação integral dos estudantes. Ademais, notamos que em nenhum momento o PPP da escola faz alusão à figura dos monitores e nem cita o PEI nas suas proposições.

**Palavras-chave:** Programa Escola Integrada. Prática educativa. Monitores. Projeto Político Pedagógico. Didática.

## ABSTRACT

This research has as main objective to understand the educational practices of the monitors of the Integrated School Program (PEI) and its relationship with the Political Pedagogical Project (PPP) of the school. The PEI was implemented in 2006, in the Belo Horizonte Municipal Education Network, and its trajectory covers a little over a decade of discussions about its developments. The elements such as the profile of the monitors, their educational practices and their working conditions have been discussed in the theoretical perspective of public policies and social and cultural movements, but little explored in the line of didactics, the main focus of this research. In order to achieve the objectives proposed in this work, a qualitative research was carried out through a case study in a public school in the Belo Horizonte Municipal Education Network. Two monitors were subjects of this research. We emphasize that these are teachers who act as monitors in the PEI. We used as instruments of data collection the application of a questionnaire, the semi-structured interview, the non-participant observation and the documentary research. The results allowed us to perceive the existence of the planning schedule during the weekly workload of the monitors and a certain autonomy for the elaboration of their activities. The monitors plan their activities taking into account the class profile, the content to be worked on and the suggestion of activities made by the students themselves. They use a variety of learning activities in their workshops, such as lecture, silent reading, games and informal conversation. In addition, they used approximation and affection as a strategy to achieve their goals at the time of activities. We note that the rules are defined individually by the monitors. As for the evaluation of educational practices, we note that this is a neglected dimension in the PEI. Regarding the articulation between the PEI and the school, we believe that the moments of interaction are very punctual. We emphasize that, although the school's PPP does not mention the term Integral Education, there is a certain concern in its guidelines for the integral development of the students. We conclude that this document does not recognize the PEI as a public policy that provides subsidies for the school to extrapolate its traditional practices and advance in the direction of its desire for integral education of students. Furthermore, we note that at no time does the school's PPP refer to the figure of the monitors and does not even mention the PEI in its proposals.

**Keywords:** Integrated School Program. Educational practice. Monitors. Pedagogical Political Project. Didactics.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Vínculo de contratação.....	85
TABELA 2 – Local de residência dos monitores.....	89
TABELA 3 – Escolaridade.....	89
TABELA 4 – Cursos de graduação dos monitores.....	90
TABELA 5 – Oficinas desenvolvidas no PEI.....	91
TABELA 6 – A relação entre a escolaridade, a formação e as oficinas desenvolvidas pelos monitores.....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantidade de escolas com Escola Integrada em Belo Horizonte .....	74
GRÁFICO 2 – Quantidade de estudantes atendidos pela Escola Integrada em Belo Horizonte .....	75
GRÁFICO 3 – Faixa etária dos monitores .....	88
GRÁFICO 4 – Raça/cor .....	88
GRÁFICO 5 – Tempo de trabalho no PEI .....	93

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Momentos pedagógicos do ensino explícito.....	42
FIGURA 2 - Concepções de Educação Integral nos debates acadêmicos.....	52
FIGURA 3 - Profissionalização na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier .....	65
FIGURA 4 - Concepções de Educação Integral presentes no Programa Escola Integrada.....	73

## LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis Trabalhista
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DIRE-B	Direção regional de educação – Barreiro
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GC	Gestão da Classe
GM	Gestão da Matéria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MGS-MG	Minas Gerais Administração e Serviços S.A
ONG's	Organizações Não Governamentais
OSC's	Organizações da Sociedade Civil
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Escola Integrada

PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROMESTRE	Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SIND-REDE/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SEP	Sociedade de Estudos Paulista
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
1.1 Organização da dissertação.....	20
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
2.1 Definição do campo de estudo e dos sujeitos de pesquisa.....	24
2.2 Questionário.....	26
2.3 Entrevista semiestruturada .....	26
2.4 Observação .....	27
2.5 Pesquisa documental .....	29
2.6 Análise de conteúdo.....	30
2.7 Ética na pesquisa.....	31
3 DIDÁTICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE ENSINO.....	33
3.1 Didática: a teoria do ensino .....	33
3.2 Prática educativa.....	36
3.3 Processos de ensino .....	39
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E ATORES .....	45
4.1 A Educação Integral no Brasil.....	45
4.1.2 A Educação Integral na concepção integralista.....	48
4.1.3 Concepção liberalista e a contribuição de Anísio Teixeira para a Educação Integral.....	49
4.1.4 Educação Integral na contemporaneidade.....	51
4.2 Legislação de Educação Integral no Brasil.....	53
4.3 Programa Mais Educação .....	56
4.4 A emergência dos novos perfis profissionais na Educação Integral .....	59
4.5 Nova Profissionalidade e a construção da identidade profissional dos monitores .....	62
5 PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE .....	69
5.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	69

5.2 Histórico do PEI na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	72
5.3 Caracterização da “Escola Y” .....	81
5.3.1 Caracterização do PEI da “Escola Y” .....	83
5.3.2 O perfil geral dos monitores do PEI da “Escola Y” .....	87
5.4 Delimitando o perfil das monitoras pesquisadas .....	93
5.4.1 Monitora Carla .....	94
5.4.2 Monitora Bárbara .....	98
6 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	103
6.1 O planejamento da ação .....	103
6.2 O desenvolvimento da oficina .....	111
6.3 A avaliação das práticas educativas .....	117
6.4 A interação entre o PEI e o turno regular da escola.....	120
6.4.1 Relação entre o PEI e o Projeto Político-Pedagógico da escola .....	123
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	132
7.1 Proposta de Produto Educacional.....	132
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
REFERÊNCIAS .....	141
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	150
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	152
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....	154
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	156
APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	159
APÊNDICE F – ROTEIRO DE PESQUISA DOCUMENTAL .....	161
APÊNDICE G – QUADRO DE CATEGORIAS .....	162

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da Educação Integral e(m) tempo integral no município de Belo Horizonte despertou-me o interesse desde o início da minha atuação como monitor do Programa Escola Integrada (PEI). Como destaca Maxwell (2009 apud PIRES, 2015), as motivações para a realização de um estudo não devem ser suscitadas apenas pela revisão de literatura, mas também pelas experiências do pesquisador, incluindo as suas ideias e crenças. Assim, a partir da minha própria trajetória profissional, busquei por uma maior compreensão dos desafios enfrentados pelos monitores do PEI, desde a sua inserção como um novo perfil profissional nas escolas até a elaboração das suas atividades. Por isso, em razão do objeto empírico estar circunscrito à realidade do pesquisador, faz-se necessário relatar a minha relação com a pesquisa.

Destaco que trabalho há sete anos como monitor no Programa Escola Integrada e as minhas percepções da realidade, advindas de observações e de reflexões individuais e coletivas, evidenciaram que o surgimento desse novo perfil profissional trouxe para dentro da escola uma multiplicidade de oficinas que oportunizam saberes que não estão presentes nos currículos escolares tradicionais e, portanto, por vezes, estão distantes do *modus operandi* da escola. Sendo assim, faz-se necessário pensar em alternativas que possibilitem a articulação entre as atividades desses sujeitos com as propostas educativas da escola em que atuam. Tais questões despertam-me o interesse em compreender as práticas educativas dos monitores do PEI e a sua relação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Impulsionado por essa inquietação, optei por desenvolver a minha dissertação de mestrado na linha de Didática e Docência, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Vale ressaltar que atuei como monitor do PEI em dois momentos distintos. Iniciei minha trajetória profissional como monitor do Programa Escola Integrada, em agosto do ano de 2009, em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Nessa ocasião, o PEI estava sendo implantado nessa escola e essa era a primeira equipe de trabalho organizada para atuar nas oficinas. Destaco que esta, também, foi a mesma escola onde cursei o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro momento de atuação no PEI, eu possuía apenas o ensino médio completo e nenhuma experiência como monitor. Durante esse período, fui apoio da professora coordenadora, nome atribuído a uma professora da RME/BH responsável por coordenar o PEI na escola. A minha função era auxiliá-la na

organização dos horários de trabalho dos monitores, elaborar os bilhetes escolares para aulas-passeios destinadas aos estudantes e acompanhar os alunos durante o horário de almoço, lanche e nos trajetos pelo bairro.

Essa primeira experiência foi um momento de muita aprendizagem. Todas as competências necessárias para desempenhar a minha função foram adquiridas durante os cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Desse modo, o saber fazer inerente a minha atribuição foi se construindo simultaneamente ao exercício da profissão. Vale ressaltar que esses cursos de formação foram ofertados com maior frequência nos anos iniciais de implantação do PEI nas escolas. Com o passar dos anos eles ficaram, cada vez mais, escassos e atualmente raramente são disponibilizados.

Posteriormente, com a mudança de professora coordenadora do PEI houve uma alteração das minhas atribuições. Passei a ser responsável pela oficina de "Para casa" que disponibilizava um tempo para os estudantes realizarem as tarefas propostas pelos professores do turno regular. Minha incumbência era auxiliá-los caso apresentassem alguma dúvida. Essa oficina era para todos os alunos que participavam do PEI, ou seja, as tarefas eram relativas a todas as disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento dessa função, eu sempre utilizava como recurso o livro didático dos próprios estudantes, pois não possuía uma formação específica para os conteúdos trabalhados com eles. Sempre existia uma grande quantidade de alunos participando dessa oficina, pois a carga horária de permanência na escola havia sido estendida para nove horas diárias. Por esse motivo, muitos deles não conseguiam realizar as suas tarefas escolares em casa. Acredito que essa demanda foi a principal razão para a criação dessa oficina.

Com o passar do tempo, a professora coordenadora decidiu utilizar o laboratório de ciências nas oficinas do PEI. No princípio, a própria professora coordenadora, graduada em Ciências Biológicas, desenvolvia atividades de ciências com os estudantes nesse espaço. Mas, os serviços burocráticos do PEI aumentaram e o seu tempo ficou mais curto, o que dificultou o desenvolvimento das atividades com os estudantes. Como alternativa, ela decidiu que essas atividades seriam desenvolvidas por mim em uma oficina chamada "Investigação científica". No começo, para o desenvolvimento dessa oficina, a professora coordenadora me dava aula sobre o conteúdo que deveria ser abordado e eu apenas repassava para os estudantes. Essa dinâmica durou poucos meses, pois as demandas burocráticas do PEI não paravam de crescer

e estavam exigindo uma atenção muito grande por parte da professora coordenadora. A partir desse momento tive que desenvolver as atividades nessa oficina por conta própria. Para tal, pesquisava na internet experimentos científicos escolares e consultava nos livros didáticos alguns conteúdos de ciências. Não existia um critério bem definido para a seleção dessas atividades, apenas analisava se havia condições materiais para desenvolver os experimentos com os alunos. Essa experiência foi muito importante para a escolha do meu curso de graduação. Nesse primeiro momento, atuei como monitor do PEI até maio do ano de 2012, o que me possibilitou quase três anos de experiência nessa atividade.

O segundo momento de atuação no PEI foi quando estava cursando o último semestre de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em julho do ano de 2015, retornei para o PEI da escola onde iniciei minha experiência profissional e estudei. Nesse período, fui responsável pela oficina de educação ambiental, minha função era desenvolver projetos e preparar atividades com essa temática para estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e acompanhá-los no horário de almoço, deslocamento pelo bairro e aulas-passeios. As atividades desenvolvidas nessa oficina estavam fundamentadas em três projetos distintos, que foram elaborados por mim em consonância com as propostas da escola e a faixa etária dos estudantes atendidos pelo PEI.

O primeiro projeto, chamado “Horta na escola”, atendia aos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram selecionadas e organizadas com base no nível de conhecimento dos estudantes. Por meio da construção de uma horta na escola foram abordadas as competências e as habilidades necessárias a essa etapa do desenvolvimento. Essa oficina tinha como objetivo construir o conceito de meio ambiente, compreender a importância do sol para os seres vivos, relacionar a atuação do homem no meio ambiente, caracterizar as causas e consequências da poluição e comparar os diferentes tipos de solos e a sua importância para o meio ambiente.

O segundo projeto intitulado “Fábrica de conhecimento” era voltado para os estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Por meio dessa oficina foram desenvolvidas atividades relacionadas aos conteúdos de mistura homogênea e heterogênea, separação de materiais, transformações químicas, fenômenos naturais e impactos ambientais. Foi possível desenvolver vários experimentos com os discentes, como a produção de sabão, detergente e amaciante biodegradáveis. Vale destacar que uma parte da produção desses materiais era destinada para o consumo da própria escola.

O terceiro projeto foi o “Se liga”, para os estudantes do 8º e 9º do Ensino Fundamental. Era um projeto de reforço escolar com objetivo de retomar os conteúdos escolares trabalhados pelos professores do turno regular. O seu principal foco era os conteúdos da disciplina de ciências que os estudantes apresentavam mais dificuldade ou dúvida. Em alguns casos, foi possível construir junto aos educandos modelos didáticos tridimensionais. Os modelos didáticos confeccionados eram referentes ao conteúdo de Citologia e Fisiologia da disciplina Ciências. Construimos alguns sistemas do corpo humano com manequins e maquetes de células animal, vegetal e de bactéria. Todo material fabricado ficou no acervo do laboratório de ciências da escola e pode ser utilizado por todos os professores.

Simultaneamente, lecionei aulas de Biologia no "Cursinho Preparatório", para estudantes de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. O "Cursinho Preparatório" é uma oficina que tem como objetivo preparar os estudantes para os vestibulares de cursos técnicos de instituições federais e privadas. O surgimento dessa oficina foi uma adaptação de uma exigência da SMED/BH, que estabeleceu para o PEI a obrigatoriedade de oferecer em sua matriz curricular oficinas que contemplassem o macrocampo de acompanhamento pedagógico, isto é, oficinas de Português e de Matemática. Para os estudantes do 8º e 9º ano, esse acompanhamento pedagógico além de configurar um reforço dos conteúdos escolares poderia incorporar os conteúdos programáticos das provas das instituições federais e privadas, de maneira a prepará-los para os vestibulares. Essa proposta logrou êxito e gradativamente foi sendo incorporada a outras matérias, inclusive Biologia.

Em relação ao desenvolvimento da oficina “Cursinho Preparatório”, eu seguia o conteúdo programático disponibilizado pelas próprias instituições federais e privadas. Estabeleci ao longo do ano um calendário para os simulados que seriam aplicados para os estudantes. Esses simulados tinham por finalidade proporcionar aos alunos um contato com as provas anteriores para o reconhecimento do grau de dificuldade das questões e o gerenciamento do tempo de duração da prova. Confeccionei uma apostila de Biologia para que os estudantes pudessem acompanhar as aulas no “Cursinho Preparatório” e ter um material didático para estudo em casa. Anualmente agendava e acompanhava os estudantes na Mostra de Cursos promovida por uma instituição federal de curso técnico.

Reconstituindo-me enquanto profissional da educação, a partir das minhas experiências vivenciadas nesses dois momentos distintos dentro do PEI, percebo como a

formação impacta diretamente nas práticas desenvolvidas pelos monitores. É nítido que, no meu primeiro momento de atuação no PEI, o processo de elaboração de projetos, planejamento e seleção de atividades não faziam parte do meu fazer profissional. Após a minha formação inicial, esses processos foram incorporados a minha prática, assim como o entendimento da necessidade de estruturar o processo de ensino. É necessário refletir sobre esse aspecto porque, muitas vezes, assim como eu, há alguns anos atrás, esses monitores estão tendo sua primeira oportunidade profissional e não estão preparados para lidar com tais aspectos. Como corrobora Silva (2013a), esses novos sujeitos podem não possuir uma formação específica para suas atividades e ter pouca ou nenhuma experiência docente para o trabalho com os estudantes.

Retomando Maxwell (2009 apud PIRES, 2015), a justificativa teórica constitui, também, uma das motivações para a proposição de uma pesquisa. Nessa direção, o Programa Escola Integrada se configura como uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral preconizada pela PBH. A sua matriz curricular prioriza o enriquecimento sociocultural dos estudantes por meio da ampliação de tempos e de espaços educativos, oferecendo atividades diversificadas que objetivam a valorização de saberes que não necessariamente fazem parte dos currículos escolares tradicionais. Para tornar possível a efetivação da Educação Integral surge um novo perfil profissional no âmbito escolar - sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento de uma vasta gama de atividades durante a jornada ampliada (BRASIL, 2009; DAYRELL & GEBER, 2015).

É mister ressaltar que esta pesquisa tem como objeto de estudo os monitores<sup>1</sup>, estes são sujeitos contratados pelas escolas municipais para desenvolver oficinas com os estudantes no contraturno escolar. Como indicado pelo Centro de Referências em Educação Integral (2014), o monitor presente nas experiências de Educação Integral é responsável por coordenar, na relação com o outro, os processos de ensino e aprendizagem; ele investe no processo de desenvolvimento do educando, sempre ciente do que ele, efetivamente, necessita aprender. Em relação à Educação Integral, isso não se restringe somente a aprendizagem de conteúdos, mas passa pela garantia do desenvolvimento pleno dos indivíduos, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva e social. Nessa perspectiva, para compreender o

---

<sup>1</sup> Segundo Geber (2015) existe uma multiplicidade de nomeações que são adotadas por diferentes ações educativas ao tratar sobre esse novo perfil de profissionais, entre elas: agentes culturais, oficinairos, animadores culturais, monitores, educadores, educadores sociais etc.

PEI, faz-se necessário pensar sobre os novos sujeitos, saberes e práticas que estão presentes na sua estrutura.

Geralmente, as atividades desses sujeitos estão relacionadas à vida cotidiana, o que contribui para uma maior abertura da escola a participação comunitária, as vivências de experiências sociais, a inclusão de outros saberes e a articulação de uma rede de aprendizagem, “uma vez que oferecem oficinas com temáticas diversificadas que, geralmente, expressam a valorização da cultura na qual estão inseridos” (DAYRELL; CARVALHO e GEBER, 2012, p. 157). Estes monitores devem atender os seguintes critérios: possuir ensino médio completo, boa articulação com a comunidade, conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes e participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente (BELO HORIZONTE, 2012).

É importante destacar que, apesar de um dos requisitos para se tornar monitor do PEI ser possuir ensino médio completo, esse cargo tem sido ocupado por professores. Muitas vezes, esses sujeitos licenciados encontram no PEI uma primeira chance de inserção no ambiente escolar ou a falta de oportunidade de trabalho faz com que este seja um campo de atuação profissional para os professores. Desse modo, os sujeitos desta pesquisa são professores que atuam como monitores no PEI.

Os professores que se encontram dentro do sistema educativo como monitores do PEI desempenham outras atribuições. Isso implica diretamente na construção de outra profissionalidade docente frente às exigências que lhes são impostas para desempenhar essas novas tarefas. Essas diferentes atribuições devem ser acompanhadas de uma constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz. A autora Estrela (2014) indica que a profissionalidade pode variar, existindo assim profissionalidades. Isso acarreta uma fragmentação da profissão em subculturas postulando diferentes identidades. Desse modo, essa reflexão relaciona-se com a construção da profissionalidade desses sujeitos, um dos elementos que emerge nesse estudo que tem como objetivo compreender as práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola.

## *1.1 Organização da dissertação*

O Capítulo 3 apresenta uma discussão sobre a Didática, buscando compreendê-la como um dos ramos de estudo da Pedagogia que se ocupa do ensino. Abordaremos também a prática educativa delineando o seu conceito como um processo social, universal e de caráter interativo. Além disso, traz uma reflexão sobre os elementos que caracterizam os processos de ensino na ação docente.

O Capítulo 4 ressalta as concepções de Educação Integral que já estiveram presentes no Brasil, ao longo dos anos, e os fundamentos intrínsecos neste debate, na contemporaneidade. Além de fazer um levantamento do aparato legal da Educação Integral e da contribuição do Programa Mais Educação para o seu funcionamento. Faz também uma breve discussão sobre a emergência de novos perfis profissionais no ambiente escolar. Por fim, faz uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente desses novos sujeitos.

O Capítulo 5 caracteriza a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, remontando a trajetória do desenvolvimento das políticas educacionais na capital mineira. Aborda, também, o histórico do Programa Escola Integrada como uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral de Belo Horizonte. Posteriormente, caracteriza tanto a Escola e quanto o Programa Escola Integrada pesquisados, identificando a delimitação do perfil dos monitores do PEI e daqueles que foram sujeitos de pesquisa.

O capítulo 6 apresenta, de forma mais densa, a prática educativa desenvolvida pelas monitoras do Programa Escola Integrada que foram objeto desta pesquisa. Essa seção está dividida em quatro categorias: o planejamento da ação, o desenvolvimento da oficina, a avaliação das práticas e a interação com o turno regular da escola. Ressaltamos que, as três primeiras categorias contemplam a Gestão da Matéria e a Gestão da Classe. Outro ponto importante a ser mencionado é que essa é uma divisão analítica, apenas para facilitar a compreensão do estudo. Existe uma dinâmica entre esses elementos que permite uma reflexão da prática enquanto acontece e, caso necessário, possibilita novas ressignificações.

O Capítulo 7 apresenta a proposta de produto educacional. O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como proposta central contribuir para a melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação. Uma das

maneiras de efetivar esses objetivos inerentes ao Promestre é a elaboração de um produto final, juntamente com a escrita da dissertação. Dessa forma, surge como Produto Educacional o Protocolo de ação. O Protocolo de ação é uma proposta de planejamento dialógico bem estruturado com a intenção de garantir subsídios aos monitores para a elaboração das suas atividades. Embora esse documento seja destinado aos monitores, as suas etapas de desenvolvimento englobam outros segmentos da escola (direção escolar, coordenação do Programa Escola Integrada e professores).

## 2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Bodgan e Biklen (1982 apud LUDKE & ANDRÉ, 2003) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Os mesmos autores acrescentam que os dados coletados são predominantemente descritivos, o que possibilita investigar um grupo ou um fenômeno, descrevendo suas características e/ou identificando relações entre variáveis. Para Vilela (2003), o investigador é o elemento mais importante na construção dos dados, pois é quem observa, registra e, às vezes, interage com a situação de pesquisa. Os dados construídos só fazem sentido se analisados em relação ao seu contexto de produção.

Ressaltamos que, este estudo tem como objetivo compreender as práticas educativas dos monitores do PEI e a sua relação com o PPP da escola. Por isso, é necessário interpretar essas práticas educativas considerando as especificidades do seu lugar de produção, a particularidade dos sujeitos envolvidos e os documentos que preconizam sobre a atuação desses sujeitos.

Ressaltamos também que, a pesquisa qualitativa se fundamenta nas características dos estudos qualitativos descritos por Alves-Mazzoti e Gewandszajder (2001): a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzido ao mínimo (p. 131).

A tarefa dos pesquisadores “não é recolher dados ou provas para confirmar ou rejeitar hipóteses preestabelecidas sobre o objeto investigado. Mas, sim, fazer construções explicativas enquanto pesquisam, à medida que os dados particulares e recolhidos vão se agrupando num processo de construção de inter-relações” (VILELA, 2003, p. 460). Pensar sobre a questão metodológica requer um trabalho minucioso, pois a partir dessa reflexão emerge a definição das etapas do processo de pesquisa. Estabelecer a metodologia significa traçar os caminhos que se deve seguir para sistematizar o problema em estudo. Para tal, há que se criar um “conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a

metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade” (CHIZZOTTI, 2011, p. 26-27).

O autor Flick (2009) também destaca que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo de caso se apresentou como uma forma adequada de atender os objetivos pretendidos. Nessa abordagem, há a necessidade de o pesquisador se manter atento aos novos elementos que emergem durante o processo, levar em conta o contexto em questão, retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes, usar variadas fontes de informações, possibilitar ao participante a elaboração de generalizações naturalísticas, trazer para o estudo os pontos de vista conflitantes e divergentes, e utilizar um estilo mais informal de linguagem (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 18-21).

A autora André (2013) ressalta que o estudo de caso em educação, surgiu nas décadas de 1960 e 1970, em manuais metodológicos de pesquisa, e restringia-se a um estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula. Já nos anos 1980, esse método de pesquisa científica ressurgiu, no contexto das abordagens qualitativas, com um sentido mais abrangente e passou a focalizar um fenômeno particular, valorizando o seu contexto e suas múltiplas dimensões. A referida autora destaca que, o estudo de caso representa um instrumento valioso na pesquisa qualitativa, pois o contato direto e prolongado com as situações permite captar significados e analisar interações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias em que ocorrem.

Enfim, a tarefa metodológica exige do pesquisador a apropriação de técnicas ou instrumentos de construção de dados que se apresentam de forma conexa e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa. Assim sendo, a seguir definimos o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa, além disso apresentamos as técnicas de coleta de dados utilizados, que são o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a pesquisa documental.

## *2.1 Definição do campo de estudo e dos sujeitos de pesquisa*

Para definir o campo de estudo, fizemos um levantamento junto à Diretoria Regional de Educação – Barreiro (DIRE-B) das escolas que oferecem o PEI, articulado, portanto, ao PPP da escola. No total, foram indicadas cinco escolas. Para a definição do campo de estudo, entramos em contato com os professores coordenadores de cada escola para explicar sobre a pesquisa e buscar elementos sobre a interação do PEI com o PPP da escola. Desse contato emergiu uma nova escola, indicada por alguns professores coordenadores, em que a escola e o PEI foram inaugurados juntos e, portanto, a construção do PPP da escola contemplava o PEI.

Assim sendo, essa particularidade de uma escola que inaugurou junto ao PEI nos pareceu favorável a pesquisa, pois nos permitiria compreender essa relação de uma forma mais orgânica. Além disso, apresentaria possíveis caminhos para a elaboração de um PPP que de fato dialogue com o PEI. Subsequente à etapa da definição do campo de estudo veio à fase de acesso a esse campo. Nesse momento, estabelecemos um contato com a escola para dialogar com a direção e professor coordenador para definir as datas da coleta dos dados.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, percebemos que havia barreiras que precisavam ser rompidas. Assim como Flick (2009), entendemos que uma pesquisa representa uma intromissão na vida da instituição a ser estudada. A pesquisa representa uma perturbação, rompe rotinas, sem oferecer uma compensação perceptível, imediata ou em longo prazo, para a instituição e seus membros. A pesquisa instabiliza a instituição em três implicações: que as limitações das suas próprias atividades serão reveladas, que os motivos “ocultos” da pesquisa são e continuam sendo pouco explícitos para a instituição e, por fim, que não há razões consistentes para recusar a solicitação da pesquisa. Ou seja, negociar a entrada em uma instituição depende mais da forma como se estabelece uma relação do que meramente fornecer informações. Nessa relação, deve-se desenvolver confiança suficiente nos pesquisadores enquanto pessoas e em sua solicitação, para que a instituição envolva-se na pesquisa.

Percebemos que esse foi um aspecto preponderante sobre as dificuldades apresentadas posteriormente. Por sermos sujeitos desconhecidos pelos funcionários da escola e da comunidade escolar, criou-se uma atmosfera de resistência e de incertezas a nosso respeito. Após o primeiro contato, o acesso ao campo de estudo ficou extremamente restrito e os

diálogos cada vez mais difíceis. Levando em consideração esses fatores e o prazo para se realizar o trabalho de campo, optamos por mudar o nosso campo de estudo.

Retornamos as escolas indicadas inicialmente pela DIRE-B para definirmos um novo campo de estudo. Nessa busca encontramos a “Escola Y” que apresentou duas características pertinentes ao objetivo da pesquisa. A primeira característica é a existência de projetos que articulam a escola e o PEI. A segunda característica é que a maioria dos monitores do PEI da “Escola Y” possui ensino superior completo ou em andamento. Fato que traz a particularidade a ser analisada neste estudo, os professores que atuam como monitores no PEI.

Depois que definimos o campo de pesquisa, apresentamos para a direção da escola o nosso objetivo de pesquisa e entregamos uma carta convite (APÊNDICE A). A “Escola Y” se apresentou bem receptiva à pesquisa e se dispôs a contribuir com o que fosse necessário. Assim sendo, selecionamos para a pesquisa duas monitoras do PEI da “Escola Y”, com base em alguns requisitos: possuir carteira assinada como vínculo empregatício e ser monitor do PEI, a mais de um ano. Acreditamos que, esses requisitos garantem uma margem de segurança para a realização da pesquisa. Ao estabelecer um vínculo empregatício por carteira assinada com a escola, o monitor firma uma relação de trabalho assegurada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além do mais, tem assegurado os seus direitos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH), sendo a sua filiação opcional. A participação do monitor no sindicato reforça os aspectos que envolvem a sua profissionalidade, tais como a participação em assembleias para discutir sobre as suas atribuições, salário e condições de trabalho. Entendemos que, os monitores do PEI que possuem mais um ano de trabalho estão mais familiarizados com o funcionamento da escola, com a rotina de trabalho do PEI e conhecem os estudantes atendidos na escola.

Mesmo levando em consideração esses requisitos, o universo de monitores continuou muito amplo para a pesquisa. Por isso, foi necessário que a professora coordenadora indicasse dois monitores que, além de atender os requisitos pré-estabelecidos, possuíssem alguma característica considerada interessante em seu perfil ou prática de trabalho. Desse modo, foi indicada a monitora Carla que estabelece uma relação com as professoras de Português do turno regular e está envolvida em um projeto desenvolvido pela “Escola Y”. A outra monitora indicada foi a Bárbara, que desenvolve atividades de artesanato com boa adesão por parte dos estudantes e, além disso, possui uma ligação com a comunidade escolar.

Após a definição do campo de estudo e dos sujeitos de pesquisa, foram prestadas todas as informações a respeito da pesquisa. Vale ressaltar que, os pesquisados só participaram desse estudo após todos os esclarecimentos prestados e mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B).

## *2.2 Questionário*

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, constituído por um conjunto de perguntas ordenadas segundo um critério predeterminado, que pode ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.100) e tem por finalidade coletar dados de um determinado grupo de respondentes. Segundo Oliveira (1997, p. 165), o questionário apresenta as seguintes características: deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento; deve conter todas as informações necessárias (sem excessos) e deve possuir linguagem adequada. A aplicação do questionário para o grupo de monitores do PEI da escola pesquisada teve como objetivo levantar dados para um delineamento geral do perfil pessoal e profissional dos monitores.

Como instrumento para reconhecimento prévio dos monitores, recorremos ao questionário que foi entregue pessoalmente, no primeiro acesso ao campo de estudo, para todos os monitores da “Escola Y”. Durante o preenchimento do questionário, colocamo-nos à disposição para responder qualquer dúvida. O questionário continha seis questões fechadas e cinco questões abertas (APÊNDICE C) que abordavam o perfil pessoal e profissional e a formação dos monitores. Ao todo foram entregues doze questionários e obtivemos resposta de todos. Preenchidos todos os questionários, foi possível caracterizar o perfil geral dos monitores do PEI da “Escola Y”.

## *2.3 Entrevista semiestruturada*

Conforme indicam Eiterer e Medeiros (2010), a entrevista semiestruturada está balizada em um roteiro de questões mais amplas e possibilita ao entrevistado mais tempo e liberdade para respondê-las. Esse tipo de entrevista permite que o pesquisado extrapole o tópico solicitado, destacando elementos que considere importante. Assim, fica a cargo do

pesquisador prosseguir para questões posteriores quando necessário ou solicitar mais detalhes em determinados itens.

Decidimos usar a entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, em primeiro lugar para entender a partir da percepção dos monitores a sua própria prática educativa. Ou seja, esse instrumento nos permitiu apreender a organização e o funcionamento dessas práticas sob a ótica desses sujeitos. Segundo, nos ajudou a revelar as concepções e os valores que norteiam essas práticas educativas. A partir das falas dos sujeitos conseguimos apreender elementos importantes para análise de dados.

Ao todo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com cada monitora pesquisada. As entrevistas tiveram um tempo médio de 1h25min e aconteceram em dias distintos para que não houvesse um comprometimento da sua qualidade por falta de tempo, o que impactaria nos dados coletados. Os dias da entrevista foram definidos em acordo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Mas, por existir um tempo de planejamento para os monitores do PEI da “Escola Y”, ficou acordado que as entrevistas ocorreriam nesses momentos. A respeito dos horários das entrevistas, vale destacar a presteza e facilidade por parte da “Escola Y” - Professora Coordenadora e monitoras pesquisadas - em obter o aceite para a realização deste estudo. Apesar de, no momento da entrevista, pesquisador e pesquisado ocuparem diferentes posições, ambos possuem a mesma profissão o que facilitou a proximidade e o contato.

Quanto à realização das entrevistas, a “Escola Y” nos recebeu prontamente e cedeu o espaço da biblioteca para que tivéssemos mais privacidade e menos interrupções. Adotamos a entrevista semiestruturada como forma de proporcionar um diálogo mais flexível para a obtenção dos dados. Para a sua realização, elaboramos um tópico-guia contendo questões que nortearam a entrevista (APÊNDICE D). Esse tópico guia estava dividido em quatro tópicos. O primeiro centrou-se nos dados pessoais, formação e experiência profissional. O segundo bloco visou apreender as concepções e os valores que norteiam as práticas educativas dos monitores. O terceiro focou no reconhecimento profissional desses sujeitos, buscando entender o seu auto reconhecimento e status social. Por fim, o quarto bloco se centrou nas concepções que estes sujeitos têm sobre escola, ensino e escola integrada.

#### *2.4 Observação*

Segundo Vianna, “a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais [...]” (VIANA, 2003, p. 14). Por sua vez, Neto aponta que essa técnica permite “captar uma variedade de situações ou de fenômenos que não são obtidos por meio de pergunta, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 2004, p. 60).

Segundo Eiterer e Medeiros (2010), na pesquisa em educação, a observação configura um procedimento que permite ao pesquisador um significativo contato com as situações, sem desconsiderar o contexto em que acontecem. Mas, para se tornar um instrumento válido para coleta de dados, é necessário que atenda aos critérios de objetividade, de confiabilidade e de credibilidade. As mesmas autoras destacam que, para o trato com objeto de estudo, é imprescindível a observação ter coerência com o problema de pesquisa, a definição e a nitidez do que se deseja pesquisar e observar. A construção de um roteiro pode ser muito útil nessa etapa, pois ajuda a sistematizar e conduzir o processo de observação. Uma observação mais estruturada facilitará reconhecer aspectos a serem checados (se acontecem ou não), mensurados (com que frequência acontecem) ou até mesmo avaliados (de que forma acontecem). Outro aspecto importante é a influência que o pesquisador exerce no campo de pesquisa e o seu nível de participação. Nesta pesquisa, utilizamos a observação não participante caracterizada pelo não envolvimento do pesquisador nas atividades observadas, tanto quanto possível.

Em relação à realização da observação, acordamos com os sujeitos de pesquisa os dias e horários em que aconteceriam. No primeiro semestre de 2019, iniciamos o trabalho de observação sistemática das práticas dos monitores. A estratégia adotada foi a de acompanhar as monitoras em sua rotina cotidiana na escola. Durante o campo, buscávamos sempre que possível encontrar com as monitoras na porta da “Escola Y” para acompanhar o seu trajeto pela escola, e seguíamos com elas até o fim das suas atividades. Definimos, portanto, que centraríamos nossas observações nas práticas e interações que esses sujeitos estabeleciam durante o seu horário de trabalho.

Durante as observações estávamos sempre com um caderno de anotações que se tornou o nosso caderno de campo. Enquanto acompanhávamos o sujeito de pesquisa, foi possível fazer observações indiretas de outros monitores. Os monitores costumavam trabalhar

em espaços próximos uns dos outros e também se encontravam em alguns momentos de descanso, no percurso e nas refeições.

Definimos um roteiro base que foi utilizado para conduzir as nossas observações em campo (APÊNDICE E). Esse roteiro foi organizado em torno de três aspectos. O primeiro destacou as características das práticas educativas desenvolvidas pelas monitoras. O segundo aspecto focou as interações estabelecidas entre a monitora e a “Escola Y”. O terceiro visou acompanhar se ocorrem e como ocorrem os tempos coletivos dos monitores dentro da escola.

A observação permitiu a apreensão de comportamentos e acontecimentos nos momentos em que eles se produziam na realidade. Assim, aliada à entrevista semiestruturada viabilizou o entendimento da relação entre os monitores e o PPP da escola, pois permitiu acompanhar e registrar os movimentos, os discursos e as ações dos monitores, as relações mantidas com o PPP da escola e como se processava a produção das atividades dentro desse contexto.

## *2.5 Pesquisa documental*

A pesquisa documental foi o instrumento adotado para obter informações acerca das propostas da escola para o PEI. Esse material nos possibilitou compreender as ênfases postas sobre as diretrizes para as oficinas ofertadas pelo PEI, os perfis profissionais dos monitores e a relação entre a “Escola Y” e o PEI. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszneider (2001), um documento pode ser caracterizado como sendo todo e qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação. Portanto, esse documento pode nos “dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2001, p. 169). Quanto à natureza dos documentos utilizados nesta pesquisa, optamos pelo Projeto Político-Pedagógico da escola e o manual de formação. Foi construído um roteiro de pesquisa documental (APÊNDICA F) para facilitar a busca de dados relativos à pesquisa.

Vale destacar que esse procedimento é indicado quando o interesse do pesquisador incide em cruzar registros presentes nos documentos com dados coletados em entrevistas, questionários e observações (EITERER & MEDEIROS, 2010). Desse modo, a pesquisa

documental permitiu conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola, suas proposições e compará-las com as práticas educativas desenvolvidas pelos monitores na escola pesquisada.

Como aponta Le Goff (1994, p. 546), é necessária uma desmistificação do sentido aparente dos documentos. E para tal, o pesquisador precisa buscar continuamente romper com a ideia de que o documento é sinônimo de objetividade inquestionável. O mesmo autor indica que, o documento pode ser comparado a um monumento, pois é uma construção, intencional ou não, é uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos/monumentos. Le Goff (1994) postula que o pesquisador desestruture o documento, evidenciando seu caráter de monumento.

## *2.6 Análise de conteúdo*

Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Com base em Bardin, recorreremos à análise de conteúdo para trabalhar os dados coletados. A entrevista, “é uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala” (BARDIN, 2011, p. 93). Para a análise das entrevistas, Bardin (2011) estabelece dois níveis, separados em duas fases sucessivas e interdependentes, que são a decifração estrutural e a transversalidade temática. A decifração estrutural diz respeito a uma imersão no mundo subjetivo do outro, ou seja, busca compreender algo no interior de outra pessoa. Esse processo deve ser focado em cada entrevista individualmente. A transversalidade temática está relacionada ao processo de síntese, permitindo uma relativização e distanciamento. É um tipo de análise que possibilita perceber as semelhanças e as divergências. Para Bardin (2011) a condução da análise de conteúdos é organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise tem por finalidade sistematizar as ideias iniciais. Para proceder à análise de dados, separamos os conteúdos em dois *corpus*<sup>2</sup> distintos. Um formado pelas entrevistas semiestruturadas, realizadas com as monitoras pesquisadas para este estudo. Outro pela observação não participante, registrada em um caderno de campo durante o período de acompanhamento das oficinas e rotinas das monitoras. Ressaltamos que a escolha dos dados analisados obedeceu às regras da homogeneidade e da pertinência.

Em relação à fase de exploração do material, esta se refere à construção das operações de codificação, considerando os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas (BARDIN, 2011). Assim sendo, para a análise dos dados, construímos uma grade de análise, tomando como referência, as etapas de desenvolvimento da Gestão da Matéria (G.M.) e Gestão da Classe (G.C.) de Gauthier *et al.* (1998), para identificar os elementos presentes nas práticas educativas dos monitores do PEI. Organizamos os dados coletados em um quadro de categorias (APÊNDICE G). A fase de categorização foi bastante minuciosa e exigiu um constante movimento de retomada dos dados.

Quanto à fase de tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado, por exemplo, entrevistas, documentos e observação (BARDIN, 2011). Essa fase nos permitiu fazer uma análise comparativa dos dados entre a entrevista e a observação, possibilitando encontrar uma relação ou distanciamento entre a fala e a prática. Além do mais, a partir da justaposição com o referencial teórico, foi possível ressaltar os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes da literatura. A análise dos dados presentes nos documentos permitiu uma investigação sobre o que os documentos oficiais preconizam sobre os monitores e as suas práticas educativas na escola.

## 2.7 Ética na pesquisa

Para Flick (2009, p. 50) “refletir sobre a dimensão ética da pesquisa implica pensar em questões relativas à proteção dos interesses daquelas pessoas dispostas a participar de um estudo”. Essa discussão culminou na elaboração de códigos de ética. Em muitos casos, o

---

<sup>2</sup> Bardin (2011, p. 126) define *corpus* como um conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

ênfoque desses comitês se concentra mais na proteção de todos os participantes do processo de pesquisa. Desse modo, esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. O COEP assegurou que esta pesquisa respeitou os critérios de confidencialidade dos envolvidos e buscou minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando sempre a privacidade do participante.

Flick (2009) reforça que a formulação dos códigos de ética visa à regulação das relações dos pesquisadores com as pessoas e os campos que pretendem estudar. Os princípios da ética, em geral, postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades. Esses códigos de ética exigem que a pesquisa deva estar baseada no consentimento informado, isto é, no fato de que os participantes do estudo concordem em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores. Os códigos exigem, também, que a pesquisa evite prejudicar os participantes, o que inclui não invadir suas privacidades, nem enganá-los quanto aos objetivos da pesquisa.

Por isso que, em observância a Resolução número 466 de 12/12/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa<sup>3</sup>, do Conselho Nacional de Saúde, para pesquisa com seres humanos, tomamos os cuidados necessários para garantir a confidencialidade e minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando a privacidade do participante e da instituição de ensino. Os pesquisados somente participaram desta pesquisa após a prestação de esclarecimentos sobre o estudo e mediante a assinatura do TCLE.

Northway (2002, p. 3) resume o envolvimento ético em qualquer pesquisa: “seja como for, todos os aspectos da pesquisa, desde a decisão do tema até a identificação da amostra, a condução da pesquisa e a publicação das descobertas possuem implicações éticas” (p. 54). Isto é, as questões éticas serão enfrentadas em cada um das etapas da pesquisa. Flick (2009) corrobora ao afirmar que a maneira como o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e como seleciona os participantes de sua pesquisa, levanta a questão sobre a forma como o pesquisador informa a respeito da pesquisa e seus propósitos, assim como suas próprias expectativas.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html).

### **3 DIDÁTICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE ENSINO**

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a Didática, buscando compreendê-la como um dos ramos de estudo da Pedagogia que se ocupa do ensino. Abordaremos também a prática educativa delineando o seu conceito como um processo social, universal e de caráter interativo. Além disso, refletiremos sobre os elementos que caracterizam os processos de ensino na ação docente.

Para Libâneo (1994), “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global é a Pedagogia” (p. 13). O autor acrescenta, também, que, a didática é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais que são sempre sociais. A Didática se fundamenta na Pedagogia; é assim, uma disciplina pedagógica.

De acordo com Libâneo (1994), a Pedagogia recorre à contribuição de outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia ao estudar a educação em suas dimensões sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e explicar o fenômeno educativo. O mesmo autor acrescenta que “esses estudos acabam por convergir na Didática, uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola” (p. 14). Além disso, sendo a educação uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.), podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política e, também, de uma pedagogia escolar. Nesse caso, constituem-se disciplinas propriamente pedagógicas, tais como a Teoria da Educação, Teoria da Escola, Organização Escolar, destacando-se a didática como teoria do ensino.

#### *3.1 Didática: a teoria do ensino*

Segundo Pinto (2015), a Didática é tradicionalmente identificada como a teoria do ensino, que transcorre em um ambiente de aula, demarcado por elementos que diretamente a constitui. Interessa-nos entender como o conceito de Didática foi se reconfigurando ao longo dos anos e entender quais são esses elementos envolvidos no campo da Didática.

De acordo com Pimenta *et al.* (2013), a Didática emerge de uma revolução social e política, contra a hegemonia do poder do clero católico na condução do destino da

humanidade. Essa por sua vez, fundamentada nos pressupostos de Comênio, que tinha como objetivo apresentar um método capaz de ensinar tudo a todos, especialmente o domínio da leitura e da escrita, base para a compreensão e a interpretação dos textos bíblicos. Ao longo dos anos, muitas foram as contribuições e as discussões de diferentes correntes e tendências do pensamento filosófico, sociológico e educacional que contribuíram para o seu desenvolvimento. Como aponta Candau e Koff (2015), “a Didática sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da educação e da escola” (p. 330).

Segundo Pinto (2015), na Didática, o entendimento de seu objeto de estudo complexo e multideterminado é fruto das contribuições das teorias críticas em educação introduzidas no Brasil no final da década de 1970, no contexto de redemocratização política do país. Até a década de 1980, os estudos de didática eram circunscritos a espaço da sala de aula, focados exclusivamente nos elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem (objetivos e conteúdos de ensino, avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino) e desconectados dos contextos mais amplo em que a escola estava inserida. As críticas então direcionadas à didática denunciavam uma abordagem tecnicista dos fenômenos educativos escolares, por tratarem esses elementos do processo de ensino e aprendizagem independentemente do contexto histórico em que ocorriam. Sendo assim, Candau e Koff (2015) ressaltam que a década de 80 significou um marco muito importante para esse campo de conhecimento, pois criou uma convergência em torno de uma perspectiva crítica, sem promover uma homogeneização dos enfoques e das preocupações.

Adentramos a década de 1990 com certo consenso em torno do fato de que a didática não deveria ser entendida como um receituário de como lecionar, ou seja, superamos aquela visão reducionista de uma didática prescritiva. A partir dessa década, periodicamente, atores fundamentais do campo da Didática realizaram balanços críticos e reflexões acerca do desenvolvimento da Didática. Para Candau e Koff (2015), certamente essa multiplicidade de trabalhos evidenciam a riqueza da pesquisa e da reflexão em Didática nos últimos anos. Atualmente, muitas são as discussões sobre o papel da escola, o sentido da escolarização, os desafios que enfrentam os sistemas de ensino, a problemática cotidiana da educação escolar e a profissionalização docente. Além do debate de aspectos envolvendo as condições de trabalho dos professores, como falta de infraestrutura, baixa remuneração e precarização do trabalho docente.

Embora a Didática tenha, ao longo da sua trajetória, buscado atender às necessidades educacionais de cada época e contexto social, entendemos que o seu objeto de estudo sempre foi o ensino. Para Pimenta *et al.* (2013), o ensino é uma prática social complexa dependente dos seres humanos. Os mesmos autores afirmam que este é “realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais” (p. 144). Mas como aponta Sacristán (1995), o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Por isso, assim como Pimenta (2013), acreditamos que o processo de ensino é dialético.

O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles; assim, ao continuar buscando a compreensão desse objeto em suas múltiplas formas e configurações, e fiel à sua perspectiva epistemológica, vai tomando feições cada vez mais perfiladas a esse processo de contínua transformação (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 144).

O ensino tende a agir diretamente sobre o elemento humano, e o seu produto assumirá a forma de uma mudança nos sujeitos envolvidos. Para Gauthier *et al.* (2013), o ensino pode ser compreendido como um trabalho interativo. O trabalho interativo caracteriza-se pelo fato de “fornecer diretamente aos usuários os serviços que a organização burocrática produz” (CHERRADI, 1990, p. 3). A principal característica dos trabalhadores interativos (por exemplo, professores) é colocar indivíduos ou grupos de trabalhadores em relação com objeto de trabalho, outros indivíduos ou grupos de humanos (por exemplo, estudantes).

Gauthier *et al.* (2013), a partir dos pressupostos de Cherradi, definem três ideias de trabalho interativo. O primeiro tipo se refere às interações de apoio, definida como “uma interação que visa a prevenir, interromper ou retardar a deterioração do bem estar de uma pessoa ou de uma situação social” (CHERRADI, 1990, p. 18). Nesse caso, o usuário tem muito pouco ou nenhum poder para melhorar a situação, isto é, o usuário é particularmente dependente e a interação é reduzida ao mínimo. Esse tipo de trabalho interativo não contempla os processos de ensino, pois este último é compreendido como uma relação intensiva e extensiva entre os sujeitos. Podemos tomar como exemplo de interações de apoio a relação entre médico e paciente, nesse caso a cooperação do cliente (paciente) não é necessária, sendo, dessa forma, reduzida ao estado de objeto.

O segundo tipo reúne as interações de atribuição que tem como função “conferir aos usuários uma definição ou etiquetas sociais (“*social label*”), uma posição ou situação social que provocará um tipo de tratamento” (CHERRADI, 1990, p. 22). Esse tipo de interação se reduz, principalmente, a um conjunto de transações que intervêm entre o trabalhador interativo, o usuário e as informações sobre este último. Esta interação não abrange o trabalho docente, pois tem como objetivo disponibilizar um recurso habilitante que simplifica a tarefa do trabalhador interativo. Isto é, acabaria por reduzir o papel do docente a um técnico que se utiliza de um receituário para lecionar.

O terceiro tipo, as interações de transformação, consiste em um trabalho em que a interação tem por objetivo “mudar o estado biofísico, psicológico e até agir sobre os atributos sociais de um cliente ou usuário, tem em vista melhorar seu bem-estar e funcionamento social” (CHERRADI, 1990, p. 13). Gauthier *et al.* (2013) acrescenta que esse tipo de interação comporta duas subfunções: “a restauração”, que tem como objetivo reduzir ou eliminar uma incapacidade ou deficiência para que seu usuário funcione adequadamente na sociedade; “o aperfeiçoamento”, que enfatiza na melhoria da adaptação e do bem-estar do indivíduo na sociedade, respeitando as etapas do seu desenvolvimento. Logo, para esses autores, a educação preenche mais especificamente a última subfunção.

Essas interações de transformação demandam uma relação intensiva e extensiva entre o trabalhador interativo (compreendido como professor) e o usuário (compreendido como estudante). Gauthier *et al.* (2013) salientam que, neste tipo de interação pode haver um distanciamento entre os sujeitos envolvidos, levando em consideração que o usuário pode neutralizar ou se opor aos efeitos do trabalhador interativo. Nesse sentido, o autor acrescenta que a cooperação torna-se indispensável, pois a partir dela busca-se um consenso entre os sujeitos envolvidos.

### 3.2 *Prática educativa*

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino e aprendizagem e a sua investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Interessa-nos entender a prática educativa como um processo social, universal e de caráter interativo. Para Sacristán (1995), a prática educativa é uma prática histórica-social e sua construção não está restrita ao conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. O referido autor

destaca que para acontecer a prática, é necessário haver um movimento dialético entre conhecimento e ação.

Libâneo (1994) acrescenta que, além de ser social, a prática educativa é um fenômeno universal. Esse autor defende que a prática educativa é uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Para Libâneo (1994) “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (p. 15). O autor ressalta que a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas, também, o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e das experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Segundo Libâneo (1994), por meio da ação educativa, o meio social influencia os indivíduos e estes, assimilam e recriam essas influências para estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se concretizam na forma de conhecimentos, experiências e valores que são acumulados por gerações de indivíduos e, posteriormente serão transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Nesta perspectiva, assim como Tardif (2002), acreditamos que a prática educativa configura uma das categorias fundamentais da atividade humana, extremamente importante e rica em valores. Acrescentamos a concepção de prática educativa um caráter interativo. De acordo com Tardif (2002), podemos definir, esquematicamente, a interação como um processo na qual as atividades humanas se inter-relacionam, ou seja, os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Para Tardif (2002), na perspectiva da educação, essa concepção nos permite captar a natureza profundamente social do agir educativo. Nesse sentido, ensinar é se colocar perante um grupo de estudantes, buscando estabelecer relações para desencadear com eles um processo de formação mediado por uma variedade de interações.

Para Franco (2016), “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (p. 535). Para fazer essa distinção, a autora evoca os conceitos de *poiesis* e *práxis*, apresentados por Carr (1996). Entende-se por *poiesis* um saber fazer não reflexivo (prática tecnologicamente tecida) e *práxis* um saber fazer com ação reflexiva

(prática tecida pedagogicamente). A mesma autora destaca que, a prática docente só adquirirá inteligibilidade quando não for mais compreendida como forma de *poiesis* e for regida por critérios éticos imanentes, que servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

Destacamos, assim como Franco (2016), que um encontro educativo “tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (p. 536).

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica a medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

De acordo com Franco (2016), existe uma confusão entre os termos práticas pedagógicas e práticas educativas, fazendo com que, muitas vezes, esses sejam compreendidos como sinônimos e, portanto, unívocos. Trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. A autora destaca que “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (p. 536).

Essa interação e intencionalidade é um ponto fundamental para o processo educacional. Segundo Charlot (2000), ao nascer somos submetidos à necessidade do aprender. Aprender significa construir-se, “em um triplo processo de “hominização” (torna-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (p. 53). Aprender exige entrar em um conjunto de relações e de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000). O referido autor acrescenta que esse movimento longo, complexo, inacabado, é chamado educação.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o

mundo; a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Percebemos que para Charlot a educação está intimamente relacionada ao desejo. O desejo é considerado uma força propulsora que alimenta todo esse processo. Charlot (2000) ressalta que para haver a propulsão é necessário existir a força de atração, isto é, o desejo é sempre o “desejo de”. Nessa lógica a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são desejáveis. Dessa forma, os educadores, que possuem um projeto de formar a criança, precisam se atentar para o fato de que “a criança é ao mesmo tempo a “matéria prima” e o operador imediato do processo, processo que os educadores só podem conceber e mediar” (p. 54). Esse processo de se construir exige uma apropriação do que é externo, por isso demanda uma interação com o outro.

Para Charlot (2000), essa relação é um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. E para que aconteça a atividade, a criança deve se mobilizar. O referido autor destaca que mobilizar-se é pôr-se em movimento.

(...) utilizamos o termo de “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (p. 55).

Acreditamos que, a contribuição de Charlot (2000) para as dinâmicas presentes nas oficinas se dá justamente no reconhecimento da educação como uma produção de si mesmo, que é possível a partir da mediação do outro. Como o autor destaca, “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (CHARLOT, 2000, p. 55).

### *3.3 Processos de ensino*

Outros autores que nos forneceram subsídios para a discussão teórica desta pesquisa são Gauthier e seus colaboradores. Embora esses autores não se proponham discutir a prática educativa dos monitores nas oficinas do PEI, suas reflexões sobre os saberes docentes nos ajudam a tematizar a construção dessas práticas educativas. Acreditamos que, como o

processo de ensino é uma atribuição do monitor na sua oficina, a Gestão da Matéria (GM) e a Gestão da Classe (GC) serão fundamentais à prática educativa desses sujeitos. Interessa-nos saber as possíveis convergências e divergências entre o processo de ensino feito pelos monitores nas oficinas e os postulados de Gauthier e seus colaboradores, assim como os possíveis novos elementos que podem emergir desta pesquisa.

Gauthier *et al.* (1998) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes (saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber experiencial, saber da ação pedagógica e saber da tradição pedagógica), que formam uma espécie de reservatório do qual o professor utiliza frente às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Examinemos, então, os saberes necessários ao ensino preconizados por esses autores, a fim de entender melhor em que sentido e de que maneira esses saberes mobilizados pelo professor se aproximam das práticas educativas do monitor do PEI.

O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. O saber curricular, diz respeito a uma disciplina que passa por inúmeras transformações até se tornar um programa de ensino. Desse modo, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num *corpus* que será ensinado nos programas escolares. O professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, pois este lhe servirá de guia para planejar e para avaliar. O saber das ciências da educação é construído durante a sua formação ou em seu trabalho, pois o professor adquire determinados conhecimentos profissionais que o informam a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. Isto é, o professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros de sua categoria, socializados da mesma maneira.

Ainda de acordo com Gauthier *et al.* (1998), aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande

proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

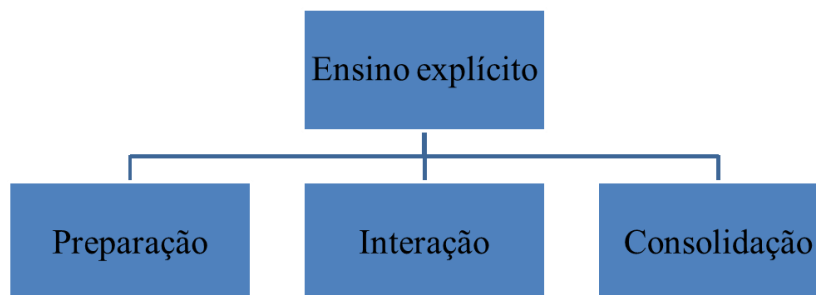
De acordo com Gauthier *et al.* (1998), existe um saber da tradição pedagógica que povoa as nossas recordações de infância até o cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, no ensino superior. Os mesmos autores ressaltam que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Para Gauthier *et al.* (1998) os professores exercem duas funções básicas denominadas de “Gestão da Matéria” e de “Gestão da Classe”. Ambos os planos são perpassados por três momentos: antecipação da ação (planejamento); desenvolvimento da ação (interação); e avaliação da ação. A função pedagógica de gestão da matéria está associada aos aspectos relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula, ou parte dela, e engloba o conjunto das operações presentes nas práticas educativas dos professores para auxiliar os estudantes na aprendizagem do conteúdo. No que se refere ao planejamento, evidencia-se os objetivos almejados, conteúdos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação das aprendizagens e o planejamento das variáveis referentes ao ambiente educativo. Na fase de interação, emergem as questões referentes às atividades de aprendizagem, ao ensino explícito, a utilização de perguntas pelos professores e da quantidade de ensino. Já a avaliação, versa sobre a reflexividade dos professores e a própria maneira deles ensinarem.

Faz-se necessário aprofundar mais no conceito de ensino explícito. De acordo com Gauthier *et al.* (2014a), as principais estratégias do ensino explícito podem ser organizadas em três momentos pedagógicos: a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos aprendizados, conforme indicado na Figura 1. A preparação diz respeito ao trabalho de planejamento do professor, tudo o que ele tem a intenção de fazer para favorecer os aprendizados dos estudantes. A interação corresponde à ação propriamente dita do

professor com os alunos. Por fim, a consolidação são atividades que visam fixar os aprendizados realizados.

**FIGURA 1 - Momentos pedagógicos do ensino explícito**



Fonte: Gauthier et. al., 2014

De acordo com Gauthier *et al.* (2014a), tornar explícito o que é implícito também significa não desconsiderar os estudantes, que são sujeitos participativos desse processo. Isto quer dizer que, eles chegam com os seus conhecimentos, que podem ser precisos ou errôneos. Para ensinar determinados conteúdos, o professor deverá tornar explícitos os conhecimentos que os educandos já possuem; ele faz o que chamamos de recordar os conhecimentos prévios, a fim de mensurar a precisão e a solidez. Se ele quer ensinar um novo saber que se baseia nos conhecimentos já ensinados anteriormente, ele deve retomar a consciência, tornar esse saber explícito. Ele poderá, então, verificar se os estudantes o dominam suficientemente ou não. Se eles ainda não o dominam, ele deverá retomar esse conteúdo antes de ensinar novos conteúdos.

Conforme Gauthier *et al.* (2014a), o ensino explícito acontece no momento de interação com os estudantes. Dessa forma, o professor utiliza de um conjunto de estratégias que podem ser implementadas em três etapas: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma. Para a condução da aula, o professor deve atentar-se para essas três etapas. “Através de uma modelagem, o professor demonstra o que deve ser compreendido ou feito pelos alunos em ligação aos objetivos de aprendizado. A ideia básica de modelagem é isolar para os alunos as questões fundamentais sobre as quais eles devem refletir para conseguirem realizar a atividade” (GAUTHIER *et al.*, 2014a). Isto é, a sua função é mostrar para os estudantes o que deve ser aprendido. Portanto, anuncia cada passo para executar a tarefa: as perguntas, as estratégias que ele usará. O professor continua com a etapa da prática guiada.

“Nessa etapa o professor deve preparar as atividades que ele pedirá para os alunos realizarem, estabelecendo laços com o que ele mostrou na etapa da modelagem e no intuito de atingir os objetivos de aprendizado” (GAUTHIER *et al.*, 2014a). O professor deve definir as modalidades de organização do trabalho, podendo ser individual, em dupla, em grupo etc. Ele deve acompanhar o aluno, questioná-lo sobre o processo. É o momento pedagógico em que o professor coloca suportes apropriados e verifica a compreensão dos estudantes.

Gauthier (2014b) salienta que, durante a prática guiada, os professores mais eficientes pedem que os estudantes expliquem como eles fizeram para chegar à resposta. Os menos eficientes não só perguntam menos, mas quase nunca perguntam aos alunos sobre as suas maneiras de obter resultados. Segundo o mesmo autor, para verificar a compreensão dos estudantes, foi proposto por Hollingsworth e Ybarra (2009) uma estratégia conhecida pelo acrônimo EQACER: (E) ensinar algo, (Q) questionar (A) aguardar um momento, (C) convidar um estudante ao acaso (E) escutar sua resposta, (R) reagir, fornecer *feedback*. Ainda nessa etapa, entende-se que trabalhar a partir de problemas resolvidos anteriormente evita sobrecarregar a memória de trabalho dos alunos, leva a concentrar-se nas etapas necessárias para resolvê-los e sobre os elementos importantes do problema. Os exemplos permitem demonstrar, passo a passo, a maneira de resolver um problema. Ao empregar o apoio necessário, durante a prática guiada, o professor fornece apoio ao estudante, apoio que lhes retira gradativamente, à medida que progredem na sua aprendizagem. Ao retroagir e corrigir, o professor influencia no desempenho do estudante. Neste caso, ao invés de parabenizar o educando, o professor enfatiza uma retroação específica sobre a tarefa realizada pelo estudante, para que ele associe o seu resultado a seu próprio comportamento. O professor mantém breves contatos individuais (até 30 segundos) para evitar o transtorno que possa ocorrer.

Sendo assim, “a prática autônoma permite enraizar bem e reforçar os aprendizados, para que eles possam se inserir na memória de longo prazo e ficar acessíveis caso seja preciso” (GAUTHIER *et al.*, 2014a). Conforme indica Gauthier (2014b), nesta etapa o estudante realiza a tarefa sozinho e sem ajuda. Se ele não sabe como realizar a tarefa sozinho e o professor insiste para que se exercite, o aluno integrará na memória interpretações equivocadas. Será trabalho muito difícil para o professor fazer desaprender o que foi armazenado erroneamente na memória do estudante. É inútil dar dezenas de problemas para resolver, quando os estudantes não sabem executar a tarefa indicada. É melhor, então, ensinar

novamente. Durante a prática autônoma, o professor não dá aos estudantes exercícios de natureza diferente do que eles fizeram durante a prática guiada.

A gestão da classe é uma função que consiste em um conjunto de regras e disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável ao ensino. Faz-se necessário destacar que, a GC depende do contexto, pois a definição de ordem se altera de acordo com as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado. O planejamento da GC está voltado para a implantação e para a comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas em face dos estudantes. Na fase da interação ocorre a aplicação das medidas disciplinares e das sanções, das aplicações das regras e dos procedimentos, das atitudes dos professores e da supervisão ativa da realização do trabalho.

## 4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E ATORES

O objetivo deste capítulo é apresentar as concepções de Educação Integral que já estiveram presentes no Brasil, ao longo dos anos, e os fundamentos intrínsecos neste debate, na contemporaneidade. Além de fazer um levantamento do aparato legal da Educação Integral e da contribuição do Programa Mais Educação para o seu funcionamento. Faz também uma breve discussão sobre a emergência de novos perfis profissionais no ambiente escolar. Por fim, faz uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente desses novos sujeitos.

### 4.1 A Educação Integral no Brasil

Como aponta Geber (2015), o debate sobre a Educação Integral no Brasil se inicia na primeira metade do século XIX. Assim como no contexto atual, o conceito de Educação Integral e suas diferentes concepções já foram utilizados para diferentes propósitos. É necessário destacar que esse termo é utilizado de acordo com a ideologia proposta por determinada época ou grupo. Pois sua concepção será difundida a partir de uma determinada visão de mundo, algumas expressam concepções, por vezes, até mesmo antagônicas (CAVALIERE 2010a; COELHO, 2009).

Segundo Carvalho (2014, p. 31), “existe uma pluralidade de interpretações sobre a Educação Integral”. A partir de uma contextualização histórica, o autor indica que, os diversos movimentos que ocorreram no mundo e no Brasil, e as distintas concepções que tais movimentos traziam no que tange à educação, influenciaram a maneira diversa como entendemos a educação integral, atualmente. O autor, também, reconhece que os movimentos da história da Educação Integral brasileira estão marcados por diferenças significativas entre eles, pois se relacionam diretamente com o contexto histórico mundial, com as correntes filosóficas, sociológicas, religiosas e políticas pelas quais eles se orientavam.

Para Santos (2018), ao analisarmos esse conceito a partir de uma perspectiva sócio histórica, podemos compreendê-lo a partir das matrizes ideológicas, mas, se considerarmos o contexto da contemporaneidade, tal termo vem relacionado não somente à igualdade e ao acesso à educação, mas considerando também a ampliação do tempo escolar, a proteção, as parcerias intersetoriais e a formação de um homem integral dentre outros aspectos. O autor Ramalho (2014) corrobora ao afirmar que, de um modo geral, os debates sobre essa temática

giram em torno de aspectos como a ampliação da jornada escolar, as concepções educativas e a função social da escola.

Especificamente no Brasil, as primeiras manifestações sobre a Educação Integral se deram a partir de três correntes de pensamento (COELHO, 2004). A primeira corrente era baseada no ideário anarquista, difundido no Brasil na década de 1920, representado pela pedagogia libertária, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia. A segunda linha de pensamento, conhecida como Movimento Ação Integralista Brasileira, foi fundada por Plínio Salgado em 1932. Segundo Cavaliari (1999 p. 46), o ideário Integralista propunha a formação de um “homem integral” para um “Estado integral”. Assim, segundo Coelho (2009), a educação se constitui a partir da ideologia integralista, sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto moral, civil e físico.

A terceira corrente é considerada uma vertente liberal difundida com os pensadores do Movimento Pioneiro da Educação Nova, movimento que deu suporte às propostas de Educação Integral no Brasil de hoje. De acordo com Cavaliere (2009), entre os teóricos liberais da Educação Integral no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira, que foi o grande impulsionador de uma educação integral e em tempo integral, ao longo das décadas de 1930 a 1950.

#### *4.1.1 A Educação Integral na visão anarquista*

De acordo com Gallo (1996), para entender o real significado da filosofia política do anarquismo, precisamos pensá-la como uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O mesmo autor acrescenta que ao tratar dos problemas da transformação social, os anarquistas recorreram à educação. Porém, não se restringem apenas à educação dita formal, aquela oferecida nas escolas. Eles ressaltam também a educação informal realizada pelo conjunto social e sua ação cultural por meio do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e de educação dos trabalhadores, seja a partir dos sindicatos ou das associações operárias.

Para os anarquistas, presentes na política brasileira na primeira metade do século XX, o foco da educação integral estava na igualdade, na autonomia e na liberdade humana, como uma opção político-emancipadora. As escolas fundadas pelos anarquistas franceses

funcionavam no modelo de tempo integral e buscavam a formação mais completa possível para seus estudantes, segundo ideais emancipatórios e visando à formação cidadã (VEIGA, 2007). De acordo com Coelho (2011), os anarquistas lutaram por uma educação que conciliasse o trabalho manual e o intelectual, para possibilitar a formação do homem em seus múltiplos aspectos: intelectual, moral, político, e artístico. Acreditavam que era necessário formar homens completos, com todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, e somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração. Para os anarquistas, a educação integral se caracterizava por sua natureza emancipatória, pautada pelo princípio da igualdade, da autonomia e da liberdade.

Para Mikhail Bakunin, um dos pensadores desse movimento, os bens intelectuais eram apropriados somente por um grupo de pessoas privilegiadas e defendia que os trabalhadores deveriam ter acesso ao conhecimento produzido cientificamente (BAKUNIN, 1979). Ele acreditava que a formação de um homem completo ocorre em face ao diálogo entre o ensino científico e o ensino prático, possibilitando que o homem possa desenvolver, simultaneamente, o trabalho manual e intelectual. Em sua concepção, era necessário permitir um acesso igualitário aos diversos tipos de conhecimento - não apenas aos filhos dos que tinham privilégios, mas também ao filho do trabalhador - pois assim haveria a construção de um novo tipo de sociedade. Segundo Bakunin (1979), “seria necessário oferecer aos trabalhadores uma instrução integral e tão completa de modo que não existisse uma classe que pudesse “dominar e explorar” a outra.” (BAKUNIN, 1979. p. 32).

Os intelectuais da educação anarquista buscavam uma educação integral, racional, mista e libertária. Seus preceitos tinham um cunho político e social, fundamentados na liberdade e igualdade. De acordo com Moraes (2009, p. 29), Pierre-Joseph Proudhon articulou “uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial”. Como vimos, Bakuni propunha “uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (MORAES, 2009, p. 29). Outro intelectual foi Paul Robin, que desenvolveu um trabalho “que pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009, p. 31).

#### *4.1.2 A Educação Integral na concepção integralista*

De acordo com Santos (2018), o integralismo é um movimento político-ideológico que teve sua origem na Europa e se expandiu para o Brasil na primeira metade do século XX. Plínio Salgado - jornalista, político e escritor modernista - foi um dos líderes dessa corrente. A mesma autora destaca que, juntamente com outros intelectuais que participavam da Sociedade de Estudos Paulista (SEP), criou o partido político denominado "Ação Integralista Brasileira (AIB)", em 07 de outubro de 1932. Nessa mesma data, membros da SEP distribuíram para todo o país um manifesto que ficou conhecido como "Manifesto de Outubro de 1932", onde expunham os ideais da AIB.

Tal movimento era baseado em três pontos cruciais: Deus, Pátria e Família, pontos que também norteavam a visão ideal de homem e de sociedade. Tinha como objetivo a disseminação do espiritualismo, a valorização da identidade nacional, a valorização da língua portuguesa e a elevação moral e cívica da população brasileira (COELHO, 2004; COELHO, 2005). Esses fundamentos podem ser caracterizados como político-conservadores, visto que os anarquistas enfatizavam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, indicadores de uma opção política emancipadora (BRASIL, 2008).

De acordo com Coelho (2005), "o ideal educativo da educação integralista se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é considerado um conjunto que contempla o homem físico, o homem intelectual, o homem cívico e o homem espiritual" (p. 85). Por essa razão para os integralistas, a escola tem que se fundamentar na tríade Deus, Pátria e Família, trazendo uma extensão dos ensinamentos repassados no lar. A mesma autora acrescenta que "a escola deveria ser um prolongamento ou uma expressão da vida familiar, pelas atividades comuns a uma e a outra, tais como as formas de cooperação, a autoridade, a disciplina, a obediência e o respeito mútuo" (p. 85).

Além do forte conservadorismo presente nessa concepção, havia uma forte dualidade na educação recebida pelas elites e as camadas populares, para demarcar os seus papéis na sociedade. Segundo Pinheiro (2009, p. 28), os integralistas pregavam que as elites deveriam ter uma formação que os preparasse para o comando liderança enquanto as camadas populares deveriam ser educadas ao disciplinamento de sua conduta.

Santos (2018) destaca que, além de explicar a segmentação e dualidade da educação, essa vertente também se fundamentava no desenvolvimento total do homem baseado nas questões morais, cívicas, físicas e religiosas.

#### *4.1.3 Concepção liberalista e a contribuição de Anísio Teixeira para a Educação Integral*

Nos primeiros decênios do século XX, o pensamento liberal se instalou no Brasil, e até hoje nos fornece elementos importantes para o debate sobre a Educação integral no Brasil. Essa tendência se manifestou, dentre outras formas, por meio de reformas educacionais e teve seu auge, em 1932, com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Nesse contexto, Cavaliere (2002) identifica nos escritos e nas ações de Anísio Teixeira uma grande contribuição para o desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Para a autora, “os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral” (CAVALIERE, 2002, p. 251). O autor Geber (2015) acrescenta que, para essa corrente pedagógica, a reformulação da escola está relacionada à valorização da experiência na prática cotidiana e no entendimento da educação como vida e não como preparação para a vida.

Segundo Coelho (2009, p. 90), Anísio Teixeira foi o grande impulsionador de uma educação integral e em tempo integral, ao longo de três décadas (1930 a 1950), por sua atuação significativa nos campos político e educacional. Anísio Teixeira defende uma Educação integral direcionada para a formação humana, primando pelo desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, por meio do ensino gratuito, obrigatório e laico. Isto é, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa (TEIXEIRA, 2007).

Anísio Teixeira defendia que a Educação Integral, em uma perspectiva de renovação escolar, deveria proporcionar aos estudantes mais do que os conteúdos de leitura e escrita. Sua proposta visava implementar uma educação em tempo integral na qual, além da ampliação de horas escolares, o currículo ofertasse aos sujeitos a integração das diversas dimensões formadoras do ser humano (CHAVES, 2002).

O autor Pestana (2014) destaca que, foi com Anísio Teixeira que a primeira experiência efetiva de educação Integral como política pública foi implementada no país. Nos anos 1950, no estado da Bahia, foi criada uma escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecida como Escola-Parque. Nessa instituição, os estudantes permaneciam entre as 7h30min às 16h30min, tendo um período de instrução em sala e outro período destinado a atividades de educação física e artes (NUNES, 2009). Nesse sentido, Teixeira (1997, p. 243) afirma que:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Essa experiência educacional de Anísio Teixeira era composta por escolas-classe voltadas para as atividades de ensino, e escola-parque onde eram trabalhadas as artes, desenho, música, atendimento de saúde e fornecimento de alimento às crianças. De acordo com Teixeira, essa divisão funcionava da seguinte forma:

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, 1962).

Apesar da não continuidade do seu projeto de escola, Carvalho (2013) ressalta que:

As concepções de Anísio Teixeira fundaram as primeiras reflexões e experiências sobre a Educação (em tempo) Integral no Brasil. O autor, na função de gestor público, relacionou sempre a questão do direito a educação integral e a ampliação da jornada escolar, sobretudo na perspectiva de que a “Educação não é privilégio” (CARVALHO, p. 71).

Segundo Pestana (2014), mais tarde, em outro contexto político, os Centros Integrados de educação Pública - CIEP's - foram implantados por Darcy Ribeiro, nos anos de 1980 e 1990. As ideias liberais de Teixeira forneceram subsídios para a implantação dos CIEP's, sustentando-a a partir da defesa de uma escola de tempo integral e como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana.

Em 1982, Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro e apresentou como proposta central de campanha a melhoria da educação. Como forma de consolidar as suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação, que em suas palavras "cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores" (RIBEIRO, 1997, p. 476). Nessa ocasião, Darcy Ribeiro criou no Rio de Janeiro

os Centros Integrados de Educação Básica (CIEP). O programa previa a ampliação da jornada escolar e a oferta de atividades educativas diversificadas, como leitura nas bibliotecas, atividades recreativas, entre outras. Para Chagas *et al.* (2012), isso significou uma tentativa de consolidar o ideal de escola em tempo integral, que há mais de meio século Anísio Teixeira buscava implantar.

Pestana (2014) revela que, outras experiências de escola pública de tempo integral nos moldes dos CIEPs ocorreram no século XX. Na década de 1990, temos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), experiências realizadas em áreas metropolitanas do território nacional. Na mesma época, no Estado de São Paulo, desenvolveu-se também o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC – 1988), que fornecia, por meio de convênio, de recursos e de financiamento, às prefeituras para apoiar experiências de ampliação do tempo escolar. Como apontam os autores Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Maurício (2009), essas políticas públicas que se configuraram como programas educacionais não conseguiram se estabelecer de forma consistente e duradoura, assim como as escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira.

#### *4.1.4 Educação Integral na contemporaneidade*

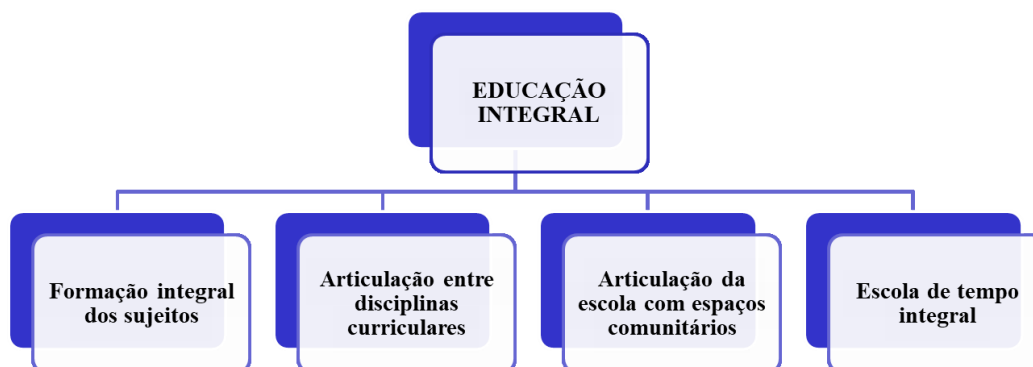
É notório que, a partir do final do século XX e início do século XXI, ocorreu uma expansão dos programas de Educação Integral no Brasil. Segundo Miguel Arroyo (2012), esse avanço é resultado de demandas da população, tendo como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas aos movimentos sociais por vivência de tempos-espacos mais dignos.

De acordo com Pestana (2014), o termo Educação Integral pode ser associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral (CARVALHO, 2006; CAVALIERE, 2007; PARO, 2009). De um modo geral, os debates giram em torno de aspectos como a ampliação da jornada escolar, as concepções educativas e a função social da escola (RAMALHO, 2014).

De acordo com Guará (2009) as pesquisas acadêmicas abordam a Educação Integral a partir de diferentes perspectivas e enfoques, conforme demonstra a Figura 2. O primeiro deles, e certamente o mais popularizado, compreende a Educação Integral no registro da

escola de tempo integral, focando na ampliação da carga horária escolar. Outra perspectiva aborda a Educação Integral como desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, a Educação Integral preocupa-se com o sujeito e “essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (p. 70). Uma terceira compreensão da Educação Integral objetiva a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focando especialmente o currículo escolar. Nesse sentido, “a articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais” (p. 70). A última perspectiva da Educação Integral decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. Essas iniciativas ocorrem em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal.

**FIGURA 2 - Concepções de Educação Integral nos debates acadêmicos**



Fonte: Guará, 2009.

Nossa compreensão sobre a Educação Integral não descarta nenhuma das perspectivas apresentadas e acredita numa articulação entre os diferentes enfoques. É importante ressaltar que o seu objetivo central é o desenvolvimento integral dos sujeitos, de acordo com o contexto social, econômico e político específico em que vivem. A autora Cavaliere (2010b, p.

5) ressalta sobre a utilização errônea dada a esse termo e evidencia que a apropriação da expressão Educação Integral deve ocorrer em sua essência, se referindo a “uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar (...)”.

Segundo Moll (2008), dois pressupostos, complementares entre si, são indispensáveis para esta reflexão. O primeiro, refere-se à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda a sociedade e dever de Estado. O segundo, refere-se à compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Para Moll e Leclerc (2010), as demandas educativas contemporâneas são amplas e requerem um diálogo multissetorial com outras redes de aprendizagem. A autora destaca que:

O monitoramento das tarefas diárias atribuídas aos estudantes, seu engajamento em atividades de cultura e arte, esporte e lazer, manejo de mídias, acesso à internet, sua participação em atividades de prevenção aos agravos da saúde, promoção da saúde, educação para os direitos humanos, educação ambiental, práticas de economia solidária e compreensão crítica do funcionamento das finanças, e assim por diante, na lista imaginária sempre crescente das demandas contemporâneas; tudo isso demanda a oferta de educação integral, sob coordenação da própria escola, mas nem sempre em suas instalações. E não apenas porque falta espaço nas instalações escolares. Sob coordenação da escola, porque essa representa o principal espaço de acesso aos direitos sociais para os setores populares. A política educacional deve articular-se a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. (MOLL; LECLERC. 2010. p. 54).

Para Moll (2008), o debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu “desenclausuramento”, de seu reencontro com a vida, do “desenrijecimento” de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. No reencontro com a vida, coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

#### *4.2 Legislação de Educação Integral no Brasil*

Remontaremos a trajetória da consolidação da Educação Integral no Brasil a partir da legislação. Levaremos em consideração a Constituição Federal de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) e a Lei 8.432, de 31 de outubro de 2002.

Em relação à legislação brasileira, o Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988<sup>4</sup> preconiza que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

A CF de 1988 foi acompanhada por outros marcos legais, que tinham como objetivo assegurar direitos sociais para setores da população como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990<sup>5</sup> e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996<sup>6</sup>. Notamos que, a concepção de formação integral dos sujeitos também está presente no ECA, Lei nº 8.069/1990, quando afirma:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Podemos inferir que, a Constituição de 1988 e o ECA de 1990 não fazem menção explícita acerca dos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, mas apontam em seus artigos alguns elementos fundamentais para a discussão sobre a Educação Integral, como o desenvolvimento completo do sujeito. A este respeito é importante destacar que o ECA traz à tona reflexões que envolvem a relação entre proteção social e Educação Integral.

Segundo Andrade e Duarte (2017, p. 4), “ao observarmos os artigos acima mencionados, percebemos que o ECA, reforça o ideal da educação integral presente na CF/88, e assume que é preciso oferecer condições básicas de vida para que crianças e adolescentes possam se desenvolver de forma integral”. No Artigo 4º do ECA fica evidente que a família, juntamente com a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, tem que assegurar a

<sup>4</sup> Consultar o site: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

<sup>5</sup> Consultar o site: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>.

<sup>6</sup> Consultar o site:< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>.

efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Desse modo, o ECA em seu Artigo 8º propõe uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente articulada a ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O estatuto apresenta a junção entre as políticas sociais, a assistência social e a educação como o caminho propício ao desenvolvimento pleno dos sujeitos (BRASIL, 1990).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) também reforça as dimensões da formação integral dos sujeitos, quando afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

O artigo 34 da LDB/96 afirma que, “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Já o artigo 87 da LDB/96 prescreve que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de tempo integral”. Dessa forma, a lei permite pensar em atendimento em tempo integral associado a propostas de educação integral. Outro aspecto importante é que a LDB valoriza as experiências extraescolares e os vínculos com o trabalho e as práticas sociais.

Em consonância com a LDB, o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE 2001/2010) abordou em suas metas a prioridade da “educação de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 6). As metas de ampliação definidas pelo PNE foram vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, impossibilitando que a sua implementação se efetivasse (GIOLO, 2012, p. 96). Atualmente, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como meta para o decênio, “oferecer educação em tempo integral para no mínimo, 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2010).

Especificamente no município de Belo Horizonte, visando cumprir o disposto no § 2º do artigo 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, criou-se a Lei 8.432, de 31

de outubro de 2002, que dispõe sobre implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental. A Lei 8.432, de 31 de outubro de 2002 estabelece que, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 09 (nove) horas diárias na instituição de ensino. De acordo com seu artigo 2º, estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral: acompanhamento do desempenho escolar; atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer; 03 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias. O seu artigo 3º estabelece o número de alunos por turma de tempo integral que será de, no máximo, 25 (vinte e cinco).

#### *4.3 Programa Mais Educação*

Apresentaremos, brevemente, as contribuições do Programa Mais Educação (PME) para a promoção da Educação Integral no Brasil. O Programa Mais Educação (PME) foi criado por uma iniciativa do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e permaneceu no mandato da Dilma Rousseff, onde teve suas ações ampliadas (MENDONÇA & LEITE, 2018).

Esse programa foi um marco importante para a história da Educação Integral no Brasil, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com Mendonça e Leite (2018), o PME iniciou as suas atividades em 2008, com o objetivo de ser uma estratégia indutora da implementação da Educação Integral no país.

Em 2008, havia a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5.000 escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal, com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos, a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, aderiram ao

Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes, a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (BRASIL, 2018).

Em relação ao marco legal, o PME se ampara na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que expressam uma nova perspectiva em relação à infância e à juventude - a Doutrina da Proteção Integral (BRASIL, 2009, p. 19). Mendonça e Leite (2018) acreditam que essas referências do PME mostram o seu caráter de defesa da educação voltada para a formação humana e para a proteção social.

Neste contexto, o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção da agenda política da Educação Integral. Segundo Moll (2012), a tarefa inicial do PME era o mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e o “reavivamento” da memória histórica nesse campo. A autora acrescenta que essas tarefas permitiriam pensar na desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandis* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais. A autora Moll (2012) destaca que, um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola. Para a autora é importante pensar na ampliação do tempo escolar que realmente expresse caminhos para uma educação integral.

Segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Programa, a ampliação da jornada escolar diária se daria por meio do:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades”. (Art. 1º, § 2º).

Segundo Santos (2018, p. 46), “além do PME suscitar o debate sobre a Educação Integral traz outras discussões relacionadas às questões curriculares, à infraestrutura e à formação de educadores, protagonizando um espaço de disputa de projetos”. Mendonça (2017) afirma que:

Podemos dizer que, em sua formulação, O PME apresentou ambiguidades, trazidas pela presença de dois paradigmas: o da igualdade universalista e o do direito à diferença. A base universalista está presente quando o Programa aponta como

finalidade a elevação dos índices do IDEB e considera como público-alvo alunos com baixo desempenho ou estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência (MENDONÇA, 2017, p. 166).

E ainda acrescenta que:

Uma das mudanças mais inovadoras foi considerar a formação dos monitores ou gentes culturais com conhecimento do território e com um perfil de identidade com a comunidade local. Nesse vínculo dos educadores com o local é possível identificar uma aproximação entre eles e as crianças e jovens participantes de suas oficinas (...). Dessa forma, o Programa traz o reconhecimento do papel da cultura na vida das crianças e adolescentes e afirma práticas, saberes, representações de símbolos que não estão presentes na cultura escolar (MENDONÇA, 2017, p.168).

O PME é financiado com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>7</sup>, criado em 2007, e destina um percentual diferenciado para a manutenção do estudante de tempo integral. O Fundeb considera “educação básica de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007, art. 4º). Um de seus repasses se destina a cobertura de despesas de custeio e de capital destinado a todas as escolas do programa. A verba pode ser empregada numa série de ações: aquisição de materiais de consumo, contratação de serviços, ressarcimento de despesas com transportes, pagamento de voluntários, monitores etc. O valor do repasse, em cota única, varia de R\$ 3.000 a R\$ 9.000 por escola, de acordo com o número de estudantes registrados no censo escolar, no ano anterior. O recurso é para seis meses (BRASIL, 2013). De acordo com Mendonça e Leite (2018), o financiamento do PME foi operacionalizado, a partir de 2008, pelo PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que desencadeou no país a adesão de escolas públicas ao Programa.

No governo Michel Temer, o Programa passou por reformulações e em 2016 foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria MEC nº 1144/2016 e regido pela resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nº 5/2016. O Programa Novo Mais Educação está voltado para o aumento da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática como consta em seu artigo 2º:

---

<sup>7</sup> Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Para Santos (2018), o Novo Mais Educação traz uma estrutura mais conservadora em relação ao Programa anterior. Enquanto o PME visava expandir o conceito de educação para além dos conteúdos escolares, o PNME está focado no rendimento e desempenho escolar dos educandos.

#### *4.4 A emergência dos novos perfis profissionais na Educação Integral*

A presença desses novos profissionais nas experiências de Educação Integral pode ser observada desde as experiências da escola-parque e dos CIEPs. A autora Eboli (1983), ao descrever o corpo docente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (escola-parque) da década de 1950, relata que “é constituído de professores baianos, alguns com aperfeiçoamento nos cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Rio de Janeiro, além de artistas e artesãos qualificados” (EBOLI, 1983, p. 19). Dessa forma, podemos inferir que, além dos professores, existiam também outros profissionais da educação que eram responsáveis pelas oficinas de desenho, cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, trabalho em metal, madeira e couro, alfaiataria e corte e costura, confecção de brinquedos, tapeçaria, bordados, tecelagem e trabalho com flores de plásticos e tecido (EBOLI, 1983).

Ao analisar a experiência dos CIEP's, da década de 1980, Silva Júnior (2009) destaca a presença de educadores responsáveis pela cultura e recreação. Esses sujeitos possuem características semelhantes aos monitores presentes nos programas de Educação Integral nos dias de hoje. O autor destaca que:

Saberes não-formalizados deveriam ser incorporados no trabalho de “animação cultural” desenvolvido na escola por artistas populares. Três animadores culturais,

preferencialmente artistas da comunidade de entorno, atuariam após treinamento junto a estudantes e moradores próximos ao Ciep com técnicas artísticas variadas em atividades que poderiam ocorrer também nos fins-de- semana. (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 36).

O mesmo autor utiliza a expressão “agente educador” para caracterizar um grupo de profissionais que, em conjunto com os professores, seriam responsáveis pela administração, manutenção da unidade escolar e coordenação pedagógica. Segundo Silva Júnior (2009, p. 37), os “agentes educadores” selecionados seriam treinados na comunidade para atuarem no apoio às atividades escolares.

O PME, também, prevê a atuação de novos perfis profissionais, ao sistematizar o funcionamento da Educação Integral no Brasil.

Voluntários são os monitores e tutores que realizarão as atividades nos estabelecimentos de ensino. As atividades desenvolvidas por essas pessoas são consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988 e esses voluntários farão jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço.

As unidades escolares devem solicitar aos voluntários o preenchimento e assinatura do Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário, disponível no portal do FNDE ([www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)), junto à Resolução CD/FNDE vigente no exercício.

O ressarcimento será efetivado mediante o preenchimento e assinatura por parte do voluntário do Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário, disponível no portal do FNDE ([www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)), junto à Resolução vigente no exercício.

O valor do ressarcimento será calculado por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas e/ou tutoriadas, tomando como referencial os seguintes valores: a) escolas urbanas: R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma monitorada; b) escolas rurais: R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por turma monitorada c) o valor do ressarcimento dos tutores da ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental, das escolas urbanas e rurais será de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma tutoriada. (BRASIL, 2014).

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou por pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. (BRASIL, 2012, p. 10).

Certamente, por influência dessas diretrizes do PME, temos observado um crescimento dos programas de Educação Integral nas escolas brasileiras e uma diversificação dos perfis profissionais. A atuação dos responsáveis pela execução das atividades de jornada

escolar ampliada junto aos alunos foi analisada por diferentes pesquisas, por exemplo, a investigação Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (BRASIL, 2009b). Seu relatório aponta que foram investigadas cerca de 800 experiências de educação integral e os dados mostram que, parte das escolas que possuem Educação Integral tem como responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada, junto aos alunos, professores concursados (69%), professores contratados (59,4%), estagiário bolsista (14,6%), voluntário (11,5%), estagiário (9,8%), monitores (5,6%), funcionários de ONG (3,1%), jovem aprendiz (1,8%) e outros responsáveis (15,6%).

No município de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada conta com a atuação do professor coordenador e dos monitores. Os monitores são aqueles sujeitos que realizam o trabalho nas oficinas com os estudantes do PEI, comumente, em agrupamentos de 25 alunos. Sua atuação é fundamental no Programa Escola Integrada, devido ao contato direto que estabelecem com as crianças e com os adolescentes participantes. Os monitores passam por um processo seletivo simplificado, com a apresentação de currículo e a realização de uma entrevista, junto ao Professor Coordenador do PEI e à Direção da Escola. A matriz curricular do Programa Escola Integrada indica a importância de priorizar os monitores que sejam provenientes da comunidade, nas quais as escolas estão inseridas. O contrato de trabalho que se estabelece com esses sujeitos obedece à CLT (BELO HORIZONTE, 2014).

Para atuar como monitor do PEI é necessário possuir como escolaridade o ensino médio completo, o que possibilita a existência de sujeitos com uma grande variedade de escolaridade e formação. Por isso, é possível haver professores formados atuando como monitor do Programa Escola Integrada. Vale ressaltar que, neste estudo os monitores pesquisados são professores, ou seja, temos aqui uma particularidade a ser analisada, pois estamos diante de sujeitos licenciados, que atuam como monitores do Programa Escola Integrada. Faz-se necessário pensar sobre a inserção desses sujeitos na escola, às novas competências necessárias a sua atividade e as práticas que desenvolvem. Isso implica numa reflexão sobre a construção de uma nova profissionalidade. Assim como Estrela (2014), acreditamos que a profissionalidade pode variar, existindo assim profissionalidades. Isso possibilita uma fragmentação de determinada profissão em subculturas postulando diferentes identidades.

#### 4.5 Nova Profissionalidade e a construção da identidade profissional dos monitores

Com relação à origem do termo profissionalidade, o vocábulo *professionalità* surgiu na Itália, entre os anos 1960 a 1975, sendo usado principalmente pelos sindicatos para dar conta de conflitos centrados na organização do trabalho e nos modos de reconhecimento da qualificação (BOURDONCLE E MATHEY-PIERRE, 1995). Neste contexto, *professionalità* desempenhou um papel tático e estratégico para a luta cotidiana ao se tornar um poderoso catalisador na unificação da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, pressionar os empregadores impondo mudanças estruturais na organização social do trabalho e, portanto, na empresa. Os mesmos autores revelam que profissionalidade, na Itália, foi compreendida como “a soma de conhecimentos, habilidades e experiências (assimiláveis, considerando tudo, ao conceito tradicional de capacidade de fazer bem o seu próprio trabalho)” (BOURDONCLE E MATHEY-PIERRE, 1995, p. 138).

Segundo Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995), o termo foi introduzido na França, nos anos de 1970. Nesta ocasião toda a Europa estava atenta às lutas dos trabalhadores italianos. Este vocábulo foi aclimatado pela língua francesa como *professionnalité*, onde emergiu ligado às questões da competência, da qualificação e do trabalho. Essa aclimatação francesa manteve a noção de competência profissional, aspecto que reflete o significado original dado pelos sindicatos italianos. Descata-se que *professionnalité* guarda proximidade com a profissão e refere-se a um corpo de capacidades específicas e organizadas, próprias de um trabalho ou de uma profissão. Desse modo, pode ser entendida como aquilo que:

foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento, e se situa em um contexto de reprofissionalização permanente”. (COURTOIS, 1996, p. 172, tradução livre).

É importante ressaltar que este é um conceito polissêmico, e por isso consideramos necessário apresentar as principais discussões em torno desse termo. Para Sacristán (1995, p. 64), “a profissionalidade pode ser entendida como aquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para o mesmo autor, esse conceito está em

constante modificação, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar. O autor acrescenta que, a profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados aos valores, aos currículos, às práticas metodológicas e à avaliação.

Sacristán (1995) associa, ainda, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas. Ou seja, ela desempenha a função de aplicar princípios gerais a situações particulares que se relacionam com a atividade desenvolvida. A profissionalidade está baseada em um conjunto de saberes e de saber-fazer, manifestando-se através de uma grande diversidade de funções.

Roldão (2005, p. 108) indica que “a profissionalidade representa um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas”. A referida autora destaca quatro caracterizadores que configuram a profissionalidade, são eles: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade e sua natureza; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o controle sobre a atividade e a autonomia de seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. A profissionalidade, nessa perspectiva, remete à ideia da importância da especificação da função docente e do saber profissional, da existência de uma dimensão individual e outra coletiva que operam por meio do exercício da autonomia e do pertencimento à determinada classe profissional.

De acordo com Estrela (2014), a definição dos termos profissionalidade e profissionalismo não são totalmente consensuais e comportam duas dimensões. Uma dimensão coletiva, que é parte integrante de uma profissão e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e se coloca diante da prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional. Assim como Bourdoncle, a autora Estrela (2014), acredita que a profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional. O profissionalismo liga-se à retórica de defesa e de

valorização da profissão (sentido coletivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual).

Estrela (2014) indica que a profissionalidade pode variar, existindo assim profissionalidades. A referida autora defende que profissionalidade e profissionalismo docente se constroem numa relação sócio-histórica que lhes confere sentido, num processo de contínuo confronto entre permanência e mudança, essência e existência, continuidade e ruptura, profissionalização e desprofissionalização, dependência e autonomia.

Para Estrela (2014), a profissionalização pode ser compreendida como a procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas competências. A profissão assume, assim, um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola, à comunidade e aos valores como honestidade, verdade e respeito pelo outro, e exige uma profissionalidade competente. Falar apenas em profissionalismo não é excluir, mas englobar a profissionalidade.

Segundo Nuñez e Ramalho (2008), a profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa novas representações da educação e do ser professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno denominado profissionalidade; e outro externo, o profissionalismo.

Para esses autores, o termo profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, às técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio dela, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho da sua atividade docente e os saberes próprios da profissão. Resumidamente, podemos compreender essa dimensão como tudo aquilo relativo ao que é necessário para o professor exercer a sua profissão. Essa dimensão abrange as categorias: saberes, competências, pesquisa, crítica epistemológica, reflexão, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade e apropriação da base de conhecimento.

O profissionalismo é a expressão da dimensão dos valores e das normas das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público. O

profissionalismo se refere ao viver-se a profissão, as relações que se estabelecem no grupo profissional. Menciona-se, também, a reivindicação de um status distinto dentro da visão social do trabalho. Sinteticamente, podemos entender o profissionalismo como a forma de estar na profissão. Essa dimensão abrange as categorias: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética e coletividade.

Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões que se tornam centrais na construção de identidades profissionais. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), esse duplo aspecto da profissionalização é um processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam um ao outro, como mostra a Figura 3.

**FIGURA 3 - Profissionalização na perspectiva de Ramalho, Nuñez e Gauthier**



Fonte: Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003.

Esse aparato teórico é fundamental para pautar a nossa discussão sobre os professores que estão atuando como monitores do Programa Escola Integrada, pois possibilita refletir sobre: qual profissionalidade é exigida desses sujeitos frente as suas novas atribuições? De que maneira isso tem moldado a identidade profissional desses sujeitos?

Em relação ao cargo de monitor, precisamos iniciar dizendo que existe um problema semântico atribuído ao nome dessa função. A palavra monitor remete a monitorar e isso indica “vigiar”, “verificar algo”, “acompanhar”. Esse problema de nomenclatura impacta diretamente na construção da identidade profissional desses sujeitos, pois ao mesmo tempo

em que é utilizada para distinguir professor e monitor, não abarca a globalidade das atribuições, das competências e dos saberes destes. Destacamos que mesmo com nomes distintos, a identidade profissional dos monitores acaba sendo comparada a dos professores. Para entender sobre a identidade profissional dos monitores dentro da escola optamos por, primeiro, compreender sobre a construção da sua profissionalidade. A profissionalidade é uma das dimensões que fazem parte do processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Os monitores do Programa Escola Integrada assumem uma diversidade de funções como: planejar as suas atividades de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola; orientar e estimular os estudantes a participar das oficinas; registrar e desenvolver as atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar; atender as demandas da direção e da coordenação do Programa Escola Integrada; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, aulas passeios, dos percursos realizados pelo bairro e durante as refeições. Esse conjunto de atribuições exige do monitor determinados conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias à sua atividade profissional.

Em relação aos saberes presentes no PEI, as suas oficinas possibilitam aprofundar os saberes escolares, a partir do reforço dos conteúdos escolares, mas também oportuniza o desenvolvimento de novos saberes. O PEI abre espaço para os saberes comunitários e para novos perfis profissionais dentro da escola. Nesse sentido, a inserção desses diversos saberes tem como finalidade ampliar o conceito de educação e romper com a distância entre os saberes provenientes do currículo escolar e os saberes oriundos da comunidade. Por isso, encontramos uma diversidade de oficinas que expressam a identidade da comunidade em que a escola está inserida, como artesanato, dança, capoeira, teatro, artes marciais e música. Os saberes que os monitores ensinam em suas oficinas estão relacionados às suas próprias experiências de vida.

Essa característica revela um distanciamento entre a identidade profissional dos professores e a identidade profissional dos monitores. Para o exercício da sua função, os monitores precisam lançar mão de algumas competências específicas. Primeiro, o formato de oficina ao invés de aula exige que estes sujeitos desenvolvam outras estratégias de ensino e atividades. Os monitores precisam desenvolver uma atividade por oficina, não podendo estabelecer uma sequência com a mesma atividade. Isso ocorre porque não existe um sistema de controle da frequência dos estudantes do PEI, o que possibilita muitas faltas. Além disso, o

estudante ingressa no PEI por adesão e interesse, o que possibilita a sua inserção em qualquer momento do ano. Segundo, a matriz do Programa Escola Integrada exige que o monitor desenvolva atividades que estejam de acordo com o perfil da comunidade escolar. Existe uma necessidade de maior articulação com a comunidade escolar, pois as oficinas devem ser formuladas a partir da demanda dos estudantes e do perfil da comunidade. Terceiro, a partir da concepção de Cidade Educadora, os monitores precisam conhecer o bairro em que a escola está inserida, pois os espaços em seu entorno são utilizados para o desenvolvimento das oficinas. Por isso, a matriz do Programa Escola Integrada preconiza que os monitores sejam, preferencialmente, moradores da própria comunidade. Por último, os monitores passam a acompanhar os estudantes em diferentes momentos dentro da escola. A função desses sujeitos não se restringe apenas aos momentos de oficinas. Os monitores precisam acompanhar os estudantes durante o trajeto pelo bairro, nas refeições (lanches e almoço) e durante o momento de descanso dos estudantes.

Esses elementos indicam que mesmo os monitores que possuem uma formação como professores precisam construir uma nova profissionalidade para atender essas novas demandas impostas pelo PEI. Isto é, essas novas atribuições pressupõe um alargamento dos saberes e das competências que formam a profissionalidade dos monitores do Programa Escola Integrada. Por isso, esses monitores, ao atenderem outras atribuições para exercer a sua função, acabam criando uma nova identidade profissional. Isso porque, a apropriação dessas novas atribuições requer outras competências.

Outro ponto importante de reflexão é sobre esse novo nicho de trabalho para esses sujeitos licenciados. A inserção de professores para trabalhar como monitores do Programa Escola Integrada nos revela algo alarmante, pois dá indícios da precarização do trabalho docente. Essa nova ocupação impõe ao professor um alargamento das suas funções, não se restringindo apenas ao ensino e aos processos pedagógicos, fazendo com que o professor tenha que responder a exigências que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda ou reformulação da sua identidade profissional. Nesse contexto, os professores que atuam como monitores passam por um processo de desqualificação e desvalorização perante aos outros professores do turno regular. A aproximação entre as duas identidades profissionais é sentida por muitos professores como uma desprofissionalização ameaçadora da identidade profissional do grupo de professores. Isso culmina em uma hierarquia entre os professores do turno regular e os monitores do PEI.

Existe também outro fator que merece destaque, as condições de trabalho dos monitores. Se por um lado, acredita-se que esses sujeitos representam a precarização do trabalho docente. Por outro, eles sofrem com a desvalorização profissional. Tal fato pode ser percebido pela baixa remuneração, falta de estrutura física encontrada nas escolas para o desenvolvimento do trabalho e falta de materialidade para a realização dos projetos.

## **5 PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE**

Este capítulo caracteriza a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, remontando a trajetória do desenvolvimento das políticas educacionais na capital mineira. Aborda, também, o histórico do Programa Escola Integrada como uma ação de Educação Integral de Belo Horizonte. Posteriormente, caracteriza tanto a Escola e quanto o Programa Escola Integrada pesquisados, identificando a delimitação do perfil dos monitores do PEI e daqueles que foram sujeitos de pesquisa.

### *5.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte atende, conforme determina a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos) e do Fundamental (6 a 14 anos). Recebe, também, nas escolas municipais estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, as instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal formam a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que são coordenadas pela SMED-BH.

De acordo com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH)<sup>8</sup>, são mais de 200 mil alunos em mais de 500 estabelecimentos ligados à Rede Municipal. Apenas o Ensino Fundamental possui 113 mil estudantes, que são atendidos em 178 escolas. Atualmente, são mais de 22 mil educadores atuando na RME/BH, considerando professores de Ensino Fundamental, professores de Educação Infantil, pedagogos, bibliotecários, auxiliares, entre outros (BELO HORIZONTE, 2019).

Segundo Rocha (2009), desde a criação da primeira escola municipal, em 1948 - Colégio Municipal de Belo Horizonte - ocorreram diversas mudanças e rupturas na política educacional. Em 1950 e 1960 teve início um movimento de expansão de escolas públicas, que somente se efetivou na década de 1970. Esse movimento de expansão continuou nas duas décadas seguintes, e no final da década de 1990, a RME/BH contava com 174 escolas (BELO HORIZONTE, 2006).

---

<sup>8</sup> Visitar o site:<<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>>.

Sobre a constituição da RME/BH, a autora Miranda (2005) aponta três momentos de ruptura no conteúdo e no direcionamento das políticas educacionais, até o ano de 1992. Em 1948, ocorreu o primeiro rompimento que pôs fim ao “domínio absoluto do governo estadual na gestão da educação pública do município” (p.123). O segundo rompimento é iniciado em 1971, e se estende até 1982, e foi marcado pelo “cerceamento dos direitos civis e políticos, resultantes da ditadura militar” (p.124). Ocorreram neste contexto uma expansão e reestruturação da administração do ensino. Ao mesmo tempo, a escola passou a ser analisada a partir de seus déficits, “os índices de retenção e evasão eram tomados como indicadores de produtividade e repercutiam nas medidas de adaptação dos sujeitos ao contexto escolar” (p.124). O terceiro momento de constituição da RME/BH ocorre a partir de 1982, no período de transição de Estado autoritário para o Estado de direito. A autora Rocha (2009) destaca que, a escola se abre para a participação popular com a criação do Colegiado escolar e da Assembleia Escolar nas unidades de ensino, e o fracasso do estudante passa a ser compreendido como um fracasso da escola na relação com as camadas populares.

Coelho (2011) destaca que, no decorrer das décadas de 1990 e 2000, as escolas da RME/BH sofreram profundas modificações em detrimento da maior participação da comunidade escolar, do envolvimento dos movimentos sociais, e dos sindicatos dos trabalhadores do ensino que buscam formas de democratização das relações no interior da escola. O mesmo autor acrescenta que, estas iniciativas representaram, a princípio, a luta pela construção de mais escolas e de melhores condições de trabalho, passando, em seguida a incorporarem também reivindicações pela qualidade da educação.

Conforme indica Oliveira (2002), no contexto das mudanças ocorridas no campo das políticas educacionais brasileiras, houve um maior engajamento pela construção de uma educação mais democrática. Coelho (2011) destaca que, dentre essas experiências, está o caso da Escola Plural: proposta político-pedagógico construída pela SMED/BH e apresentada à RME/BH no segundo semestre de 1994. Mas, neste período, outras experiências educativas semelhantes devem ser destacadas, tais como: a Escola Cidadã, em Porto Alegre e a experiência da Cidade de São Inácio, que se caracterizam pelo princípio da garantia do direito à educação.

A Escola Plural foi iniciada na gestão do prefeito Patrus Ananias, do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir do projeto apresentado pela Gestão Frente Popular. De acordo com Miranda (2007), a implantação da Escola Plural teve início em 1994, por meio de

discussões com os diversos grupos que compõem a rede municipal de ensino. Em 1995, o ano escolar foi iniciado com um grande curso de formação, em que as mudanças propostas foram expostas a todos os professores do Ensino Fundamental. Esse projeto foi reconhecido nos documentos como uma organização do tempo e do espaço escolar, a partir das experiências das escolas municipais, que durante anos construíram alternativas para garantir o acesso à educação pública de boa qualidade (BELO HORIZONTE, 1998). A autora Miranda (2007) assevera que, o programa propunha ampliar “o tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno” (p.64).

O Programa Escola Plural baseia-se em dois princípios fundamentais: o direito à educação, e a construção de uma escola inclusiva, a partir dos quais articulam-se eixos norteadores. Os eixos norteadores da Escola Plural<sup>9</sup> são: **1) A construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade:** nas lutas pelo direito à educação, novas dimensões da formação humana estão presentes; **2) Escola como tempo de vivência cultural:** as escolas precisam se constituir como espaços públicos privilegiados de cultura de forma a permitir a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura; **3) Escola como experiência de produção coletiva:** as escolas, a fim de se constituírem como espaços verdadeiramente educativos, precisam superar a concepção de aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes; **4) A Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores:** é preciso redefinir os aspectos materiais e organizativos da escola de forma a garantir a construção de uma escola democrática e igualitária, não apenas no âmbito das condições físicas de trabalho, mas, principalmente, no que se refere às condições de trabalho; **5) Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção:** é fundamental compreender a infância, a adolescência, bem como a fase adulta como idades específicas de vivência de direitos, contrapondo-se, assim, a uma ideia de que a escola é o tempo de preparação para vivência de direitos futuros; **6) Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade:** é necessário reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação, reconhecendo a força socializadora e formadora do convívio entre alunos e alunas da mesma idade ou ciclo de formação; e **7) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais:**

---

<sup>9</sup> Para mais detalhes acessar:< <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>.

É preciso reconhecer os trabalhadores da educação como sujeitos centrais na construção do Programa e, portanto, faz-se necessário garantir-lhes uma formação continuada a fim de que possam prosseguir, de forma ativa e dinâmica, na construção e na implementação da Escola Plural.

Para implementação do projeto foram realizados vários eventos, nas nove regionais da cidade, com os professores, pais e alunos da rede. Em dezembro de 1994, foi realizada uma Conferência Municipal de Educação, com 1.500 delegados representantes de cada escola e de cada segmento escolar. Nesse evento, a proposta foi aprovada por aclamação (MIRANDA, 2007). Segundo Rocha (2009), nos anos de 1995 e 1996, as escolas tiveram a liberdade para reorganizar seus tempos/espacos na grade curricular, para melhor incorporar o Projeto escola Plural à sua realidade. Contudo, a gestão do prefeito Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), publicou no primeiro ano do seu mandato, a Portaria 008/97, para regulamentar os tempos e espaços escolares, sob a argumentação de uniformizar o registro escolar.

O Decreto nº. 12.428, de 18 de julho de 2006, define que, cabe às escolas da Rede Municipal de Educação elaborar coletivamente e executar sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, respeitando as normas nacionais e as orientações do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. E cabe ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como órgão do Sistema Municipal de Ensino, baixar normas complementares e zelar pelo cumprimento da legislação educacional aplicável ao ensino do município.

### *5.2 Histórico do PEI na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*

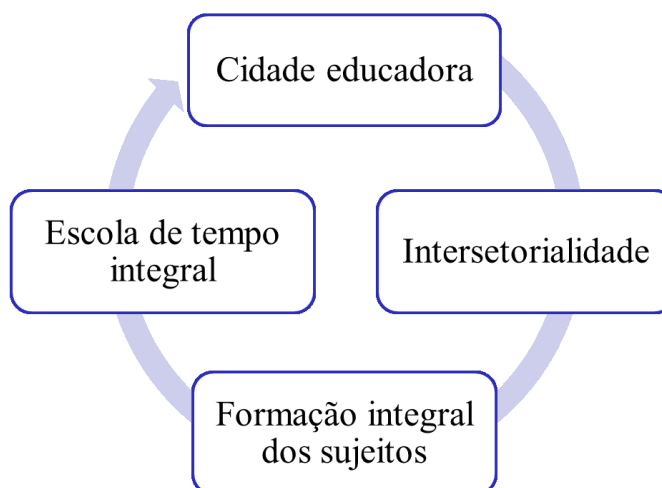
O Programa Escola Integrada é uma política de Educação Integral desenvolvida pela SMED/BH. O Programa foi criado em 2006, com base no Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural de Belo Horizonte, e nas experiências prévias de Educação Integral existentes em outras cidades do Brasil (GEBER, 2015; SILVA, 2013a). Para Gadotti (2009), o Programa Escola Integrada é “uma ampliação da Escola Plural, apoiando-se no mesmo princípio de oferecer às crianças de Belo Horizonte uma educação com qualidade social” (p. 81).

Segundo Coelho (2010), a centralidade do PEI era promover a inclusão dos estudantes, contribuir para a melhoria da qualidade da formação e ampliar a jornada escolar contemplando outras dimensões formativas do sujeito (afetiva, ética, estética, social, cultural,

política e cognitiva). O PEI surgiu como um programa intersetorial, construído a partir da articulação de políticas das áreas da educação, saúde e assistência social. Dessa forma, a concepção do Programa Escola Integrada congrega diferentes enfoques de Educação Integral, conforme ilustra a Figura 4. Ao preconizar a ampliação da jornada escolar, temos uma perspectiva de Educação Integral em tempo integral. A preocupação com outras dimensões formativas do sujeito indica uma perspectiva de Educação Integral voltada para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes.

Além disso, o PEI ganha outra dimensão significativa com a cidade educadora<sup>10</sup>. Segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2014), a Cidade Educadora remete ao entendimento da potencialidade da cidade como território educativo. Isso porque, seus diferentes espaços, tempos e atores podem se tornar agentes pedagógicos, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e de aprender que a comunidade oferece. Ao surgir como uma proposta que valoriza os espaços da cidade como território educativo, demonstra uma perspectiva de Educação Integral que articula a escola com as muitas ações comunitárias, buscando compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar.

**FIGURA 4 - Concepções de Educação Integral presentes no Programa Escola Integrada**

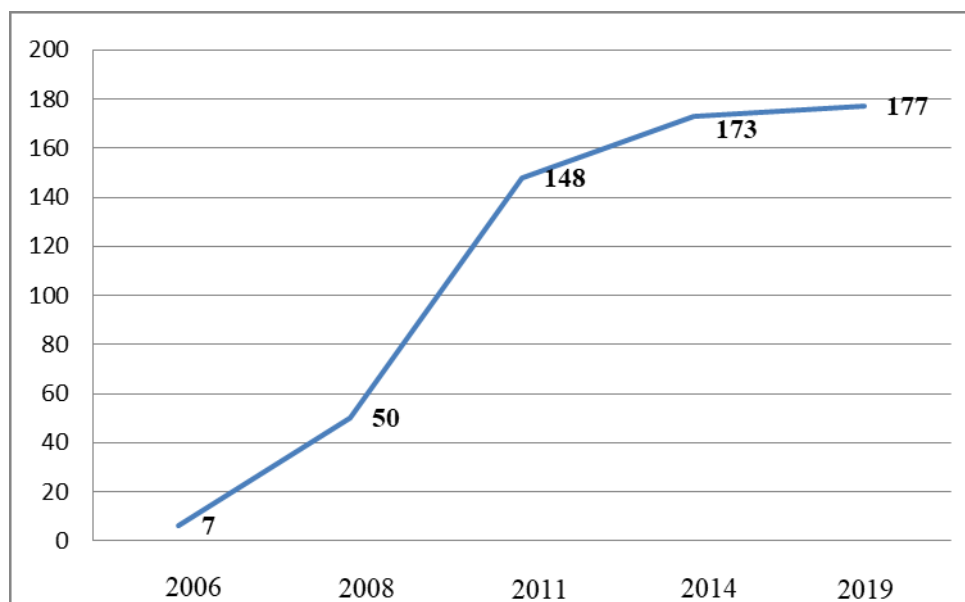


Fonte: dados da pesquisa

<sup>10</sup> Para mais informações consultar o site: < <https://cidadeseducadoras.org.br/> >.

De acordo com o Observatório da Juventude - UFMG<sup>11</sup>, o PEI, desde sua concepção até sua implementação, contou com a parceria da UFMG por meio da Pró-Reitoria de Extensão. Em 2006, o seu projeto piloto envolvia 07 escolas, universidades e ONGs, com a participação de 2.000 estudantes, e recebia o nome de “Escola Integral”. Gradativamente, o Programa foi se expandindo para outras escolas municipais de Belo Horizonte. No ano de 2008, 50 escolas participavam do programa (BELO HORIZONTE, 2008, p. 21). De acordo com o balanço para prestação de contas à Câmara Municipal de Belo Horizonte<sup>12</sup>, em 2010, o PEI atendia 35 mil estudantes e, em 2011, passou a atender cerca de 47.000 estudantes, em 148 escolas. Em 2014, 173 escolas municipais ofereciam o PEI, para cerca de 65.000 estudantes. Em 2015, 71.107 estudantes participavam do programa, que dispunha de 2.093 monitores para desenvolver suas oficinas (BELO HORIZONTE, 2014; ANDRADE, 2016). Segundo a PBH<sup>13</sup>, em 2019, o PEI esteve presente em 177 escolas e atendeu a 54.743 estudantes.

**GRÁFICO 1 - Quantidade de escolas que atendem o Programa Escola Integrada em Belo Horizonte**



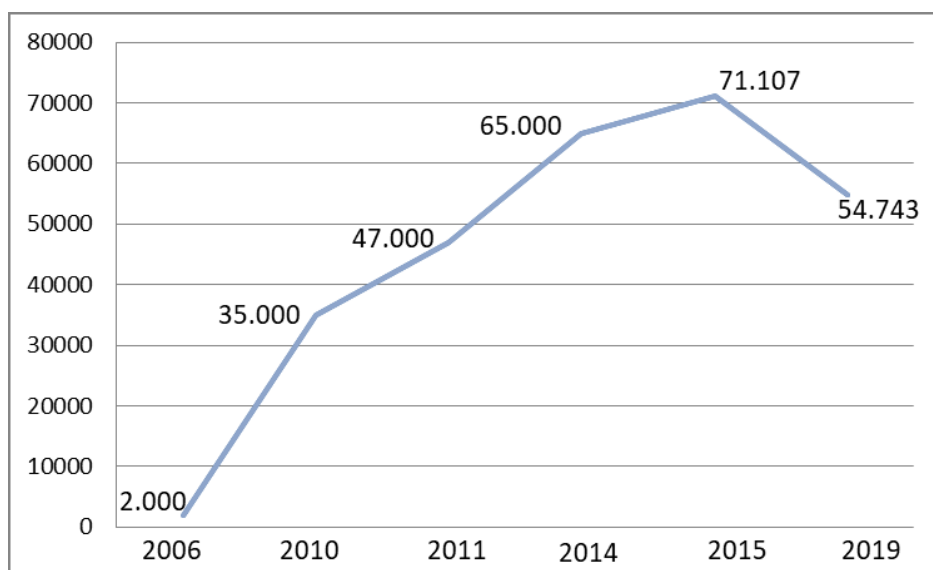
Fonte: dados da pesquisa.

<sup>11</sup> Acessar: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/programa-escola-integrada-2006/>

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://www.pbh.gov.br/balanco2011/Relatorio\\_prestacao\\_contas\\_2011.pdf](http://www.pbh.gov.br/balanco2011/Relatorio_prestacao_contas_2011.pdf)>

<sup>13</sup> Acessar: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>

**GRÁFICO 2 – Quantidade de estudantes atendidos pelo Programa Escola Integrada em Belo Horizonte**



Fonte: dados da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, o Programa Mais Educação favoreceu a ampliação da Educação Integral no país inteiro. Em relação ao PEI, o PME auxiliou em dois aspectos fundamentais. O primeiro, refere-se ao repasse de recurso financeiro e estabelecimento de diretrizes para a Educação Integral. Como já mencionado, o PME é financiado pelo Fundeb e destina verba para a manutenção do estudante de tempo integral nas escolas. Além disso, o PME trouxe diretrizes para a organização das escolas de tempo integral. O PME estabeleceu que as atividades fomentadas por ações de Educação Integral devem ser organizadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e educação econômica (BRASIL, 2011).

O segundo aspecto, revela que o PME preconiza a inclusão de perfis profissionais como os dos monitores. “A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos)” (BRASIL, 2011, p.15 -16). Como percebemos, o Programa Mais Educação prevê e estimula a participação dos monitores que estão presentes nas escolas por meio do PEI.

Em relação aos perfis profissionais do PEI, existem quatro modelos que atuam junto aos estudantes, sendo eles: o estagiário bolsista, o mediador da aprendizagem, o monitor e o professor coordenador. De acordo com Geber (2015), um professor concursado da RME/BH, chamado de Professor Coordenador, é indicado pela Direção para assumir a coordenação do programa. A sua função é organizar as atividades do programa, definir o quadro de oficinas, passeios e projetos, além de contratar e coordenar as ações dos bolsistas e monitores e articular as ações do programa junto à escola, à comunidade e à Secretaria de Educação.

As oficinas do PEI ficam a cargo dos estagiários bolsistas, mediadores da aprendizagem e dos monitores. Os estagiários bolsistas são estudantes de graduação de diferentes faculdades e universidades que possuem convênio com a PBH para atuar no Programa Escola Integrada. Esses sujeitos desenvolvem oficinas relacionadas à área de conhecimento de seus respectivos cursos de graduação, possibilitando uma aproximação da universidade com a realidade da comunidade escolar. Vale ressaltar que, para os estagiários bolsistas, o PEI oportuniza uma experiência docente, pois permite exercer a sua prática pedagógica (GEBER, 2015; SANTOS, 2018).

Os mediadores da aprendizagem são responsáveis pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico. Os mediadores da aprendizagem devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola, para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, utilizando, de preferência, tecnologias e metodologias complementares já empregadas pelos professores em suas turmas. A seleção dos mediadores é realizada pelos municípios, de acordo com as suas próprias normas e critérios, discutidos e definidos junto às escolas. O perfil dos mediadores é realizado em função das especificidades e características de cada rede de ensino, obedecendo às finalidades do programa e do plano de atendimento de cada escola. Desta forma, a escola tem liberdade para selecionar desde o professor formado, até o educador popular (BRASIL, 2016).

Os monitores do PEI são selecionados pela direção da escola e Professor Coordenador do PEI. A matriz curricular do programa define que os monitores tenham: ensino médio completo; boa articulação com a comunidade; conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes; participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente (BELO HORIZONTE, 2012). A função dos monitores é orientar e estimular os alunos a participarem das oficinas, ensinando técnicas e discutindo conceitos e

ideias conforme planejamento pedagógico dos programas e dos projetos de Educação Integral e Integrada; executar as atividades sob sua responsabilidade conforme planejamento; atender às orientações da Direção da Escola e da Coordenação do Programa Escola Integrada da escola; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, das aulas-passeio, dos trajetos percorridos pelos alunos na comunidade e das demais atividades planejadas no bojo dos Programas de Educação Integral; propor atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar, de modo processual; elaborar relatórios de monitoramento e de avaliação; desenvolver oficinas quando convocado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC), em programas de Educação Integral e Integrada; participar de reuniões de planejamento, de avaliação, de monitoramento, de formação, dentre outras, convocadas pela GEDC; executar tarefas afins (BELO HORIZONTE, 2014).

Em relação à implementação e ao funcionamento do Programa nas escolas, a SMED/BH disponibilizou um documento intitulado: "Orientações Gerais para as escolas - Janeiro de 2012". Segundo esse documento, a matriz curricular do Programa Escola Integrada deve contemplar 45 horas semanais e 9 horas diárias de atendimento aos estudantes. A carga horária diária deve ser distribuída da seguinte maneira: 4 horas e 20 minutos com atividades ministradas pelos professores da RME/BH; 3 horas com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas), realizadas por bolsistas de instituições de ensino superior e monitores das comunidades; e 1 hora e 40 minutos destinados à alimentação, à mobilidade e à atividade de relaxamento. O mesmo documento salienta que, as oficinas devem oferecer atividades de diferentes áreas do conhecimento, sendo organizadas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola. Os monitores devem ter assegurado um tempo destinado a ações de planejamento e avaliação de suas atividades (BELO HORIZONTE, 2012).

Desse modo, O PEI objetiva a construção de uma escola que estabeleça uma relação com a cidade, compreendida como cidade educadora, e uma rede de corresponsabilidade social, a partir de uma política intersetorial. Nessa perspectiva, a proposta, portanto, é transformar os diferentes espaços da comunidade em espaços de formação. A formação do estudante deixa de ser centralizada apenas na dimensão cognitiva, buscando valorizar os aspectos éticos, estéticos, corporais e emocionais, trazendo para o Programa, saberes a partir das experiências, principalmente com a presença de novos perfis profissionais, como o caso dos monitores (BRASIL, 2009a).

Essa nova visão que o PEI traz para a educação baseia-se no movimento, ao longo dos anos, da escola pública e/ou privada, a qual possibilita sintonizar com a contemporaneidade, reconhecendo que as crianças pré-adolescentes; os adolescentes; os jovens e adultos das diversas classes sociais, que ocupam as salas de aula, os corredores, os pátios, as quadras e os portões são sujeitos e necessitam aprender matemática, história, inglês, geografia, português etc. Mas, reconhece também que, estes aprenderão mais se relacionarem essas disciplinas com conhecimentos anteriores e entre si, atribuindo-lhes significado e relevância. Além desses conteúdos, que tem grande importância na formação dos sujeitos, a escola constata que os estudantes desejam e necessitam de outros aprendizados. Primeiro, porque estes têm desejos, expectativas, afetos e vivem diversos tipos de relações na sociedade. E segundo, porque a sociedade, ao mesmo tempo em que lhes oferece inúmeras aprendizagens, exige desses atores conhecimentos, comportamentos e atitudes. Boa parcela dos estudantes e dos educadores já reconhece que muitas das aprendizagens exigidas e oferecidas pela vida em sociedade não cabem mais na proposta curricular das escolas – que têm usado como alternativa atividades extracurriculares; não cabem no espaço físico das escolas – que têm buscado outros espaços para desenvolvê-las (BELO HORIZONTE, 2006).

Em suma, a política pública de Educação Integral desenvolvida na RME/BH estabelece em suas diretrizes a busca pelo diálogo com a comunidade, as instituições de Ensino Superior, as associações de moradores e outros espaços/saberes não escolares. Logo, tal perspectiva vai demandar o trabalho de novos profissionais da educação. Afinal, se a cidade é composta por múltiplas experiências e atores educativos, outras vivências e sujeitos do conhecimento precisam contribuir para a construção das ações pedagógicas da educação (BELO HORIZONTE, 2012). As ações do Programa ocorrem nas escolas municipais e em espaços comunitários públicos e privados no entorno delas.

O PEI do município de Belo Horizonte tem sido alvo de debates acadêmicos que buscam, a partir de uma perspectiva teórica das políticas públicas e dos movimentos sociais e culturais, traçar o perfil dos monitores, sistematizar as suas práticas educativas e suas condições de trabalho. Assim, é possível observar que as características que configuram o perfil dos monitores do PEI demonstram que esses sujeitos, em sua maioria, são mulheres. No que se refere à faixa etária são, majoritariamente, jovens. Em relação ao pertencimento étnico-racial, a maioria se autodeclara pardo. As pesquisas revelam também que, a maioria dos

monitores possui o Ensino Médio completo como escolaridade (ANDRADE, 2016; BRAGA, 2015; SILVA, 2013a; OLIVEIRA, 2014; SANTOS, 2018).

Ao discutir sobre as práticas educativas, fica evidente que os monitores adotam como estratégias a organização das oficinas em agrupamentos de 20 a 25 estudantes, buscam estabelecer uma relação amistosa com os estudantes e a interação entre eles não se restringe apenas às oficinas. As atividades desenvolvidas nas oficinas apresentam alguns aspectos centrais como: a presença de atividades práticas, a busca do envolvimento dos estudantes, a orientação da oficina na tentativa de transmitir algum conhecimento e a adoção da pedagogia de projetos<sup>14</sup> (ANDRADE, 2016; GEBER, 2015; SILVA, 2013a e OLIVEIRA, 2014).

No que diz respeito à organização do trabalho destes sujeitos, alguns autores apontam a existência de um horário destinado ao planejamento das suas atividades (BRAGA, 2015; GEBER, 2015), enquanto outros autores revelam a ausência desse tempo de planejamento na rotina de trabalho desses profissionais (COELHO, 2011; SILVA, 2013a; SILVA, 2013b). Existe também uma falta de consenso sobre a articulação do PEI com o Projeto Político Pedagógico da escola - alguns autores reconhecem a existência dessa determinação, mas não revelam se essa exigência é cumprida nas escolas que recebem o programa (ANDRADE, 2016; SILVA, 2013b). Por outro lado, outros autores demonstram a falta de articulação entre o PEI e o PPP, explicitando que este é um documento que não contempla o programa em suas propostas educativas (BRAGA, 2015; COELHO, 2011; GEBER, 2015; SILVA, 2013a).

O autor Geber (2015), ao sistematizar os saberes presentes nas oficinas do Programa Escola Integrada, revela a existência de uma diversidade de saberes que são trabalhados pelos monitores. Existem saberes artísticos e culturais, representados pelas oficinas de Arte, Pintura, Artesanato, Bordado, Decoupage, Dança, Teatro, Música, Coral, Instrumentos Musicais etc. Além dessas, são ofertadas oficinas que trabalham temáticas esportivas, tendo, assim, oficinas de Futsal, Handebol, Basquete, Vôlei, Taekwondo e etc. Existem, ainda, oficinas que buscam complementar ou reforçar os conteúdos trabalhados pelos professores no turno regular. Essas oficinas se intitulam “Para Casa”, Letramento, Matemática, Leitura e Escrita, Acompanhamento Pedagógico, Reforço Escolar, entre outras. O mesmo autor destaca que essas oficinas possibilitam a presença de saberes mais próximos da realidade dos estudantes, elementos que dialogam com a cultura juvenil, racial e também territorial. Segundo Geber

---

<sup>14</sup> Consultar o texto “Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho” de Fernando Hernández, publicado em 1998.

(2015), os monitores do PEI adquirem esses saberes em uma diversidade de espaços, como: participação em grupos artísticos culturais, família, projetos sociais, cursos, escola, além de pesquisas e formações constantes que eles vivenciam.

No atual cenário político, a Educação Integral de Belo Horizonte vive um período de incertezas. Desse modo, para o presente ano de 2020, há propostas de alterações para a Escola Integrada, que nos levam a questionar a sua real intencionalidade. Será que essas mudanças indicam uma ampliação da Educação Integral no Município de Belo Horizonte ou propõe uma substituição do atual modelo de Escola Integrada? Uma proposta feita pela PBH é a criação de um cadastro unificado da Escola Integrada, ou seja, para que o estudante participe da Escola Integrada será necessário que os responsáveis façam um cadastro prévio para garantir o direito à vaga.

Outra proposta é o atendimento à Educação Infantil. Aparentemente, isso significa a ampliação do atendimento da Escola Integrada às crianças 3 a 8 anos de idade<sup>15</sup>. Mas, entendemos que para trabalhar, especificamente, com essa faixa etária, existem os pedagogos que são profissionais com formação adequada para desempenhar tal função. Sabemos que, no modelo vigente de Escola Integrada, os monitores são os responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas. Tal fato traz à tona inúmeras dúvidas que até o presente momento não apresentam respostas. É preciso refletir sobre o formato de Educação Integral que será ofertado para essas crianças - sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades - e o espaço físico para recebê-las, pois elas precisam de infraestrutura adequada para a sua faixa etária.

A PBH propõe, também, a abertura para as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) atuarem na Escola Integrada. Isto é, possibilita que, qualquer instituição que desenvolva projetos sociais possam prestar serviços para a Escola Integrada. Isso indica uma quarteirização do trabalho, ou seja, a delegação da gestão administrativa das relações com os demais prestadores de serviços temporários da Escola Integrada (monitores) a uma terceira empresa especializada. Por exemplo, as Escolas de Artes Visuais, Teatro e Dança receberão da PBH um recurso financeiro para fornecer os seus serviços para a Escola Integrada. Além do problema da quarteirização do trabalho, essa proposta abre caminho para outras discussões como a mercantilização da educação e o desvio de dinheiro público para o setor privado.

---

<sup>15</sup> Consultar o site: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/projeto-appia-um-olhar-para-infancia>>.

Além desses indícios de alterações da Escola Integrada existe outro problema latente. O modelo de contratação dos monitores da Escola Integrada pela Caixa Escolar é considerado irregular. A Caixa Escolar tem atuado como uma empresa que presta serviço para a PBH, o que faz com que cada escola municipal configure uma empresa diferente. Recentemente, acompanhamos o processo de migração dos funcionários dos serviços gerais, da cantina, da portaria e do apoio de inclusão para a empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A. (MGS - MG), como parte de uma estratégia de alteração do modelo de contratação dos funcionários das escolas municipais de Belo Horizonte. Essa alteração tem como finalidade retirar os trabalhadores do domínio do Caixa Escolar para, posteriormente, extingui-lo. As funções inerentes a essa instância ficariam a cargo da própria direção da escola.

### *5.3 Caracterização da “Escola Y”*

A “Escola Y”, situada na regional Barreiro, é vinculada à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e foi inaugurada em 1981. A sua infraestrutura conta com 24 salas de aula, sala da direção, sala dos professores, duas salas de coordenação, sala de mecanografia, sala multimídia, auditório, cantina, duas quadras cobertas e uma quadra descoberta, biblioteca, laboratório de ciências, dois laboratórios de informática e almoxarifado. Existe uma sala separada apenas para o Programa Escola Integrada, dividida em dois espaços diferentes. Uma parte é destinada aos monitores e contém uma mesa para reunião, armários para guardar os materiais utilizados no dia a dia (folha de ofício, durex, cola, lápis de cor, giz de cera, tesoura etc.), 03 armários arquivos com os documentos dos estudantes e uniformes do PEI, um micro-ondas e uma geladeira. A outra parte da sala está estruturada para receber as oficinas do PEI, existem 20 carteiras de braço e três armários roupeiro nesse ambiente. Dentro das dependências da escola, o Programa também tem à sua disposição, um espaço chamado de “Jardim da Integrada”. Neste recinto, encontramos uma horta, um galinheiro, uma sala com ferramentas de construção, duas mesas de ardósia com bancos e um jardim de flores. Ademais, a escola possui rampas de acessibilidade para os estudantes com deficiência física.

A “Escola Y” atende ao Ensino Fundamental (de 9 a 15 anos) e à Educação de Jovens e Adultos – EJA (maiores de 18 anos com o Ensino fundamental incompleto). O atendimento da escola está distribuído em seus três turnos de funcionamento. Durante o turno da manhã, funciona o Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, compondo um total de 590

estudantes divididos em 19 turmas, assim distribuídas: 03 (três) turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e 16 (dezesesseis) turmas do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. No turno da tarde, existe o Ensino Fundamental com 522 estudantes divididos em 18 turmas, sendo 02 (duas) turmas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental e 16 (dezesesseis) turmas do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. E à noite, a Educação de Jovens e Adultos com 140 estudantes divididos em 06 turmas.

São ofertados diferentes programas na “Escola Y”, como: Escola Integrada, Escola Aberta, Escola nas férias e Judô. Como já mencionado no subtítulo anterior, o PEI é um Programa da Prefeitura de Belo Horizonte que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento. O Programa foi implantado na “Escola Y”, no ano de 2009, e atualmente atende 303 estudantes. Destes, 120 estão matriculados no turno da manhã, divididos em 05 turmas, e 183 estudantes no turno da tarde, divididos em 05 turmas.

Durante todo o ano, o Programa Escola Aberta<sup>16</sup> oferece, aos sábados e domingos, uma diversificada programação a 170 escolas municipais da cidade. Existe uma vasta gama de oficinas: esportes, informática, artesanato, dança, música, entre outras. As atividades do programa são direcionadas aos públicos de diferentes idades. Essa abertura das escolas nos fins de semana potencializa a parceria entre a instituição e a comunidade, ao ocupar criativamente o espaço escolar com a oferta de atividades educativas; culturais; esportivas; formação inicial para o trabalho e geração de renda. Os supervisores,icineiros, coordenadores e professores comunitários que atuam no programa são da comunidade. O horário de funcionamento é definido por cada escola, e os interessados podem comparecer nos dias e horários do Programa Escola Aberta, escolhendo as atividades dentro da programação ofertada no dia.

O Programa Escola nas férias<sup>17</sup> oferece oficinas, jogos, brincadeiras, passeios, atividades esportivas, momentos de cultura e de lazer para os estudantes e para a comunidade, no período das férias escolares. Essas atividades são para atender crianças e adolescentes, com idades entre 6 a 14 anos. Vale destacar que, esse Programa atende toda a comunidade escolar, inclusive os que não são estudantes da Rede Municipal de Educação, ou que não residem em

---

<sup>16</sup> Consultar o site: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>>.

<sup>17</sup> Consultar o site: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-nas-ferias>>.

Belo Horizonte. Para participar, basta que um responsável, maior de 18 anos, preencha uma ficha de adesão na escola de seu interesse. Cada escola tem autonomia para definir a sua programação e os dias de funcionamento durante a semana do Programa Escola nas Férias, contemplando um mínimo de três, e o máximo de cinco dias, no calendário de atividades. Além de uma programação diversificada, a PBH oferece a alimentação para todos os participantes, sendo três refeições diárias, incluindo o almoço.

Quanto ao Programa de Judô, este surgiu a partir da iniciativa de um professor de ciências da escola, vinculado à RME/BH. Um dos princípios desse programa é a contribuição do esporte no desenvolvimento da disciplina, da concentração e do respeito entre os estudantes. O professor, faixa preta no judô, apresentou a proposta à direção e conseguiu o apoio necessário para a implementação desse projeto. Consequentemente, a escola cedeu o espaço, os tatames e os quimonos de judô para os participantes. O programa existe na escola desde 2015 e atende estudantes de 9 a 15 anos. No mais, vale destacar que, os estudantes que participam do Judô disputam diversos torneios estudantis.

### *5.3.1 Caracterização do PEI da “Escola Y”*

A caracterização do PEI da “Escola Y” está separada em três aspectos: infraestrutura, organização dos funcionários e funcionamento do PEI. O Programa Escola Integrada foi implantado nessa escola em 2009 e, inicialmente, atendia um total de 50 estudantes. Como mencionado anteriormente, atualmente o PEI atende 303 estudantes nos dois turnos (manhã e tarde), sendo que, 120 estudantes estão matriculados no turno da manhã e 183 estudantes no turno da tarde. Mas, o número de estudantes pode variar ao longo do ano, já que o programa tem como forma de participação a adesão por interesse - basta um responsável legal pelo estudante assinar o termo de adesão para incluí-lo no programa, em qualquer momento do ano letivo.

Em relação à infraestrutura, a “Escola Y” utiliza espaços externos à escola, como uma casa alugada nas proximidades da escola e uma parceira com uma Instituição de Ensino Superior (IES). A casa alugada, pela escola, possui 06 cômodos, 2 banheiros, garagem e a parte externa é composta por uma área de lavanderia e piscina. A garagem é um espaço destinado às oficinas de dança e de teatro, e as monitoras fazem um revezamento para a utilização desse espaço. Os cômodos internos da casa, por não serem grandes, comportam

apenas duas turmas e, comumente, são utilizados pelas monitoras de artesanato. Na área da lavanderia, existe uma mesa destinada às atividades de jogos e de pintura de materiais referente às oficinas de artesanato. A área da piscina é de uso restrito do monitor de esportes, que atende uma turma por semana, para as oficinas de natação ou recreação. Para auxiliá-lo durante a oficina, o monitor de esporte sempre vai acompanhado por outro monitor ou, muitas vezes, pela Professora Coordenadora. Em relação à utilização da piscina pelos estudantes, a coordenação do PEI encaminha uma autorização para os seus pais e/ou responsáveis. No dia da oficina de natação, os estudantes devem apresentar a autorização assinada e portar todos os materiais de banho necessários (toalha, roupa de banho, protetor solar e chinelo etc.).

O PEI possui um contrato com uma Instituição de Ensino Superior (IES) no mesmo bairro em que a escola fica situada, em uma distância de 650 metros. A IES autoriza a utilização de duas salas em um dos seus prédios. Nesses espaços, são realizadas as oficinas do “Preparatório”. As salas são bem amplas e arejadas, possuem 42 carteiras universitárias com prancheta, um projetor Datashow e ventiladores de teto. A renovação do contrato de parceria é feita semestralmente, entre a reitoria da IES e a direção da “Escola Y”.

Além dos espaços externos, o PEI também utiliza alguns espaços internos da escola. Existe um laboratório de informática que contém 20 computadores, destinado à oficina de informática do programa. Há, também, uma quadra descoberta, chamada de “quadrinha”, que foi construída para atender a demanda dos estudantes do PEI. O monitor de esportes sempre utiliza essa quadra para desenvolver suas atividades, mas quando as quadras cobertas estão desocupadas, ele opta por utilizá-las com os estudantes do PEI, por ser um espaço maior e mais protegido. Nas dependências da escola, encontram-se duas salas destinadas ao uso do PEI: uma das salas, conhecida como “sala da integrada” é de uso exclusivo do PEI, e os monitores de português, de matemática e de história sempre utilizam este espaço; a outra sala, chamada de Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), só pode ser usada pelos monitores quando não está reservada para os professores da RME/BH. O “jardim da integrada” é um espaço utilizado pelo monitor de ciências/meio ambiente, e nesse local são desenvolvidas atividades de educação Ambiental, como plantio e manutenção de mudas - hortaliças e plantas medicinais. Apesar de ser um espaço destinado às atividades de Educação Ambiental, todos os monitores podem utilizá-lo, quando necessário.

Como forma de organização dos funcionários, a professora coordenadora, juntamente com um monitor, desenvolveu um quadro de horário semanal para o PEI, característica bem

semelhante à organização já existente no turno regular da escola. Esse quadro de horário foi elaborado respeitando três variáveis: a carga horária semanal dos monitores, o horário de trabalho e o tempo reservado para o planejamento. É importante destacar que, conforme demonstra a Tabela 1, existe uma variação de carga horária semanal dentro do grupo de monitores, onde encontramos aqueles que trabalham 20 horas semanais, 30 horas semanais e 44 horas semanais. Para atender os estudantes nos dois turnos (manhã e tarde), foi necessária uma modificação no horário de trabalho dos monitores que possuem uma carga horária de 30 horas semanais. Por isso, há horários de trabalho distintos entre esse grupo específico, sendo assim, os horários podem ser das 08h30min às 14h30min, ou das 10h00min às 16h00min. A matriz curricular do PEI estabelece um tempo de planejamento para os monitores, por isso, o PEI da “Escola Y” destina 3 horas semanais de planejamento para cada monitor. Esse tempo de planejamento é dedicado à organização das atividades que serão desenvolvidas durante a semana, à alteração ou à elaboração dos projetos desenvolvidos e à conferência de materiais necessários para as oficinas.

**TABELA 1 – Regime de contratação de trabalho**

<b>Regime de contratação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Horas de trabalho semanal</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Contrato de trabalho por tempo indeterminado</b>	10	83	30 horas semanais	5	41,5
			44 horas semanais	5	41,5
<b>Estágio</b>	2	17	20 horas semanais	2	17
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com o Artigo 442 da Consolidação das Leis Trabalhista, “o contrato individual de trabalho é o acordo tácito ou expresso, correspondente à relação de emprego”. Esse contrato de trabalho pode se efetivar de diferentes formas, por meio do contrato de trabalho por tempo determinado; por tempo indeterminado; temporário; eventual; trabalho autônomo e estágio.

Conforme os dados da Tabela 1, percebemos que os funcionários do PEI fazem parte de dois tipos de regime de contratação de trabalho. O primeiro, refere-se ao contrato de trabalho por tempo indeterminado, ou seja, nesse tipo de contrato de trabalho, não existe prazo estabelecido para o término do acordo entre empresa e colaborador. Após o término

do período de experiência, que pode durar no máximo 90 dias, a empresa firma um contrato por tempo indeterminado. O segundo é o estágio, que se encaixa no modelo de trabalho que não possui vínculo empregatício. Nesse caso específico, o tipo de contrato de trabalho, na verdade, é um termo de compromisso que é assinado tanto pelo estudante quanto pelo colaborador, o qual define as atuações do profissional. É importante ressaltar que, a maioria dos monitores possui um contrato de trabalho por tempo indeterminado, sendo que, a metade deles trabalha 44 horas semanais, e a outra metade 30 horas semanais. Além disso, os monitores do PEI são contratados pela Caixa Escolar da própria escola.

A caixa escolar é considerada a pessoa jurídica de cada escola municipal de Belo Horizonte e possui um número de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). Ela se encarrega da gestão financeira da escola. De acordo com a Lei Nº 3.726, de 20 de março de 1984, a Caixa Escolar tem por finalidade congregar iniciativas comunitárias, objetivando: prestar assistência aos alunos carentes de recursos; contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola; promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria do ensino; e colaborar na execução de uma política de concepção da escola como agência comunitária em seu sentido mais amplo. Fica a cargo da instituição escolar a seleção e a contratação dos profissionais que atuam no PEI.

Ainda de acordo com a Tabela 1, percebemos que apenas 2 entrevistados possuem um regime de contratação por estágio. Estes, por sua vez, são chamados de estagiários bolsistas, que são estudantes universitários encaminhados para as escolas, com a função de desenvolver atividades nas oficinas do PEI. O vínculo estabelecido entre a escola e o estagiário bolsista é feito por um contrato que precisa ser renovado semestralmente. A carga horária semanal dos bolsistas é, exclusivamente, 20 horas semanais.

Sobre o funcionamento do PEI, as atividades começam às 08h00min, momento em que os estudantes são conduzidos à cantina da escola. O horário de 08h00min às 08h30min é destinado ao café da manhã dos estudantes. Em seguida, cada monitor fica responsável por levar a sua turma para o espaço onde as atividades serão realizadas. As turmas de estudantes que participam do PEI no turno da manhã passam por três oficinas, e encerram suas atividades às 11h30min. De 11h30min às 12h50min é o horário do almoço e do descanso dos estudantes. Existe nesse intervalo de tempo, uma organização para que os monitores acompanhem os estudantes. É importante destacar que, os monitores que possuem uma carga horária de 44 horas semanais precisam fazer o horário de almoço, direito assegurado pela CLT. Apenas os

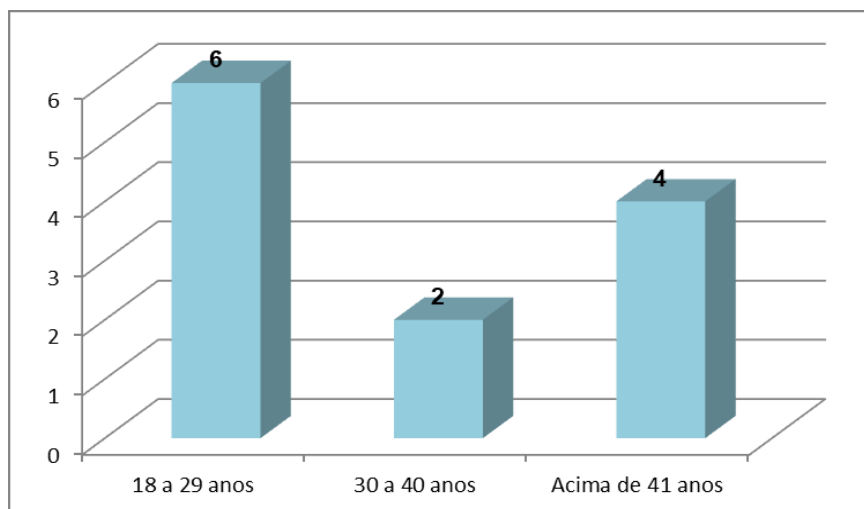
monitores que possuem uma carga horária de 30 horas semanais ficam responsáveis pelos estudantes nesse período. No horário de 11h30min, os estudantes que encerraram as aulas no turno regular também se encaminham para o almoço do PEI, e se juntam aos estudantes que fizeram as oficinas no turno da manhã. As oficinas no turno da tarde iniciam-se às 12h50min, momento em que cada monitor reúne a sua turma e a conduz para os espaços destinados para o desenvolvimento das atividades. Os alunos possuem três horários diários, passando assim por diferentes oficinas durante o tempo de permanência no programa. Às 15h40min esses estudantes são acompanhados para a cantina onde é servido o café da tarde, e às 16h00min, são dispensados.

### *5.3.2 O perfil geral dos monitores do PEI da “Escola Y”*

A fim de compreender o perfil geral dos monitores do Programa Escola Integrada da “Escola Y”, traremos aqui as informações relacionadas aos aspectos pessoal e profissional desses sujeitos. É importante salientar que essas informações resultam da coleta de dados feita a partir de um questionário, composto por dez questões, aplicado a todos os monitores que trabalham nessa escola, obtendo um total de 12 respostas. Nesta primeira parte de análise, constam informações relacionadas ao perfil pessoal dos monitores: sexo, idade, raça/cor e relação com o bairro em que a escola está inserida. É possível observar a partir das respostas do questionário uma predominância do sexo feminino entre o grupo de monitores do PEI da “Escola Y”, sendo que 8 são do sexo feminino, e os outros 4 são do sexo masculino.

O Gráfico 3 nos fornece dados sobre a faixa etária dos monitores do PEI da “Escola Y”. Levando em consideração o Estatuto da Juventude, podemos categorizar como jovens os sujeitos entre 15 a 29 anos. Percebe-se, a partir dos dados coletados, metade dos monitores da “Escola Y” faz parte do grupo etário de jovens. Dos respondentes do questionário, 6 estão na faixa etária entre 18 e 29 anos. Seguido por 4 monitores que possuem mais de 41 anos de idade e, por último, 2 monitores que têm a idade entre 30 a 40 anos.

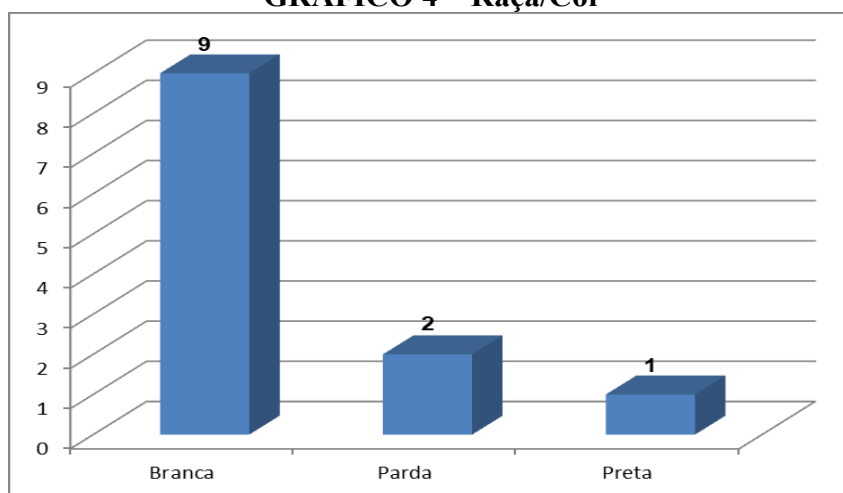
**GRÁFICO 3 – Faixa etária dos monitores**



Fonte: dados da pesquisa.

Outro dado que consideramos relevante para traçar o perfil dos monitores é a autodeclaração quanto ao seu pertencimento étnico/racial, representado no Gráfico 4. Utilizaremos as mesmas classificações estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em relação ao pertencimento étnico/racial, o grupo de monitores do PEI se autodeclara, majoritariamente, como branco. Entre os respondentes, 9 deles se identificam como brancos, 2 monitores se consideram pardos, e apenas 1 monitor se autodeclara preto.

**GRÁFICO 4 – Raça/Cor**



Fonte: dados da pesquisa.

A pesquisa demonstra, a partir da Tabela 2, que 7 monitores possuem um vínculo com o bairro em que a escola está inserida. Sendo que destes, 3 revelam morar na Regional

Barreiro, mas precisamente no mesmo bairro em que a escola está localizada, e 4 pertencem a Regional Barreiro, mas residem em bairros próximos à “Escola Y”. Por último, 5 monitores moram em outras regionais. Acreditamos que, essa vivência na comunidade escolar permite aos monitores maior compreensão da identidade dos estudantes e da cultura da comunidade, contemplando essas especificidades em suas oficinas. Além disso, a matriz curricular do PEI estabelece que os monitores tenham boa articulação com a comunidade escolar.

**TABELA 2 – Local de residência dos monitores**

<b>Relação com o bairro</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Mora na Regional Barreiro, especificamente no mesmo bairro em que a escola está situada</b>	3	25
<b>Mora na Regional Barreiro, mas em outro bairro</b>	4	33
<b>Mora em outra Regional</b>	5	42
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A segunda parte da análise possibilita traçar um esboço do perfil profissional dos monitores do PEI, contratados pela “Escola Y”. A matriz curricular do PEI prevê que os monitores tenham como escolaridade o ensino médio completo. Mas conforme indica a Tabela 3, existem 5 monitores que possuem Ensino Superior completo e 4 monitores que possuem Curso Superior incompleto, ou seja, ainda estão na graduação. Podemos observar que, 2 monitores estão na Pós-graduação, sendo que 1 deles possui Pós-graduação *Lato sensu* (especialização ou MBA), e outro monitor está na Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado ou doutorado). Apenas 1 monitor tem como escolaridade o Ensino Médio completo.

**TABELA 3 – Escolaridade**

<b>Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ensino Médio completo	1	8
Curso Superior completo	5	42
Curso Superior incompleto	4	34
Pós-graduação <i>Lato sensu</i>	1	8
Pós-graduação <i>Stricto sensu</i>	1	8
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação aos dados sobre o nível de escolaridade dos monitores, podemos perceber entre os que possuem o Ensino Superior completo ou em andamento, a preferência por alguns cursos, como mostra a Tabela 4. Ao observar a escolha dos cursos de graduação dos monitores, é possível estabelecer uma relação entre o Curso Superior escolhido e as temáticas trabalhadas nas oficinas do PEI. Faz-se necessário explicitar que, para a construção da Tabela 4, foi levado em consideração apenas o curso de graduação dos monitores, embora existam dois monitores que já possuam pós-graduação.

**TABELA 4 – Cursos de graduação dos monitores do PEI**

<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>Cursos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	1	9	Ciências Biológicas	1	9
<b>Engenharias</b>	2	18	Engenharia mecânica Engenharia ambiental	1 1	9 9
<b>Ciências da saúde</b>	2	18	Educação Física	2	18
<b>Ciências Sociais e aplicadas</b>	1	9	Arquitetura e Urbanismo	1	9
<b>Ciências Humanas</b>	4	37	História Pedagogia	1 3	9 28
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	1	9	Letras	1	9
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: A divisão das áreas de conhecimento presente nesta pesquisa é a mesma utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A partir dos dados sistematizados na Tabela 4, podemos observar as áreas de conhecimento que estão presentes no PEI, sendo elas: Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Aplicadas; Ciências Humanas; e Linguística, Letras e Artes. Vale ressaltar que, os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e História são todos de licenciatura. Em relação aos dados da pesquisa, 4 dos monitores optaram por cursos na área das Ciências Humanas - entre os cursos escolhidos nesta área estão Pedagogia (3) e História (1).

Nas Ciências da Saúde estão 2 dos respondentes, sendo que o único curso citado nessa área foi Licenciatura em Educação Física. Também podemos encontrar 2 dos respondentes na área das Engenharias, sendo que os monitores que escolheram cursos nessa área estão divididos entre a Engenharia Mecânica e a Engenharia Ambiental. Destacamos que, o monitor graduado em Engenharia Ambiental possui *Master of Business Administration* (MBA) em gestão estratégica de projetos. Cada uma das demais áreas de conhecimento presentes nesta pesquisa, que são Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Biológicas e Linguística, Letras e Artes, possuem apenas 1 dos respondentes. Vale ressaltar que, o monitor graduado em Ciências Biológicas é mestrando em Educação.

A Tabela 5 traz informações sobre as oficinas desenvolvidas pelos monitores do PEI da “Escola Y”. A partir dela, podemos observar uma diversidade de temáticas trabalhadas no Programa, como: Artesanato, Esporte, Dança, Teatro, Informática e outras. É importante salientar que, o número total de oficinas é maior que o número de monitores respondentes da pesquisa, isto ocorre porque um monitor pode ser responsável por mais de uma oficina.

**TABELA 5 – Oficinas desenvolvidas no PEI**

<b>Oficinas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Acompanhamento Pedagógico	6	39
Apoio	1	7
Artesanato	2	12
Dança	1	7
Educação Ambiental	1	7
Esportes/Lazer	1	7
Ética e Cidadania	1	7
Informática	1	7
Teatro	1	7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme mostra a Tabela 5, existem 6 oficinas destinadas ao macrocampo de acompanhamento pedagógico, isto é, atividades consideradas como reforço dos conteúdos escolares. Estas oficinas são de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Ressaltamos que, existem 2 oficinas de Português no PEI da “Escola Y”. Em seguida, as oficinas que mais aparecem são de artesanato, tendo, portanto, duas oficinas. Já para Apoio; Dança; Educação Ambiental; Esportes e Lazer; Ética e Cidadania; Informática e Teatro existe apenas uma oficina para desenvolver essas temáticas.

**TABELA 6 – A relação entre escolaridade, formação e oficinas desenvolvidas pelos monitores**

<b>Escolaridade</b>	<b>Formação</b>	<b>Oficina</b>
<b>Ensino Médio completo</b>	Curso de teatro no Valores de Minas e Arena da cultura	Teatro
<b>Curso Superior completo</b>	Educação Física	Esportes e Lazer
	História	História
	Geografia	Geografia
	Português	Português
<b>Curso Superior incompleto</b>	Pedagogia	Apoio
	Pedagogia	Artesanato
	Pedagogia	Artesanato
	Arquitetura e Urbanismo	Dança
<b>Curso Superior incompleto</b>	Educação Física	Informática
	Engenharia mecânica	Português
	Letras	Português
<b>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i></b>	MBA em gestão estratégica de projetos	Matemática
<b>Pós-graduação <i>Stricto sensu</i></b>	Mestrando em Educação	Ciências
		Educação Ambiental Ética e cidadania.

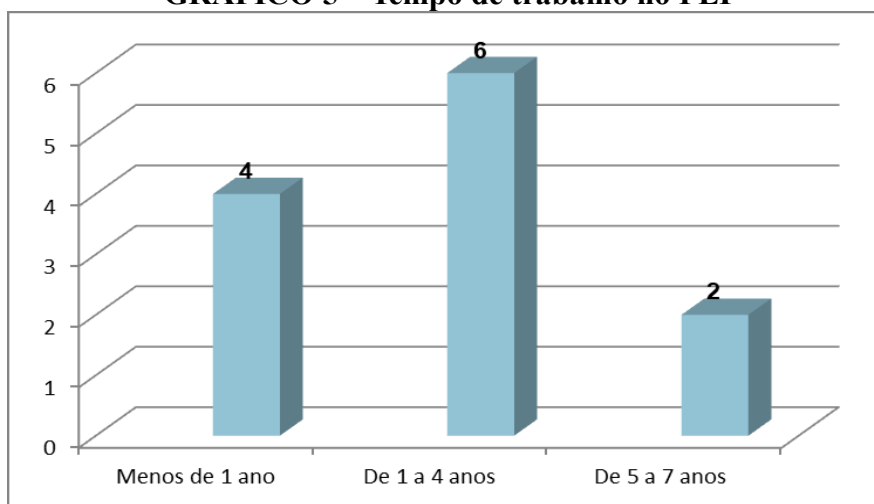
Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 6 traz a relação entre a escolaridade, formação e oficinas desenvolvidas pelos monitores no PEI. A partir dos dados apresentados, observamos que o monitor da oficina de Teatro apresenta como escolaridade o Ensino Médio completo, mas possui cursos de teatro como formação específica para a sua área de atuação no PEI. Os monitores que possuem uma formação em Pedagogia atuam em diversas oficinas no PEI, por exemplo, Artesanato, Apoio e Português. O monitor que atua como Apoio tem a função de auxiliar o professor coordenador com a parte pedagógica do Programa e não desenvolve atividades diretamente com os estudantes. A oficina de Artesanato não demanda uma formação específica do monitor, embora exija aptidão para desenvolver trabalhos manuais. A contribuição da formação em Pedagogia para o desenvolvimento da oficina de Português perpassa o processo de alfabetização, letramento e estudo da língua portuguesa.

Outro dado que nos chama atenção é a atuação no PEI de monitores com formação em cursos de Engenharia. Vale destacar que o monitor graduando em Engenharia Mecânica também possui curso técnico em informática. Desse modo, apresenta a formação necessária para a sua atuação nessa área específica. A oficina de Matemática é realizada por um monitor graduado em Engenharia Ambiental e com MBA em gestão estratégica de projetos. Apesar de

possuir uma formação, esta não apresenta uma relação direta com a sua área de atuação no PEI. Por fim, destacaremos a oficina de Artesanato que é desenvolvida por um monitor com formação em Arquitetura e Urbanismo.

**GRÁFICO 5 – Tempo de trabalho no PEI**



Fonte: dados da pesquisa.

No Gráfico 5, são apresentados o tempo que os monitores trabalham no PEI. Esses dados nos mostram a permanência dos monitores no programa e ajudam a refletir se, em alguns casos, este espaço é considerado apenas um tipo de ocupação temporária. É possível notar que, metade dos monitores (6) possui um tempo de trabalho de 1 a 4 anos no programa. Em seguida, 04 monitores têm menos de 1 ano de atuação no PEI. Sendo que, o PEI da “Escola Y” passou recentemente por uma reformulação no seu quadro de monitores, para atender a demanda de novas oficinas. Os outros monitores (2) estão no programa por mais de 5 anos.

#### *5.4 Delimitando o perfil das monitoras pesquisadas*

Nessa seção da pesquisa, discutiremos os dados sistematizados a partir da realização da entrevista semiestruturada e da observação não participante. Para essa etapa, foram selecionadas duas monitoras do PEI da “Escola Y”. A escolha desses sujeitos levou em consideração alguns requisitos: possuir carteira assinada como vínculo empregatício, ser monitor do PEI por mais de um ano e contribuição da professora coordenadora ao indicar as monitoras que possuem algum destaque no PEI.

#### 5.4.1 Monitora Carla

A monitora Carla se autodeclara branca, e tinha 44 anos de idade no período em que a pesquisa foi desenvolvida. Ela mora em um bairro que faz parte da regional Barreiro, e possui graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais. A monitora relata que, a princípio, sua inserção na “Escola Y” foi em outra área. Ela atuava como apoio de inclusão e essa experiência teve a duração de 3 anos. Posteriormente, foi procurada pela professora coordenadora do PEI para trabalhar com a oficina de Português. Carla acredita que, por já ser conhecida pelos funcionários da escola e ter um perfil considerado adequado para a função, foi selecionada para retornar. Em relação ao PEI, ela possui pouco mais de 1 ano de tempo de trabalho. Ela nos conta acerca da sua experiência profissional com a oficina de Português:

Já tenho experiência na área de Português com o Ensino Fundamental. Na verdade, com esse nível de ensino eu tenho pouco mais de 2 anos. Mas, se eu for pensar na Educação Infantil também, desde que eu formei, já tenho quase uns oito ou nove anos. Alguns anos atrás, eu passei em um concurso da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e atuei por um longo tempo, mas por motivos pessoais tive que abdicar do cargo.

A monitora Carla foi contratada pela “Escola Y” por meio do Programa Novo Mais Educação para desenvolver oficina de Acompanhamento Pedagógico. O Programa Novo Mais Educação foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Portaria nº 1.144 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, sendo compreendido como uma estratégia do MEC que objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e de adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. É importante destacar que, a implementação do PNME apresenta alguns retrocessos para a Educação Integral, já que reforça a hierarquização de alguns saberes<sup>18</sup>. A não renovação do contrato com os monitores do PNME estava comprometendo a permanência da monitora Carla na escola. Por isso, a direção da “Escola Y”

---

<sup>18</sup> Para compreender esse debate consultar, o artigo “A proposta de formação do Programa “Novo” mais Educação: ambiguidades e seus contextos”, apresentado no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

e a professora coordenadora do PEI optaram pela contratação dessa monitora, por meio do Caixa Escolar. Isto é, o seu vínculo empregatício passou a ser de carteira assinada, além disso com a jornada de trabalho de 30 horas semanais.

Para Carla, trabalhar em uma escola demanda pensar sobre o papel da instituição na comunidade e de que forma é possível contribuir para uma educação de qualidade. Ela acredita que, a função fundamental da escola é a construção de cidadãos do futuro. Desse modo, essa monitora defende que a escola precisa promover mais discussões sociais para melhor preparar os seus estudantes para o convívio em sociedade. Trazemos aqui um trecho da entrevista para exemplificar a concepção de escola dessa educadora:

Além dos conteúdos escolares, a escola deveria ter uma preocupação com questões sociais também, por exemplo, ministrando palestras para os alunos, nem que seja trimestralmente. Vamos falar sobre *bullying*, sexualidade, política, saúde e comportamento. Isso também é importante, né?

Dentro dessa perspectiva, para Carla, o Programa Escola Integrada surge como uma contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem. Ela acredita que o PEI é uma extensão do turno regular, que permite abordar conteúdos escolares que os professores não conseguem aprofundar nas suas aulas, pois a dinâmica do Programa é mais flexível. Vale destacar que, durante o turno regular, existem cobranças que não fazem parte da rotina do PEI, como a pressão de notas e o conteúdo a ser abordado dentro do ano letivo. Carla acrescenta também que, o Programa Escola Integrada amplia a concepção de educação, pois possibilita articular o conteúdo escolar com a cultura, lazer e discussões sociais. Trazemos um relato de Carla sobre o Programa Escola Integrada:

Quando eu entrei ainda não sabia o que era a [Escola] Integrada, então, entrei com muitas expectativas e ao longo do tempo eu fui percebendo que a [Escola] Integrada pode ser um lugar bacana, um lugar que você pode trocar conhecimento com os meninos. Sem contar que aqui é possível pensar práticas que fogem do tradicional, mais aberta para o diálogo e sem aquela cobrança de notas. Então, hoje eu tenho a concepção de que a [Escola] Integrada é uma extensão da regular.

Por isso, faz-se necessário refletir sobre o papel do ensino dentro do Programa e a função do monitor no âmbito escolar. Carla relata que, ser monitora significa criar vínculos com os estudantes e, a partir dessa interação, viabilizar um ambiente favorável tanto para a aprendizagem quanto para a construção de conhecimento. Também destaca que, o grupo de monitores tem muito potencial e ajuda na construção do conhecimento, enfatizando que estão

diretamente inseridos no processo de ensino. Ela relembra um momento que vivenciou dentro do Programa que demonstra a importância do monitor na escola para o processo de ensino:

Existem alunos que têm dificuldade em português. Eu já separei 4 alunos que, apesar de estarem no 4º e 5º ano, ainda não foram alfabetizados e isso assusta muito. Assusta uma criança chegar no 5º ano e ainda não saber ler direito, não saber escrever letra cursiva e só saber escrever caixa alta. Então, isso me assustou um pouco no início e eu percebi que poderia fazer um reforço com esses meninos. Eu já percebi que do ano passado para cá, esses 4 alunos melhoraram, tiveram um avanço significativo, sabe? Agora já conseguem escrever letra cursiva e até fazem as atividades sozinhos, essas coisas que ano passado não conseguiam.

A monitora Carla ressalta que, para acontecer esse processo de ensino é necessário ter preparo, o monitor precisa saber sobre aquilo que vai ensinar ao estudante. Assim, para que esse processo seja eficaz é necessário ter embasamento sobre o que vai ser trabalhado e se sentir seguro. Ela acrescenta, ainda, que aprende muito com os estudantes e que esse processo de ensino e de aprendizagem ocorre como uma troca. Por isso, ela busca romper com a ideia de que somente o professor pode ser o detentor do saber e que tem a obrigação de saber sobre tudo. Na sua concepção, desde o pessoal da limpeza até os professores, todos são importantes para o processo de ensino dentro da escola.

É importante entender de forma mais aprofundada a inserção dos monitores no ambiente escolar, refletir a sua função e como são reconhecidos dentro da instituição de ensino. Para compreender esses aspectos, temos dois pontos fulcrais: o status profissional, entendido aqui como a visão dos outros funcionários da escola, pais dos estudantes e comunidade escolar sobre os monitores do PEI; e o auto reconhecimento profissional, que revela o entendimento do próprio monitor sobre as suas atribuições na escola.

No que se refere ao status profissional, a monitora Carla revela que “não existe muito reconhecimento por parte das outras pessoas sobre a nossa função”. Ela acrescenta que:

Os pais dos estudantes desconhecem a importância do Programa e a relevância dos monitores dentro desse contexto, e reconhecem que o PEI tem apenas um papel de proteção social, ou seja, um lugar para deixar os filhos em segurança durante um período do dia. Eles ainda não têm a concepção que a [Escola] Integrada, também, é a continuação do processo de construção do conhecimento, da troca de conhecimento e que possui excelentes profissionais.

Para Carla, os professores da “Escola Y” conhecem apenas o trabalho dos monitores que se destacam por seus projetos e, por isso, sabem que eles estão ali desenvolvendo sempre

bons trabalhos com os estudantes. A sua relação com os profissionais da escola (diretores, professores e coordenadores) é muito cordial, mas se restringe apenas a encontros casuais nos espaços escolares, durante o horário de trabalho. Quanto aos estudantes, Carla revela que estes não a consideram somente como uma monitora de Português, mas como uma amiga. Observamos que essa relação monitora/estudante é marcada pela proximidade e afetividade.

Durante o intervalo de almoço, a monitora Carla ficou responsável por acompanhar e cuidar dos estudantes, de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental, na quadra da “Escola Y”. Essa quadra é protegida por uma cerca de alambrado, o que permite um maior controle dos estudantes. Ela se sentou próximo à porta para regular a entrada e a saída dos estudantes nesse espaço. Enquanto permaneceu sentada ali, vários estudantes se aproximaram dela, algumas meninas mexeram em seu cabelo falando que estava lindo e pedindo para fazer um penteado; outras vinham para abraçá-la e sentar-se em seu colo. A monitora ficou acompanhada pelos estudantes durante todo o período de permanência na quadra (Registros do Caderno de Campo).

Além disso, percebemos que os estudantes não têm bem definido o que os monitores representam dentro da escola. Essa constatação pode ser elucidada a partir das variadas nomenclaturas atribuída a esses sujeitos. Notamos que em alguns momentos, a Carla era reconhecida pelos estudantes como professora, outras vezes como monitora e, por vezes, pelo próprio nome ou pela forma diminutiva do seu nome.

No que se refere ao auto reconhecimento profissional, Carla destaca que, os monitores são contratados para desenvolver projetos nas oficinas, acompanhar os alunos e deve apresentar uma postura profissional. Ela ressalta que existe certo conflito de identidade, pois, entre os estudantes, os monitores são chamados de professores, na escola são reconhecidos como monitores, e eles próprios se consideram como educadores. Essa confusão se estende às suas atribuições, que reúnem um conjunto de funções bem diversificadas. Destacamos o seu relato a respeito das suas atribuições durante a jornada de trabalho.

Além da responsabilidade com as atividades das oficinas, eu acompanho os meninos no percurso para a IES, porque o Preparatório utiliza esse espaço, né? E a tarde eu acompanho os alunos na hora do almoço, fico olhando a fila e o comportamento deles. Por exemplo, observo se entra muitos meninos no banheiro, caso entre a gente tem que ir verificar o que está acontecendo para não deixar estragar ou até mesmo evitar brigas. E, também durante o almoço, eu tenho que vigiar os meninos da [Escola] Integrada; costumo revezar entre a quadra com os meninos menores, que são os alunos do 3º ao 6º ano, e o pátio da escola com os maiores do 7º ao 9º ano, só para não deixar que eles façam muita bagunça. E no final do expediente, acompanho na hora do lanche da tarde e na saída dos alunos da escola.

A monitora Carla considera ter autonomia para desenvolver as suas atividades, pois ela nunca recebeu intervenção a respeito dos conteúdos selecionados e trabalhados com os estudantes nas suas oficinas. Ela ressalta que, grande parte da sua postura profissional está fundamentada na sua trajetória acadêmica, desde a escola até a universidade. Carla relatou que, durante o período escolar gostava dos professores mais engajados com os estudantes e os que possuíam métodos de ensino mais interessantes. Já na época da faculdade, ela utilizava alguns professores como modelo a ser seguido, vislumbrando o momento em que se tornaria professora. Para Carla, é inevitável se espelhar em bons exemplos de professores para direcionar a sua atuação em sala de aula. Ela revela que teve como grande inspiração uma das suas professoras da faculdade: “tive uma professora que me inspirou muito a ser uma professora mais aberta ao diálogo. Lembro que as suas aulas eram momentos de muita conversa e ela também era uma professora muito compreensiva”.

Em relação ao grupo de monitores e suas condições de trabalho, a monitora Carla revela que entre eles existem questionamentos sobre o salário, melhores condições físicas para desenvolver as oficinas e sobre toda materialidade necessária para o exercício das suas atividades. Ela acredita que essa seja uma prática presente em todas as profissões e nos mais variados ambientes de trabalho. Acrescenta também que, por exercer uma função muito importante, deveria ter melhores condições de trabalho e um salário mais justo.

#### *5.4.2 Monitora Bárbara*

Bárbara, que se autodeclara branca, tinha 38 anos de idade no período em que a pesquisa foi desenvolvida. Ela conta que morou durante muitos anos no mesmo bairro em que a “Escola Y” fica situada, mas que, recentemente, se mudou com o marido e com os filhos para outra localidade. Em relação à sua formação, a monitora Bárbara relata que possui o curso de Magistério, mas com as alterações ocorridas nas metas do Plano Nacional de Educação, optou por ingressar em um Curso Superior. Atualmente, é graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá.

Bárbara foi monitora na “Escola Y” em dois momentos. Primeiro, trabalhou de 2014 a 2017 e, posteriormente, retornou no ano de 2019. Em 2014, estava procurando por emprego em sua área de atuação, quando soube da vaga disponível para monitora do Programa Escola Integrada na “Escola Y”. Ela nos conta que essa era uma excelente oportunidade, pois além da

escola ser próxima à sua residência, poderia servir também como experiência para a sua formação. Nesse período, Bárbara ficou responsável por desenvolver uma oficina de recreação, chamada “jogos e brincadeiras”. A monitora Bárbara tinha como atribuição receber as turmas do PEI, com estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, para desenvolver atividades de lazer. Ela exerceu essa função por três anos e depois optou por sair do emprego.

Ademais, a monitora Bárbara revela que o baixo salário e a falta de valorização do seu trabalho foram os principais motivos que a fez deixar a escola para trabalhar em outra empresa. Posteriormente, percebeu que precisava retornar à sua área de formação, o que a fez regressar para a mesma escola, no início do ano de 2019. Ela foi contratada pela “Escola Y”, por meio do Caixa Escolar, ou seja, o seu vínculo empregatício foi por carteira assinada, com uma jornada de trabalho de 44 horas semanais. Nesse segundo momento, Bárbara ficou responsável pela oficina de artesanato. No mais, acerca da sua experiência profissional é importante destacar que:

A “Escola Y” foi a minha primeira experiência na área de educação. Nunca havia trabalhado em uma escola antes, foi aqui que aprendi tudo o que eu sei e fui construindo minha postura profissional. Tive o privilégio de conhecer outros profissionais incríveis e aprender muito com eles. Sem contar que no PEI a gente acaba atuando além daquilo que aprendemos na faculdade, aqui exige muito mais.

Bárbara acredita que desempenha um papel muito importante dentro da escola, pois contribui diretamente com a qualidade da educação. Ela acrescenta também que “o papel da escola, de um modo geral, é ajudar a construir um cidadão melhor. Para que isso ocorra a família e a escola têm que caminhar juntas”. Dentro deste contexto, para ela, “o Programa Escola Integrada tem proporcionado novas formas de pensar a educação e dado outras oportunidades para os estudantes”.

A escola integrada é uma vida para os meninos. Uma possibilidade porque muitos não têm acesso a muita coisa. Aqui eles podem conhecer museus, parques, teatros etc. Então, além de proporcionar conhecimentos, com oficinas de português e de matemática, oferece também horas de lazer. Eu costumo dizer que aqui você aprende brincando, seja no parque, no clube ou no próprio trajeto pela cidade.

Bárbara acredita que o monitor do PEI é um mediador social. Ela ressalta que a sua atuação está fortemente atrelada com a busca de uma sociedade melhor e mais justa. Para esta monitora, o processo de ensino existente no PEI tem que ser permeado pelo diálogo. Ela acrescenta que por meio dessa ferramenta é possível detectar os problemas que acontecem

com os estudantes, além disso, descobrir coisas incríveis sobre eles. A monitora Bárbara fez um relato de uma experiência para retratar a importância do PEI e do diálogo:

Certa vez o PEI estava organizando uma excursão para um teatro e iríamos assistir à peça “O pequeno príncipe”. Quando comentei com os estudantes sobre isso eu reparei que o “Luiz” ficou muito empolgado e começou a me perguntar que dia entregaríamos o bilhete da excursão e se ele poderia ir também. No dia da excursão, esse menino ficou reparando cada detalhe da estrutura do teatro e pediu para sentar na primeira fila. Ao final da peça, ele chegou perto de mim e disse que aquela era a primeira vez que tinha ido ao teatro e que era para a [Escola] Integrada fazer mais passeios como esse, para ele ter a oportunidade de voltar mais vezes ao teatro.

Para Bárbara, “os monitores fazem parte de um grupo de educadores que estão presentes no ambiente escolar”. Mas, acrescenta que o reconhecimento profissional desses sujeitos não é unânime. Ela revela que “não possui nenhum contato com os pais dos estudantes e não tenho certeza sobre o entendimento deles acerca da atuação dos monitores dentro da escola”. Em relação aos professores da “Escola Y”, ela nos diz que “muitos reconhecem o meu trabalho, e quando veem algo elaborado, sempre elogiam e, às vezes, até pedem ajuda para o desenvolvimento de algum projeto deles”. A sua relação com os diretores e coordenadores da escola é bastante profissional. Bárbara destaca que existe um conflito com outros profissionais da educação, por exemplo, os apoios de inclusão, cantineiros e serviços gerais, pois estes não compreendem a função dos monitores, não atendem os seus pedidos durante o trabalho e sempre reclamam de suas atividades.

Durante um dia chuvoso, a monitora Bárbara não conseguiu deslocar com os estudantes até a casa alugada pela escola. Por isso, optou em permanecer na escola e utilizar a sala de multimídia. Quando foi pegar a chave para abrir a sala para os estudantes, a porteira da escola interveio e a questionou quem havia permitido a utilização daquele espaço. A monitora explicou a situação, mas só conseguiu a liberação da sala quando pediu autorização para a professora coordenadora (Registros do Caderno de Campo).

Bárbara revela que os estudantes acabam criando uma relação muito forte com os monitores. Para ela “os meninos [estudantes] acabam buscando na gente todo carinho e afeto que, muitas vezes, não têm em casa”. Por isso, ela acredita que a relação entre monitor e estudante é totalmente diferente da relação entre professor e estudante. Bárbara acrescenta que, os estudantes acham que os monitores são mais próximos e abertos ao diálogo, o que permite uma relação mais afetiva. Observamos que, no horário de almoço ou até mesmo durante a oficina, vários estudantes a abraçavam e demonstravam carinho.

Bárbara chegou à cantina para organizar a fila de almoço. Primeiro, pediu que todos os estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental entrassem na fila sem fazer bagunça. Posteriormente, passou pela fila conferindo se haviam estudantes de outras turmas e durante esse momento alguns estudantes a abraçavam e beijavam o seu rosto; outros perguntavam sobre qual seria a atividade desenvolvida na oficina; alguns reclamavam de outros estudantes que estavam empurrando ou furando a fila (Registros do Caderno de Campo).

No que diz respeito às suas atribuições, a monitora Bárbara relata que, “como eu trabalho nos dois turnos, fico responsável por fazer tanto a entrada quanto a saída dos estudantes; além de desenvolver atividades na oficina de artesanato; acompanhar os alunos nas excursões e nos trajetos pelo bairro; organizar a fila do almoço; fazer planejamento e lista de materiais necessários para a minha oficina”. Ela considera que possui autonomia para desenvolver as suas atividades, pois a professora coordenadora sempre apoia e incentiva o seu trabalho. Por isso, acredita que tem liberdade para fazer as escolhas que julga ser necessárias, mas acrescenta que com a autonomia vem também uma grande responsabilidade.

Para Bárbara, a sua postura profissional é resultado dos conhecimentos adquiridos na faculdade e também durante a prática profissional. Ela relatou que alguns profissionais, ao longo da sua trajetória, serviram de exemplo para aprender a lidar com os estudantes e desempenhar as suas funções. Ela nos conta que teve um professor muito marcante em sua trajetória acadêmica:

Uma vez, na faculdade, a gente estava fazendo uma discussão sobre como lidar com a diversidade dentro da escola. Estávamos falando que nós como professores temos que estar preparados para isso e acima de tudo saber lidar em casos de preconceito e de discriminação. No final do debate, o professor nos disse que a criança é como um CD virgem que vai aprendendo as coisas com nossos exemplos e gravando tudo.

Em relação ao grupo de monitores e suas condições de trabalho, a monitora Bárbara faz algumas críticas. Ela nos revela que existem monitores de outras áreas do conhecimento que não têm formação para trabalhar em escola e considera que isso influencia a rotina de trabalho de todos. Para essa monitora, o espaço destinado ao desenvolvimento da sua oficina é inapropriado - uma casa alugada pela “Escola Y”, com cômodos pequenos e sem estrutura para receber estudantes. Ela ressalta que, existe uma verba destinada para aquisição de materiais necessários para as suas oficinas, que é liberada esporadicamente. Bárbara acredita que, o salário dos monitores do PEI é um aspecto que merece ser discutido e melhorado, pois

os monitores que trabalham 30 horas semanais recebem muito pouco. Para Bárbara, o sindicato dos monitores deveria ser mais atuante nas pautas do Programa Escola Integrada.

## 6 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo objetiva compreender, de forma mais densa, as práticas educativas desenvolvidas pelas monitoras do Programa Escola Integrada que foram objeto desta pesquisa. Essa seção está dividida em quatro categorias: o planejamento da ação, o desenvolvimento da oficina, a avaliação das práticas e a interação com o turno regular da escola. Ressaltamos que, as três primeiras categorias contemplam a Gestão da Matéria e a Gestão da Classe. Outro ponto importante a ser mencionado é que essa é uma divisão analítica, apenas para facilitar a compreensão do estudo. Os dados aqui apresentados são resultados da entrevista semiestruturada, da observação não participante e da pesquisa documental.

### *6.1 O planejamento da ação*

Dentro dessa categoria discutiremos a GM, destacando os aspectos do planejamento envolvendo o ensino do conteúdo, os objetivos almejados, os conteúdos de aprendizagem, as estratégias de ensino, a avaliação e o planejamento referente ao ambiente educativo; e a GC, compreendida como um conjunto de regras e de disposições que tornam um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem.

As monitoras Bárbara e Carla afirmam que possuem um momento destinado ao planejamento das suas atividades durante a carga horária semanal de trabalho. Bárbara relata que, “trabalho de 07h00min as 17h00min, mas, toda segunda-feira, no turno da manhã, é meu horário de planejamento aqui na escola”. Carla ressalta que, “durante as horas semanais de trabalho, existem horas destinadas ao meu planejamento”.

Bárbara diz usar o tempo destinado ao planejamento para conferir os materiais disponíveis para a sua oficina. Segundo ela, “no meu tempo de planejamento, eu costumo conferir os meus materiais de artesanato, elaborar atividades, coisas desse tipo”. Já Carla utiliza esse tempo para selecionar os textos e as atividades que serão trabalhados ao longo da semana. Ela acrescenta que, esse momento de planejamento não se restringe apenas ao ambiente de trabalho, “quando eu tenho tempo até em casa mesmo, eu faço planejamento. Se eu tiver à toa eu pego e já começo a pesquisar, e salvo no meu celular para quando chegar à escola, poder passar para o computador e começar a elaborar alguma coisa”. Quando realiza o planejamento em casa, esta monitora diz que “busco exercícios, assisto videoaulas e, se

necessário, readapto o meu cronograma de trabalho de acordo com a necessidade dos estudantes e as possibilidades de efetivação daquele conteúdo”.

Para Gauthier et. al. (1998), essa é uma característica de professores mais experientes, que primeiro analisam o contexto de ensino, depois a situação de aprendizagem que envolverá os estudantes e, por fim, os objetivos que o ensino deve atender. Sabemos que a monitora Carla possui nove anos de experiência como professora e, conseqüentemente, essa trajetória influencia diretamente na sua atuação como monitora do PEI. Outra característica interessante que devemos destacar é a dinâmica de refazer o planejamento, essa é uma prática muito importante para o processo de ensino. Segundo Gauthier et. al. (1998), um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez. O referido autor indica que os professores que planejam de uma maneira muito rígida e detalhada se apegam, às vezes, ao conteúdo e não o bastante nas necessidades dos seus estudantes.

Durante a observação constatamos que, uma vez por semana, em dias distintos, as duas monitoras tinham metade do turno de trabalho livre destinado ao planejamento. Observamos que a monitora Bárbara não utilizava o tempo de planejamento para preparar as suas atividades ou conferir os materiais disponíveis para sua oficina. Ela ficava a maior parte do tempo dentro da “sala dos monitores” ou no “jardim da integrada” conversando com os demais colegas de trabalho sobre assuntos diversos, desde trivialidades até assuntos de trabalho. A monitora Carla, em seu tempo de planejamento, ficava na sala de informática pesquisando atividades e imprimindo textos para serem utilizados com os alunos, ao longo da semana. Em algumas ocasiões, a monitora ficava na “sala dos monitores” conversando com os colegas de trabalho sobre o comportamento dos estudantes, pautas do sindicato, paralisações programadas pela escola, editais de concursos públicos e assuntos pessoais.

É importante salientar que esses momentos de interação entre os monitores são muito propícios para a discussão de assuntos pertinentes ao trabalho. Por exemplo, por meio desses encontros é possível discutir a respeito de questões de trabalho, comportamento dos estudantes etc. Gauthier et. al. (1998) destacam que conhecer melhor seus estudantes é uma das preocupações de professores mais experientes, visto que reúnem a respeito deles uma grande quantidade de informações gerais, a partir de diferentes fontes, tais como, observações pessoais, fatos contatos por outros professores e documentos da escola. Essas informações dizem respeito, por exemplo, à história familiar dos alunos, ao leque de conhecimentos e de habilidades gerais que possuem, à participação deles em sala, às suas competências etc.

(SHAVELSON & STERN, 1981; CLARK & PETERSON, 1986 apud GAUTHIER *et. al.*, 1998).

Em relação ao planejamento dos objetivos do ensino a monitora Carla revela que

Eu sempre estabeleço meus objetivos. Sempre que eu entro em sala, passo o conteúdo e, graças a Deus, sempre quando eu saio, percebo que aquilo ali me surpreendeu no final. Às vezes até supera os objetivos pretendidos com aquela aula. Mas para longo prazo, a gente espera que quando cheguem as provas das instituições de ensino federais e privadas, que todos estejam bem preparados e que no final tenham alunos da escola aprovados lá no meio, isso é muito gratificante.

Para a seleção dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes, a monitora revela que existe uma grande autonomia para desenvolver a atividade que quiser, ou seja, ela mesma fica responsável por selecionar e desenvolver as atividades nas suas oficinas. Observamos que as escolhas dos conteúdos trabalhados com os estudantes são pautadas em dois aspectos. O primeiro refere-se ao planejamento da professora do turno regular. A monitora Carla sempre acompanhava as atividades propostas pela professora e utilizava o livro didático como uma referência para selecionar as atividades. O segundo aspecto, diz respeito ao edital das instituições de ensino federais e privadas, para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades estavam de acordo com o conteúdo programático destas instituições.

No início da aula, a monitora Carla entrou em sala e pediu atenção dos estudantes. Na sequência explicou que havia trazido uma atividade referente ao conteúdo programático de uma instituição de ensino federal, mas que antes gostaria de explicá-la. Durante a aula, um estudante a indagou quando iriam estudar sobre o uso da crase. A monitora respondeu que essa aula aconteceria mais adiante, porque ela estava seguindo o seu planejamento e que todo conteúdo das instituições de ensino federais e privadas seriam trabalhados (registros do Caderno de Campo).

De acordo com Gauthier *et. al.* (1998), as decisões dos professores quanto aos conteúdos a serem ensinados influenciam consideravelmente o êxito dos estudantes. Essas decisões dependem do esforço do professor para o ensino de determinado conteúdo e da sua percepção em relação à dificuldade que o conteúdo apresenta para os alunos.

A monitora Bárbara revela que estabelece os objetivos das suas aulas antecipadamente e procura cumpri-los, embora, às vezes, tenha que readequar a sua proposta ou alterar a aula por interferências de fatores externos. A monitora relata que:

Já aconteceu, por exemplo, de ter uma apresentação de dança com os estudantes da [Escola] Integrada e para isso a monitora de dança precisava ensaiá-los. Então, às vezes, ela retirava alguns estudantes da minha oficina para mostrar a coreografia. Muitas vezes, os estudantes estavam interessados em realizar a minha aula, mas tinham que ir ao ensaio. Para não precisar repetir a mesma atividade várias vezes para aqueles que não estavam presentes, eu optei por passar outra atividade naquele momento e quando a turma estivesse completa eu passaria a atividade que era para ser feita anteriormente.

Bárbara acrescenta que possui autonomia para elaborar as suas atividades e que não existe nenhuma interferência nesse processo. Percebemos que essa monitora não definia as suas atividades em um planejamento prévio, pois estas eram selecionadas momentos antes do início da oficina. Bárbara relata que “a gente [monitores] tem que fazer um planejamento semestral, mas não existe uma fiscalização a respeito do seu cumprimento”. Ela acrescenta que muitas vezes, não consegue cumpri-lo por outras demandas que surgem ao longo desse período. Ela alega que “não consigo cumprir meu planejamento porque vão surgindo outras ideias e, por isso, acabo modificando o meu planejamento inicial. Outra coisa que acontece também, é que os próprios estudantes sugerem muitas coisas que eles têm interesse de aprender ou confeccionar”.

Eles pedem: vamos construir um brinquedo? Muitas vezes eu concordo: vamos construir um brinquedo. Igual eu falei com eles, nem sempre a oficina vai ser do jeito que vocês querem, vai ter dia que vai ser uma coisa que é parte do meu planejamento e todo mundo vai fazer também. Por exemplo, tínhamos que fazer a decoração de um evento que teria na escola, então todos eles tiveram que realizar a atividade que eu planejei. Mas quando eles querem fazer uma coisinha que a maioria concorda então a gente deixa fluir.

Quanto às ideias dos estudantes, percebemos que Bárbara as incorporava em suas oficinas sem um planejamento prévio. Muitas vezes, a monitora ia até a “sala dos monitores”, conferia se havia os materiais necessários, e, caso houvesse, entregava-os aos estudantes para a realização da atividade sugerida. Em relação ao cumprimento do planejamento, observamos que a monitora Bárbara não tinha um planejamento definido. As ideias que surgiam ao longo das atividades, na maioria das vezes, vinham de pedidos da direção da escola para a confecção de algo.

Bárbara estava na “sala dos monitores” conversando com alguns dos colegas de trabalho quando foi convocada pela direção da escola. Nesse momento, continuei na “sala dos monitores” aguardando o seu retorno. Passado algum tempo, Bárbara volta e relata que a direção pediu para que ela confeccionasse flores de papel cartão, que

seriam utilizadas para enfeitar o auditório da escola (Registros do Caderno de Campo).

Foi possível observar que as atividades desenvolvidas pelas monitoras do PEI não tinham o direcionamento da coordenação do Programa ou da escola. Exceto, quando surgiam algumas demandas que a escola precisava cumprir, e, nesses casos, a direção era pontual ao solicitar o auxílio de monitores específicos para aquela tarefa. Mas, essa relação não indica um direcionamento e acompanhamento das atividades destes sujeitos. Percebemos que não existia uma articulação entre as monitoras do PEI e a direção para o planejamento dessas tarefas, fazendo com que tivessem apenas um sentido de execução por parte das monitoras.

Em relação à autonomia dessas monitoras para elaborar as suas atividades, esse aspecto nos faz refletir sobre a intenção dessa prática, apontando para duas possíveis direções. A primeira indica que, essa autonomia está atrelada à liberdade que o monitor possui para desenvolver atividades mais específicas às identidades dos estudantes e das turmas. A segunda revela que, ao invés de autonomia, pode existir certa negligência por parte da escola na orientação do trabalho desses sujeitos. A monitora Carla narra que:

[...] Por exemplo, para o 6º ano eu vou pesquisar o que se aprende e vou montar a minha matriz. Eu tenho todas as minhas matrizes salvas de cada série, porque durante a semana eu costumo ficar com todos os anos, então se eu não tiver aquele direcionamento que eu mesma pesquiso e deixo salvo, eu não vou conseguir desenvolver a atividade. Aí eu vou ficar perdida, que nexo tem eu dar oficina de português se eu nem sei o que eles estão estudando? Eu procurei fazer as matrizes de cada ano para eu não me perder e nem deixar de passar o conteúdo para os meninos.

Essa prática desenvolvida pela monitora Carla configura o reforço escolar. Notamos que, a própria monitora se informa com as professoras do turno regular sobre os conteúdos que são trabalhados com os alunos em sala de aula. No que diz respeito à “Oficina Preparatório”, as atividades desenvolvidas com essa turma estão diretamente relacionadas ao seu planejamento. Foi possível observar que, a monitora Carla utiliza o conteúdo programático disponibilizado pelo site de uma instituição de ensino federal para estruturar as suas oficinas e abranger todo o conteúdo de Português exigido para a realização da prova dessa instituição de ensino. Com as demais turmas do PEI, a monitora procura se informar sobre o conteúdo que a professora do turno regular está passando e, a partir disso, desenvolve as suas atividades. Percebemos que, essa é uma iniciativa da própria monitora, pois não havia

o direcionamento da coordenação para que ela planejasse as atividades em conformidade com a professora do turno regular.

Segundo Gauthier *et. al.* (1998), na perspectiva do planejamento, faz-se necessário que as atividades sejam previstas antecipadamente. Nesse processo, os professores escolhem níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus estudantes para motivá-los. Como forma de motivar os estudantes, o professor pode utilizar estratégias que recorrem à motivação extrínseca ou à motivação intrínseca. Conforme Durand (1996), entende-se a motivação extrínseca como o emprego de um sistema de recompensas e de sanções, a fim de obter do estudante um conjunto de resultado esperado. O mesmo autor revela que, por motivação intrínseca, entende-se o resultado de um processo de interiorização que conduz os estudantes a se envolverem nas atividades por prazer, por curiosidade e por interesse pelo trabalho escolar. Acreditamos que, o conceito de motivação intrínseca apresentado por Clermont Gauthier e seus colaboradores se aproxima do termo mobilização, utilizado por Bernard Charlot. Nessa lógica, para Charlot (2000, p. 55), “poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me”.

Ficou evidente que a motivação intrínseca e, conseqüentemente, a mobilização dos estudantes é um aspecto muito presente nas práticas educativas das monitoras do PEI. Observamos que elas procuravam “envolvê-los” para que participassem das atividades durante a oficina. Notamos que, para garantir a participação dos estudantes, a monitora Carla planejava a atividade de acordo com o perfil da turma e o conteúdo que precisava ser trabalhado com aquela faixa etária. Desse modo, os alunos identificavam um sentido para as atividades desenvolvidas e reconheciam a sua importância. Em relação à monitora Bárbara, percebemos que utilizava como estratégia a seleção de atividades sugeridas pelos próprios estudantes, pois estas despertam o interesse e adesão deles.

A monitora Bárbara trouxe como proposta de atividade a pintura de cofres de gesso em formato de porco e bola de futebol. Ela explicou que os cofres seriam para os próprios estudantes, por isso eles poderiam escolher o que achasse mais bonito. Além disso, permitiu que eles usassem a criatividade para decorá-lo. A monitora colocou várias cores de tinta guache sobre a mesa dos estudantes. Durante a atividade, alguns alunos sugeriram que a monitora passasse na próxima oficina confecção de chaveiros com biscuit. A monitora Bárbara afirmou que tinha biscuit em seu armário e pediu para que todos viessem na próxima oficina, pois essa seria a atividade (Registros do Caderno de Campo).

Outro aspecto apontado pela monitora Bárbara é o espaço físico. Para ela não se pode planejar uma aula sem um espaço definido para o seu desenvolvimento. Ela relata que, no PEI, “utilizamos os espaços que estão disponíveis no dia da oficina e, muitas vezes, tem que fazer uma reorganização dos espaços, para que todos os monitores tenham um local para o desenvolvimento da sua oficina”. Observamos que existe espaço para acomodar todas as oficinas, mas, para isso, algumas oficinas teriam que acontecer na casa alugada pelo PEI. Os monitores não gostam de utilizar esse espaço, pois tem um trajeto a ser feito com os estudantes, tem que transportar todos os materiais necessários para o desenvolvimento da oficina e a casa não comporta todos, no mesmo espaço. Acreditamos que, para que essas oficinas ocorram, com uma infraestrutura adequada, falta apenas uma organização dos espaços, por parte da coordenação.

A monitora Carla acrescenta que, nem sempre os espaços disponíveis para a sua oficina são adequados. Ela relata que, quando utiliza a “sala da integrada”, frequentemente, é interrompida por outras pessoas, pois esta sala é o caminho para o “jardim da integrada” e para a “sala dos monitores”. De acordo com a Carla, “o fluxo de pessoas durante as minhas explicações gera uma grande dispersão na atenção dos estudantes durante a oficina”. Gauthier *et al.* (1998) ressaltam que, as ocasiões de aprender determinam de modo importante a aprendizagem dos estudantes.

Notamos que, no PEI da “Escola Y”, existem alguns elementos que interferem no processo de planejamento das atividades para as oficinas. O primeiro é o tempo de duração da oficina, que deve ser de 1 hora. O segundo é sobre a disponibilidade do espaço para o desenvolvimento da oficina. Percebemos que, a falta de espaço para acomodar todas as oficinas gerava muito conflito entre os monitores. Além disso, existiam alguns locais que não comportavam a quantidade total dos estudantes. O terceiro, diz respeito à dinâmica de estudantes que existe no PEI. O fato de a adesão ser por participação e ocorrer em qualquer momento do ano letivo influencia, diretamente, no desenvolvimento do planejamento dos monitores. Uma vez que os educandos podem ingressar no PEI, a qualquer momento do ano letivo, o monitor não consegue estabelecer uma continuidade para as ações propostas, e acaba não desenvolvendo as competências necessárias para as etapas do processo de ensino. Por fim, os materiais necessários para as atividades, devem ser solicitados antecipadamente. Durante o período de observação, foi possível acompanhar o processo de solicitação de materiais. O monitor deve escrever uma lista contendo as informações detalhadas de cada

item a ser comprado pela escola. Posteriormente, essa lista é levada até a direção, que apresenta ao colegiado da escola. Após a aprovação, a direção encaminha para uma funcionária fazer a aquisição dos materiais. Em caso de materiais que não são encontrados na papelaria que a escola tem parceria, devem ser feitos 3 orçamentos, e optar pelo mais barato. Esse trâmite para aquisição de materiais ocorre periodicamente. Isto implica que, a materialidade adquirida tem que durar até a próxima data de compras. Na pesquisa realizada pelos autores Gauthier *et al.* (1998), fica evidente a importância que deve ser dada ao planejamento de elementos, tais como, tempo previsto para o ensino dos conteúdos, o espaço físico e os recursos humanos e materiais.

No que se refere ao planejamento da gestão da classe, percebemos que não existem regras definidas conjuntamente pelo grupo de monitores. Cada um estabelece as normas que julga ser necessárias para o desenvolvimento da sua própria oficina. A monitora Carla relata que, “a ausência de regras definidas coletivamente dificulta o trabalho, pois o mesmo estudante que participa da minha oficina participará das demais, e quando sofre alguma advertência por mau comportamento, sempre utiliza o argumento de que na outra oficina não tem problema agir dessa forma”.

A monitora Bárbara revela que estabelece as suas próprias regras e normas para o funcionamento das suas oficinas.

Eu costumo estabelecer algumas regras antecipadamente para não atrapalhar a oficina. Então, eu já aviso para os meninos sobre o material que não pode ter desperdício, pois custa dinheiro. Inclusive esse dinheiro é meu, dele, dos pais deles, né? Sobre o tempo para fazer aquela atividade que é de no máximo 1 hora, então quanto mais bagunça eles fizerem mais o tempo passa e eles não conseguem terminar. Falo também sobre o comportamento, né? Não quero que eles fiquem mudos na minha oficina, mas que tenham educação para ouvir e falar.

Para Bárbara, essa subjetividade para estabelecer a ordem dentro das oficinas do PEI acaba gerando uma sensação de ineficácia. Acreditamos que, essa ineficácia ocorre porque os alunos não conseguem internalizar o que se espera deles e o comportamento adequado para as oficinas, fazendo com que tenham que se adaptar às regras que cada monitor estabelece, individualmente. Gauthier *et al.* (1998), evidenciam a importância dessa decisão ser coletiva, pois dizem respeito às regras da classe e às consequências associadas à transgressão dessas regras, bem como às rotinas de funcionamento e ao seu sequenciamento.

## 6.2 O desenvolvimento da oficina

Nesta parte apresentaremos os dados referentes à gestão da matéria e à gestão da classe, enquanto interação com os estudantes. Em relação à Gestão da Matéria, trataremos dessa questão do ponto de vista do ensino explícito. Quanto à Gestão da Classe, abordaremos a aplicação de medidas disciplinares e sanções. Ressaltamos que, esse tópico envolve as atividades relativas ao ensino no momento em que ocorrem.

Em relação à monitora Carla, notamos que em sua oficina de português, os estudantes levam o livro didático, trazendo dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado e pedindo ajuda na realização de atividades propostas pela professora do turno regular. Muitas vezes, durante a oficina, ao propor alguma atividade, a monitora Carla explicava que os exercícios selecionados eram sobre o conteúdo que a professora estava ensinando na sala de aula. Mas, foi possível observar também que, em alguns momentos, os estudantes diziam à monitora que não iriam participar da atividade proposta, utilizando como argumento o fato de já saberem o conteúdo a ser ensinado. Nestes casos, os estudantes sentavam-se isolados com fones de ouvido para escutar música ou com um grupo de amigos, e ficavam conversando entre si. Gauthier *et al.* (2013) acreditam que, o ensino é regido pelo trabalho interativo e sua principal característica é colocar indivíduos em relação com o objeto de trabalho, outros indivíduos ou grupos de humanos. Essas interações que ocorrem na educação, consideradas por Gauthier *et al.* (2013), como interações de transformação, demandam uma relação extensiva e intensiva entre professor e aluno. Os autores ressaltam que, o aluno pode se opor aos efeitos do professor, por isso, a cooperação torna-se imprescindível para que haja consenso entre eles. Gauthier *et al.* (2013) acrescentam que, o controle que professor deve exercer nesses momentos deve assumir a forma de persuasão. Acreditamos que, essa monitora poderia utilizar a persuasão como forma de despertar o interesse dos estudantes, buscando compreender o conhecimento prévio deles a respeito do conteúdo a ser trabalhado. Além disso, essa estratégia pode ajudar a checar as reais dificuldades desses sujeitos.

Observamos que apesar da monitora Bárbara afirmar possuir um planejamento, as suas atividades, na maioria das vezes, expressam um caráter de improvisação. Durante as observações, foi possível acompanhar que as atividades eram preparadas momentos antes da oficina. Notamos que, essa monitora passava atividades de colorir sem nenhum objetivo definido, prática que tinha como finalidade apenas preencher o tempo dos estudantes, durante

o momento das oficinas. Percebemos uma falta de intencionalidade educativa nas suas ações, o que revela a ausência do caráter de uma prática pedagógica. Para Franco (2016, p. 536), “um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”.

A monitora Bárbara encaminhou a turma “6º ano Laranja” para o “jardim da integrada” e os organizou nesse espaço. Para dar início a oficina, foi preciso pedir silêncio várias vezes e trocar alguns estudantes de lugar, desfazendo os grupinhos que estavam mais agitados. Como proposta de atividade apresentou vários modelos de Mandala para colorir e pediu que os estudantes escolhessem aquelas que considerassem mais bonitas. A monitora ressaltou que queria um trabalho caprichado, para isso era necessário que os estudantes prestassem atenção aos detalhes para não ultrapassar as margens e que utilizassem cores variadas. Durante o desenvolvimento da atividade, os alunos ficaram sentados colorindo enquanto a monitora se juntou a outro monitor para conversar. No final da oficina, a monitora Bárbara disse aos estudantes que as Mandalas eram deles e que podiam levar para casa (Registros do Caderno de Campo).

Identificamos que, a monitora Carla recorre a uma diversidade de atividades de aprendizagem em suas oficinas, por exemplo, a aula expositiva, a leitura silenciosa, o jogo e a conversa informal.

A monitora Carla recebeu a turma do 5º ano do Ensino Fundamental e esperou que todos se sentassem. Após alguns minutos, pediu que um dos alunos fosse ao xerox buscar a atividade que havia deixado lá. Quando o estudante retornou, pediu que ele distribuísse para toda a turma. A proposta de atividade era um jogo de “caça-palavras”, os educandos teriam que encontrar os verbos indicados no enunciado do exercício e depois formular frases contendo as palavras encontradas (Registros do Caderno de Campo).

Na turma do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, a monitora Carla propôs como atividade um ditado. Para o desenvolvimento da atividade, ela entregou para todos os estudantes uma folha de ofício e ditou 20 palavras para que eles escrevessem. Posteriormente, pediu aos alunos que trocassem a folha do ditado com o outro colega da turma e que eles indicassem os erros encontrados nas palavras. Por fim, solicitou que todos pegassem as suas respectivas atividades e fossem até o quadro fazer a correção do ditado (Registros do Caderno de Campo).

A monitora Carla recebeu os estudantes da turma 6º ano verde na “sala da integrada” e informou que eles iriam para a biblioteca. Ela explicou que lá eles fariam a leitura de um livro e que ela havia preparado uma ficha para que os estudantes preenchessem após a leitura. A monitora reforçou que na biblioteca não pode haver barulho, bagunça e brincadeiras. Logo depois, pediu para que todos guardassem as mochilas nos escaninhos e levassem apenas uma bolsinha com lápis, caneta e borracha (Registros do Caderno de Campo).

Conforme aponta Gauthier *et al.* (1998), os professores tentam envolver os estudantes de forma ativa e, para isso, acabam recorrendo a um conjunto de atividades de aprendizagem. Esses autores destacam, também, que existe uma relação entre as diversas formas que as atividades podem assumir e o envolvimento dos estudantes.

Notamos que, a monitora Bárbara tinha o hábito de deixar os alunos livres, porém eles deveriam permanecer no espaço destinado à oficina. Essa prática era chamada de aula livre. A monitora relatou que, a aula livre ocorria somente na sexta-feira, como um momento de socialização. Nessa ocasião, os estudantes podem levar brinquedos para a oficina. Depois percebemos que, a aula livre não se restringia a um dia específico da semana, mas sempre que a monitora não iria passar nenhuma atividade para a turma. No entanto, quando estava ensinando algum conteúdo para a turma, percebemos que a monitora Bárbara conduzia a oficina de uma maneira estruturada. Ela relata que, utiliza como estratégia de ensino um mecanismo que aprendeu com o seu professor da faculdade.

Eu aprendi uma coisa com muito bacana com o meu professor da faculdade. Ele falava que a gente precisa desenvolver mecanismos para ensinar os nossos estudantes. E disse para sempre lembrar o seguinte: “eu vou fazer, eu vou fazer junto com ele e eu vou deixá-lo fazer sozinho”. Isso eu vou levar para minha vida toda. Porque o menino fala "Ah, mas eu não consigo." Eu vou fazer pra ele ver, depois eu vou deixá-lo fazer junto comigo e depois eu falo "tenta fazer aí!"

Esse relato demonstra que a monitora Bárbara mesmo sem compreender utiliza o ensino explícito enquanto um sistema de ensino estruturado. De acordo com Gauthier (2018), o ensino explícito acontece no momento de interação com os estudantes. Dessa forma, o professor utiliza-se de um conjunto de estratégias que podem ser implementadas em três etapas: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma. A expressão “eu vou fazer” citada pela monitora Bárbara corresponde à etapa da modelagem. Nesse momento, o professor apresenta para os alunos o que deve ser aprendido. A expressão “eu vou fazer junto com ele” diz respeito à etapa da prática guiada, a qual o professor faz com que os estudantes trabalhem enquanto os acompanha de perto. A expressão “vou deixá-lo fazer sozinho” se assemelha a prática autônoma, em que o estudante realiza a tarefa sozinho e sem ajuda.

Em relação à monitora Carla, observamos durante o processo de ensino na sua oficina, a utilização de perguntas para perceber se o conteúdo trabalhado estava sendo apropriado pela turma. Assim que terminava de explicar algum conteúdo, ela fazia, de forma aleatória, perguntas aos estudantes relacionadas à matéria, e, às vezes, indagava se existia alguma

dúvida referente ao que foi estudado. De acordo com Carla, essa prática é recorrente na sua oficina.

Eu faço perguntas durante as aulas para ver se eles entenderam e até peço para citar outros exemplos que não estão na apostila. Por exemplo, pergunto para eles se com o exemplo que tem na apostila, eles conseguem me dar algum outro. Eu costumo fazer muito isso, para saber se eles conseguiram compreender ou não aquilo que foi passado na aula.

Gauthier *et al.* (1998) reconhecem a importância de se interrogar os estudantes em diversos momentos do ensino explícito. Por exemplo, por ocasião da revisão diária da verificação dos deveres, os professores fazem perguntas a respeito de conceitos ou habilidades ensinadas durante as lições anteriores. Acrescentam que, perguntas também são frequentes durante a apresentação dos conteúdos, a fim de controlar a compreensão do que foi visto.

Ainda sobre a estratégia de ensino, foi possível perceber um ponto em comum entre as monitoras pesquisadas. Ambas utilizavam a aproximação e a afetividade como estratégia para alcançar os seus objetivos, no momento das atividades. Era muito comum, ao longo do percurso pelo bairro, a monitora Carla fazer uma introdução do conteúdo com alguns estudantes ao seu redor, ou caminhar discutindo assuntos variados. Essa monitora acredita que, a aproximação com os educandos é a sua principal estratégia de ensino.

Costumo brincar muito com eles para a aula não ficar tão maçante, porque a aula de português a gente sabe que é pesada e entediante. Aí, eu tento brincar com eles, por exemplo, na figura de linguagem eu peguei muitas charges e piadas para trabalhar esse conteúdo e sair um pouco da mesmice.

Foi possível observar que, a monitora Bárbara tem uma relação afetuosa com os alunos. Ela relata que por ter morado muito tempo no mesmo bairro em que a escola se situa, acabou conhecendo a família de muitos deles. Observamos que, ela trata os estudantes de forma muito carinhosa e existe reciprocidade por parte deles também.

Durante uma oficina da monitora Bárbara, uma aluna a abraçou e disse que sua mãe estava querendo saber por que ela estava tão sumida. A monitora retribuiu o abraço, acariciou o cabelo da menina e disse que havia se mudado do bairro. A estudante intrigada com o fato, olhou para a monitora e disse que agora estava explicado porque elas não estavam se encontrando mais na padaria do bairro (Registros do Caderno de Campo).

Como observado durante a pesquisa de campo, a interação entre as monitoras e os estudantes era bastante presente em suas práticas. Como apontado no Capítulo 2, o contato entre eles não se restringia apenas aos momentos das oficinas, mas, também, acontecia na hora do almoço, nos lanches e no deslocamento pelo bairro. Durante esses momentos, as conversas não eram somente sobre conteúdos escolares, mas sobre temas variados, passando por assuntos pessoais e familiares. A monitora Carla destaca que:

Os alunos vão caminhando comigo, daqui da escola até lá na IES. Durante o caminho, vamos conversando sobre muitas coisas, sabe? Falamos sobre os problemas familiares, sobre o relacionamento deles, sobre tudo mesmo. Acho que, para eles, eu sou mais do que uma monitora, sou como uma amiga que está ali sempre próxima deles. E isso é muito bacana, vejo que eles precisam dialogar, querem ser ouvidos. Eles são sempre muito carinhosos comigo, me abraçam o tempo todo.

Por meio dos relatos das monitoras e da observação em campo, ficou evidente que a relação entre as monitoras e os estudantes é permeada por muita afetividade e aproximação. Ao perceber que essa dimensão é importante para os estudantes, nos parece que elas a utilizam tanto para se aproximarem deles quanto para estabelecer uma relação de confiança. Durante o horário de almoço, era recorrente, ver a monitora Carla rodeada por estudantes, conversando e rindo. Por passarem certa quantidade de tempo juntos, conversavam sobre assuntos variados, por exemplo, falavam sobre si, sobre suas famílias, notícias de televisão e internet, política e temáticas escolares.

Assim como Dayrell e Geber (2015), acreditamos que essa relação permeada por afetividade e proximidade representa um aspecto fundamental na prática educativa dos monitores. Percebemos certa intencionalidade nessa prática, pois as monitoras utilizavam essa estratégia como forma de conhecer o estudante, traçar o seu perfil, fazer um diagnóstico prévio de cada um deles, reconhecer os seus interesses pessoais e criar uma identidade para o grupo. Os mesmos autores afirmam que os monitores usam esse tipo de estratégia para criar vínculos com os estudantes.

Em relação ao desenvolvimento da gestão da classe, ou seja, a respeito da aplicação das medidas disciplinares e das aplicações de regras, fica evidente que existe uma tentativa de manter o ambiente favorável ao processo de ensino. A monitora Carla relata que, preza pelo respeito e que não aceita mau comportamento na sua oficina.

Eu costumo começar as minhas aulas, geralmente, fazendo uma intervenção com os alunos, quando eu julgo necessário, né? E sempre falo com eles, vamos prezar pelo respeito. O mesmo respeito que eu tenho por vocês, quando preparo a minha aula com antecedência, quero que vocês tenham por mim também. Quando chego aqui, não é um momento aleatório que eu faço, é uma coisa preparada, então eu exijo respeito.

Observamos que durante o desenvolvimento das oficinas, a monitora Carla estava sempre atenta aos estudantes e seus comportamentos.

A monitora Carla estava na sala do PIP aguardando a turma do próximo horário. Alguns minutos depois, a turma chegou conversando alto, alguns corriam para escolher as carteiras do fundo e alguns retardatários eram acompanhados por alunos do turno regular. O último grupo de estudante ficou parado na porta da sala e continuou conversando, ignorando a presença da monitora. Carla foi até o grupo chamou à atenção de todos, pediu para que os alunos da Escola Integrada entrassem e se sentassem enquanto os estudantes da regular se dirigissem para as suas respectivas salas de aula. Posteriormente, começou a explicar a atividade que seria realizada, um estudante colocou o fone de ouvido e, imediatamente, Carla se reportou a ele dizendo que aquilo era um desrespeito com ela e que não podia usar celular na sala. O estudante simplesmente disse que não tinha nada demais em fazer aquilo, pois sempre escutava música na oficina da Sabrina [nome fictício] e ela nunca havia chamado à sua atenção por esse motivo. A monitora disse que não iria continuar discutindo com ele sobre isso e mandou que guardasse o celular, caso contrário, mandaria para a coordenação (Registros do Caderno de Campo).

Para Gauthier *et al.* (1998), “o desempenho dos alunos e seus comportamentos são influenciados pelas mensagens que recebem a respeito daquilo que se espera deles” (p. 251). A monitora Bárbara relata que, busca resolver todos os conflitos a partir do diálogo, mas que em casos mais graves, como agressão física, opta pela punição. Para isso, leva os estudantes envolvidos diretamente para a coordenação e exige que ambos sejam advertidos. Para Gauthier *et al.* (1998), quando os professores se veem diante de uma situação grave que necessita de punição, eles procuram fazer com que os estudantes envolvidos assumam a responsabilidade de suas atitudes. O mesmo autor acrescenta que, os professores alertam sobre o comportamento aceitável e advertem sobre as possíveis consequências da repetição dos comportamentos inadequados.

Notamos que existem algumas regras que são estabelecidas pela monitora Carla para facilitar o desenvolvimento das suas atividades. Ela relata que, “os estudantes devem ir ao banheiro e beber água antes que eu comece a explicar o conteúdo da aula, e que durante o momento de explicação, eles não podem conversar”. Observamos que quando surgiam problemas de comportamento durante as explicações, ela advertia os estudantes com sinais não-verbais e, às vezes, com simples repreensões verbais.

A monitora Carla estava explicando sobre o conteúdo e para exemplificar o que estava dizendo resolveu utilizar o quadro. Enquanto foi pegar o pincel, um pequeno grupo de estudantes começou a conversar e a rir. A monitora parou diante do quadro com o pincel em mãos, olhou para o grupo e fez “Psiu, silêncio!”, rapidamente, a conversa parou e a monitora seguiu com a explicação.

Para Gauthier *et al.* (1998), para regular problemas de comportamento durante a interação com os estudantes, os professores experientes podem utilizar sinais não verbais e não obstrutores (gestos, contato direto com os olhos, proximidade), que não quebram o efeito do clímax. Quanto às interferências verbais, em sua maioria são simples repreensões (psiu! espere! pare com isso! não!).

A monitora Bárbara revela que “criou uma regra que proíbe o desperdício dos materiais utilizados na sua oficina, e caso o aluno não a cumpra, ele não participará da próxima atividade”. Ressaltamos que aplicação de regras tem o objetivo de auxiliar no processo de ensino, mas é preciso atentar-se aos seus limites. Uma regra deve assegurar a ordem do ambiente educativo, mas não pode desconsiderar o direito do estudante de ter acesso ao ensino. De acordo com Gauthier *et al.* (1998), tais medidas têm a finalidade de garantir um ambiente mais propício para a aprendizagem. A implantação e a manutenção das regras em forma de rotinas e de procedimentos contribuem tanto para a ordem quanto para a realização do trabalho.

### 6.3 A avaliação das práticas educativas

Esta categoria trata-se da reflexividade do monitor sobre a sua prática educativa e da sua própria maneira de ensinar o conteúdo. A monitora Carla considera que “é muito difícil se auto avaliar, pois seu senso de criticidade é muito grande, o que lhe deixa sempre com a sensação de incompletude, ou que poderia ter feito melhor”. Ela acrescenta que “os estudantes são o seu termômetro, e eles dizem que gostam muito da sua aula e que entendem o conteúdo, mas eu não tenho um mecanismo de avaliação não, para mim é muito difícil”. De acordo com Gauthier *et al.* (1998), a reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho pode ocorrer durante a interação com os alunos ou então em momentos que não se encontram na presença deles. O referido autor salienta que, os professores competentes utilizam diversos meios de avaliação, entre os quais, por exemplo, um episódio interativo com os alunos.

Como o PEI não possui uma forma de avaliação dos seus estudantes, a monitora Carla revela que a avaliação externa, a qual os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental se

submetem para ingressar em escolas federais e privadas, pode ser uma forma de obter resultados sobre o seu próprio trabalho. Ela acredita que, o índice de aprovação dos estudantes é uma das formas de avaliar se o seu planejamento estabelecido foi capaz de atender as necessidades dos educandos.

Em relação ao *feedback* do seu trabalho, ou seja, a avaliação das suas práticas nas oficinas por outros profissionais (direção da escola ou coordenação do PEI), a monitora relata que:

Nunca tive um *feedback* com relação ao meu desempenho. Acho que isso até seria muito necessário, faz muita falta porque é como se as minhas ações tivessem no ar, fica uma coisa muito jogada, sabe? É muito importante que a coordenação do PEI e a escola nos avaliem e nos ajudem a melhorar quando necessário.

A monitora Bárbara afirma que não possui nenhum retorno sobre o trabalho que desenvolve e que nunca foi avaliada por ninguém da escola ou de uma hierarquia acima. Ela conta que não costuma avaliar os seus métodos de ensino e o nível de aprendizagem dos alunos. Gauthier *et al.* (1998) destacam em sua pesquisa que, os professores que refletem sobre suas próprias ações e sobre as respostas dos alunos, com a intenção de identificar os motivos dos sucessos e insucessos de sua atuação, melhoram seu desempenho junto aos estudantes.

Percebemos que, essa é uma dimensão negligenciada por todas as partes envolvidas com o PEI. Entendemos que essa discussão refere-se ao fazer próprio do monitor, não consideramos aqui as avaliações que resultam em estatísticas para consolidar a Escola Integrada no campo das políticas públicas. Nessa perspectiva, a nossa intenção é compreender de que forma os monitores avaliam a sua prática e como são orientados e avaliados por outros segmentos dentro da instituição de ensino.

Percebemos que não há um acompanhamento e uma avaliação das práticas que ocorrem no PEI, acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos monitores nas escolas. Como vimos ao longo desta dissertação, os monitores são sujeitos fundamentais para a concretização da Educação Integral e(m) tempo integral nas escolas públicas de Belo Horizonte. Por isso, faz-se necessário conhecer e ressignificar as suas práticas, a fim de que as suas ações estejam de acordo com a proposta do Programa Escola Integrada. São realizados alguns eventos com a finalidade de evidenciar trabalhos desenvolvidos pelos monitores do PEI, como a Mostra de Investigação Científica Escolar (MICE) e o Festival de Dança das Escolas Integradas. Esses

eventos são muito restritos às práticas exitosas, e não engloba o trabalho de todos os monitores. Logo, não é possível avaliar todas as ações que ocorrem no PEI, levando em consideração que existe uma vasta gama de oficinas que são desenvolvidas pelos monitores. Acreditamos que, ao avaliar o trabalho dos monitores, conseqüentemente ocorreria uma reflexividade em torno da proposta de Educação Integral, que se concretiza nas escolas municipais de Belo Horizonte. Além disso, orientaria as ações dos monitores no desenvolvimento das suas oficinas, com base nas diretrizes do PEI.

Em relação à direção da escola, notamos que durante o período de observação, em nenhum momento os monitores receberam um *feedback* sobre o trabalho desenvolvido. A ausência de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos monitores acarreta um grande problema dentro do PEI. Os monitores seguem com suas atividades sem uma orientação e acabam desenvolvendo aquilo que julgam ser apropriado. Isso pode ocasionar um afastamento da proposta educativa da escola. A existência de uma lacuna entre a proposta educativa da escola e a ação dos monitores compromete a interação entre ambas partes. Acreditamos que, se a direção da escola promover momentos de diálogo entre os professores do turno regular e os monitores do PEI, as ações desenvolvidas por eles passariam a convergir em torno de uma mesma intencionalidade educativa, sustentada por um projeto pedagógico mais elaborado.

Quanto ao professor coordenador, observamos que, muitas vezes, a sua atuação dentro do PEI fica voltada a questões burocráticas. Essa dimensão é extremamente necessária para a organização do PEI, pois a partir disso a SMED/BH tem conhecimento do número e da frequência dos estudantes, das aulas passeio e do repasse de verba para a Escola Integrada. Mas é preciso atentar-se também para a presença dos monitores dentro da escola, especificamente, para o “fazer” desses monitores. Percebemos que, faltam reuniões com grupo de monitores para avaliar as suas oficinas, o seu desempenho e as suas atividades. Falta a construção de um espaço que permita aos monitores debaterem sobre as suas atribuições, suas dificuldades e seus anseios. Ao professor coordenador cabe articular as oficinas ofertadas pelo PEI em consonância com o PPP da escola, e isso requer um constante trabalho de acompanhamento e de avaliação sobre os rumos que as ações dos monitores têm dentro do PEI.

Sobre os monitores, fica evidente que essa sucessão de falta de orientação e de avaliação impacta diretamente sobre suas ações, *in loco*. Esses sujeitos, contratados pelas escolas para desenvolverem atividades numa perspectiva de Educação Integral, são apenas

incorporados à escola sem nenhuma orientação acerca do seu trabalho. Isso gera um grande problema, pois os monitores não possuem um direcionamento para elaboração das suas atividades dentro da escola. Em contrapartida, precisam desenvolver atividades que estejam articuladas a um projeto político mais amplo. Este imbróglio contribui para que os monitores estruturarem suas atividades com base apenas no bom senso. Não queremos aqui eximir os monitores da sua responsabilidade, pois sabemos que um dos requisitos para atuação no PEI é conhecer o PPP da escola em que trabalha. Sendo assim, o próprio monitor pode avaliar se as suas atividades no PEI estão de acordo com as propostas educativas da escola. Além disso, fica a cargo do monitor avaliar suas próprias ações relativas ao ensino de determinado conteúdo. A partir dessa reflexividade, o monitor consegue fazer um diagnóstico se o seu ensino e os seus métodos utilizados são eficazes para atingir o resultado esperado.

Outro aspecto importante é sobre a avaliação dos estudantes que participam do PEI. Não existe uma avaliação sobre o rendimento escolar dos estudantes que fazem parte da Educação Integral. Destacamos que esse rendimento escolar não se restringe apenas a boas notas nas disciplinas escolares. A Educação Integral é multidimensional, isto é, leva em consideração aspectos, como, cognitivo, afetivo, social e cultural dos sujeitos participantes. Desse modo, precisamos entender como o PEI tem influenciado o cotidiano escolar dos estudantes, as suas relações interpessoais, a participação escolar e o desempenho nos conteúdos escolares. A escola precisa avaliar de que forma o PEI tem permitido os estudantes vivenciarem a sua cultura e construírem a sua identidade intramuros da escola.

#### *6.4 A interação entre o PEI e o turno regular da escola*

Esta é uma categoria que abarca a centralidade desta pesquisa, os elementos aqui apresentados serão indispensáveis para determinar a relação entre o PEI e as propostas educativas da “Escola Y”. Buscaremos a partir da entrevista semiestruturada, da observação não participante e da pesquisa documental, os elementos que indiquem uma possível aproximação das propostas educativas da escola com o trabalho desenvolvido pelos monitores do Programa Escola Integrada.

Durante a pesquisa de campo percebemos que, em alguns momentos, a direção da “Escola Y” convocava os monitores do PEI para desenvolverem determinadas atividades com o turno regular. Foi possível acompanhar uma ação promovida pela escola junto ao PEI sobre

o rompimento da barragem de Brumadinho – MG. A proposta feita pela direção da escola foi organizar uma manifestação chamando a atenção de todos os estudantes e funcionários da “Escola Y” para o descaso e omissão do Estado, após 1 mês do rompimento da barragem do Córrego do Feijão, em Brumadinho - MG.

Alguns monitores do PEI se envolveram ativamente na organização e na elaboração dessa manifestação. As monitoras de teatro e de dança prepararam uma apresentação artística que incluía uma cena de teatro, intercalada com uma dança contemporânea. O monitor de Meio Ambiente trouxe como contribuição um poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Lira Itabirana”, escrito em 1984. A monitora Carla elaborou, com os estudantes, cartazes para o protesto com frases contra a ação predatória da mineração no estado de Minas Gerais. O monitor de Meio Ambiente e a monitora Carla promoveram uma discussão com as turmas sobre mineração e seus impactos ambientais e sociais.

Além desse exemplo de interação entre a “Escola Y” e o PEI, a monitora Carla nos relatou que faz parte de um projeto desenvolvido pela escola, chamado de “Projeto Literatura”. A cada ano, é proposta uma temática diferente para ser desenvolvida com os estudantes. Existe um grupo de professores do turno regular que são responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na “Escola Y” e, conseqüentemente, por formar o grupo de funcionários envolvidos. A monitora Carla informou que este é o segundo ano que participa do “Projeto Literatura” e, considera que essa é uma forma de interação entre os professores do turno regular e alguns monitores do PEI. Ela narra que:

Eu participo do “Projeto Literatura” já faz 2 anos, todo ano tem. Então, eu ajudo as professoras X, Y e Z, estas são as que eu conheço, mas sei que no projeto têm outros professores. Então, eu as ajudo com a leitura e a edição dos textos. No ano passado mesmo, eu li todos os textos, foi em torno de 71 textos. De todos os textos, selecionei 41, mas a boa notícia veio posteriormente quando ficamos sabendo que todos seriam publicados. No final do ano tem a publicação de um livro com todo o trabalho desenvolvido. É muito legal esse projeto. Este ano o tema com os meninos do 9º ano foi sobre a Anne Frank, sobre o nazismo. Ano passado foi protagonismo negro.

Para Carla, as oficinas do PEI podem ser um ótimo espaço para promover mais reflexões sobre as temáticas trabalhadas pelo “Projeto Literatura”. Ela acredita que, esse trabalho em conjunto com as professoras potencializa a ação educativa do projeto, pois quando o estudante está na sala de aula discutindo determinado assunto e chega à oficina e se

depara com a mesma discussão, isso pode fazê-lo entender a real importância do assunto debatido.

É um projeto muito bom que possibilita a interação entre a regular e o PEI. As professoras, no dia que vieram me entregar o exemplar do livro que eu ganhei de presente, falaram comigo e com a outra monitora, que também estava envolvida no projeto, que queriam pegar a gente da [Escola] Integrada para elas, porque nós ajudamos muito com os meninos. Ela disse que contribuimos muito ao trabalhar a parte da escrita e da coerência, pois alguns ainda não tinha muita noção. Então, a gente gosta demais do projeto, é uma parceria bacana que está dando certo.

A parceria entre a monitora Carla e as professoras de português do turno regular é outro elemento que reforça a interação entre a “Escola Y” e o PEI. Como já mencionado anteriormente, a monitora desenvolve as atividades em suas oficinas com base no conteúdo trabalhado pelos professores em sala de aula. Ela costuma procurar as professoras para discutir sobre os conteúdos trabalhados e a partir deles propor atividades de reforço para os estudantes durante as oficinas.

Eu tento seguir o que a professora está dando em sala de aula, porque, muitas vezes, a criança ou o adolescente não entende naquele momento da explicação. Então, ele vai ter a oportunidade de rever aquele conteúdo de outra forma na [Escola] Integrada. Geralmente, eu vou tentando explicar a matéria com uma linguagem mais próxima deles e isso pode fazer com que eles consigam assimilar melhor o conteúdo, né?

A monitora Bárbara também acredita que existe uma interação entre o turno regular e o PEI. Para ela essa interação pode ser percebida a partir das demandas que a escola passa para os monitores do PEI. No seu caso, especificamente, ela revela que sempre é solicitada pela escola.

A direção sempre me chama para auxiliar nas decorações de eventos e comemorações. Tem a formatura dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que eu organizo todo o espaço e decoro a mesa que os professores e diretores ficam. A festa junina, faço desde o convite para as famílias até a decoração para o dia da festa. Além disso, tem a abertura do evento esportivo da escola e festa dos funcionários que eu também decoro.

Para Bárbara, esses exemplos indicam que suas ações estão de acordo com a proposta educativa da escola, pois todos estão trabalhando para proporcionar uma escola melhor para os estudantes. Ela acredita que, quando o turno regular e o PEI fazem ações conjuntamente, o resultado é bem melhor.

Embora tenham sido evidenciados alguns momentos de interação entre o PEI e a “Escola Y” nos exemplos citados acima, essa não é uma característica que está presente a todo o momento. Em várias outras situações, percebemos o distanciamento entre o Programa e o turno regular. Tendemos a acreditar que, esses momentos de interação são bem pontuais, sendo resultante de duas prováveis razões. A primeira razão está imbricada com a trajetória profissional da monitora Carla. Acreditamos que, por ela possuir uma experiência de nove anos como professora, provavelmente apresenta certo conhecimento sobre o currículo escolar. Por isso, a própria monitora busca estabelecer essa interação com o turno regular, com a intenção de aproximar a sua ação educativa no processo de escolarização. Ela compreende que, o currículo pode auxiliá-la na elaboração das suas atividades, pois este representa uma seleção e organização dos conteúdos que devem ser contemplados em determinadas etapas escolares, e fornece importantes elementos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. A segunda razão está associada à necessidade da escola de cumprir demandas que lhe são impostas. Notamos que, quando existe uma ocasião que requer a elaboração de algum produto, por exemplo, um protesto para conscientização de toda a escola, uma apresentação de dança ou teatro, uma confecção de lembrancinhas que serão distribuídas para todos os estudantes, a direção da escola solicita o auxílio dos monitores do PEI. Nesse caso, entendemos que, a dinâmica da escola impede que os professores extrapolem as funções que lhes são inerentes, o que dificulta o envolvimento desses profissionais com outras atividades. Desse modo, os monitores surgem com uma alternativa a essa problemática ao se apropriarem dessas atividades, a pedido da direção da escola.

Para nos ajudar a encontrar uma resposta a essa incerteza relacionada à interação entre o turno regular e o PEI, utilizaremos o Projeto Político-Pedagógico da escola. Esse documento nos apontará as possíveis aproximações entre o PEI e o turno regular, a concepção que a escola tem sobre os monitores e como contempla as práticas educativas dos monitores.

#### *6.4.1 Relação entre o PEI e o Projeto Político-Pedagógico da escola*

Apresentamos o PPP da escola como um possível documento com capacidade de direcionar a ação educativa da escola e contemplar a qualidade do ensino, ou seja, capaz de auxiliar na organização do trabalho dos monitores e da escola em sua globalidade. Destacamos que o PPP da “Escola Y” é referente à gestão anterior, desse modo foi concebido

em outro momento por diferentes diretores. Este documento é relativo ao ano de 2014, mas foi mantido pela direção atual, sendo acrescido um Regimento Escolar atualizado. Vale ressaltar que, os atuais diretores da escola participaram da elaboração do PPP da “Escola Y”, pois naquela ocasião faziam parte do quadro de professores.

A “Escola Y” entende que o PPP é constituído por três dimensões que estão imbricadas: a dimensão do projeto, que “é uma ação de planejamento que vai sendo construída no tempo, é um processo que vai sendo repensado sempre”; a dimensão do político, que é “a arte de governar, de tomar decisões, é uma forma de unir forças para decidir e agir”; a dimensão do pedagógico, que é “o processo de se conduzir para um objetivo, conjunto de métodos organizados através de técnicas e dinâmicas para se atingir um fim”. Desse modo, a “Escola Y” estabelece como concepção de PPP “um planejamento conjunto, participativo, tomando decisões e se organizando para atingir os objetivos de aprendizagem, de conhecimentos e de formação que uma determinada comunidade deseja para seus jovens na escola”.

Para Veiga (2003a), o PPP é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. O termo político sugere que o PPP envolverá todos os profissionais da educação e a comunidade escolar, para que se possa alcançar os objetivos de ambas as partes, visando o compromisso de formar um cidadão crítico, participativo e com responsabilidade perante a sociedade. Eynng (2002) bem sintetiza o que se entende por Projeto Político-Pedagógico:

Denomina-se projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, a teleologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressa nos seus processos e metas propostos [...] denomina-se político porque coletivo, político porque consciente, político porque define uma posição do grupo, político porque expressa um conhecimento próprio, contextualizado e compartilhado. Político, porque supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...] Denomina-se pedagógico porque define a intencionalidade formativa, porque expressa uma proposta de intervenção formativa, refletida e fundamentada, ou seja, a efetivação da finalidade da escola na formação para a cidadania (EYNG, 2002, p. 26).

Assim, é fundamental estabelecer uma discussão sobre o que precisa ser feito, qual o caminho a ser definido e como segui-lo. Como afirmam Longhi & Bentoo:

O Projeto Político-Pedagógico é, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica

construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história (LONGHI & BENTOO, 2009, p. 25).

Para Veiga (2003b), o PPP deve abranger reflexões em torno de três pressupostos norteadores: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico. Para esta autora, “os pressupostos filosófico-sociológicos consideram a educação como compromisso político do Poder Público para com a população com vistas à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade” (p. 19). Esses pressupostos referem-se ao contexto social que a escola tem relação e visam à formação do cidadão que a instituição quer formar. Sendo assim, reconhecer o tipo de sociedade que a escola está inserida é extremamente importante. Para melhor compreender os pressupostos filosófico-sociológicos, a autora segue com algumas perguntas, são elas: “qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? Que concepção de homem se tem? O que entendemos por cidadania e cidadão? A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?” (VEIGA, 2003b, p. 20).

O PPP da “Escola Y” apresenta como concepção de cidadão “o ser humano que está integrado ao seu ambiente sócio-político, consciente de seus deveres e direitos e que busca ser atuante em sua comunidade/sociedade”. Nesse sentido, considera a escola “um espaço que extrapola a função de apenas repassar conhecimentos; é um espaço permanente de construção social”. O PPP da “Escola Y” idealiza que “as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos que chegam à escola para estudar são seres sociais que se formam também em outros espaços sociais, que trazem experiências, encantos e desencantos, desejos e necessidades, crenças e vazios, valores e deformações”. E estabelece que:

[...] esse documento tem que ser compreendido para além de repasse do conhecimento das gerações passadas, tem por função proporcionar um avanço intelectual, afetivo, emocional, social e psicológico a quem por ela passa. Isso porque o educando, um ser múltiplo, vivencia diversas esferas sociais como o trabalho, o lazer, a família, a religião, a rua, o convívio urbano e a cultura juvenil. Essas esferas é que possibilitam a ele consolidar-se e ampliar-se como ser humano.

Embora o PPP da “Escola Y” não faça menção ao termo Educação Integral, percebemos a partir das suas diretrizes certa preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Este documento demonstra aproximação com o que a Educação Integral propõe, ao se preocupar com as dimensões “intelectual, afetivo, emocional, social e psicológico” dos estudantes. Acreditamos que essa referência implícita a Educação Integral possa dificultar sua

apropriação por parte dos profissionais da escola. Isso fica evidente com a entrada do PEI nas escolas. Percebemos que o PEI muda a dinâmica da escola ao possibilitar a inserção de outros saberes trabalhados nas oficinas, no contra turno escolar. Essas oficinas de cunho cultural, esportivo e de reforço dos conteúdos escolares possibilitam que os estudantes vivenciem a sua cultura juvenil, construam suas identidades e se empoderem.

Além disso, observamos que no PEI, a relação entre monitores e estudantes é permeada por muita afetividade e proximidade. Essa característica permite aos alunos trazer para dentro da escola a sua dimensão emocional, fazendo com que esta não fique suprimida dentro do processo de ensino. Esses aspectos evidenciados pelo PEI acabam influenciando a cultura escolar e causam muitos conflitos. Primeiro, a escola ainda não sabe como incorporar essa nova visão de educação trazida pelo PEI. Apesar da abertura para implantação do PEI, percebemos a falta de discussão sobre as propostas da Educação Integral dentro da própria escola. Segundo, os professores não reconhecem o trabalho dos monitores na formação dos estudantes, como já mencionado anteriormente. A monitora Bárbara destaca que “às vezes, o nosso esforço não é reconhecido aqui dentro da escola. Acho que isso tem a ver com a nossa posição como monitores não ter muito reconhecimento”. A monitora Carla corrobora ao afirmar que: “eu acho que eles [professores] ainda não têm a concepção que a Integrada também é a continuação do processo de conhecimento, da troca de conhecimento e que aqui tem excelentes profissionais. A maioria dos professores não nos reconhecem”.

No pressuposto norteador epistemológico, a autora Veiga leva em conta:

[...] que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Nesse sentido, o processo de produção de conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. [...] O importante é, sobretudo a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política.” (VEIGA, 2003b, p. 21-22).

Para refletir sobre esse pressuposto, a autora segue com perguntas, tais como: “o que significa construir o conhecimento no campo da educação básica? Como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribuir para a autonomia do aluno, do ponto de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania? Como a relação ensino e pesquisa pode favorecer essa construção?” (VEIGA, 2003b, p. 21).

Em relação a esse pressuposto, o PPP da “Escola Y” indica que:

Quando a escola é tratada como a única instituição capaz de transmitir o saber acumulado por uma sociedade, ela fica fora do dinamismo social. A ênfase recai nos resultados de aprendizagem e as únicas coisas que são valorizadas são as provas e as notas. Assim, a finalidade da escola se reduz ao passar de ano. Nesta lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar. Justifica-se aí a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos educandos.

A partir desse fragmento entendemos que a “Escola Y” valoriza os saberes que são produzidos fora do espaço escolar. Esse é mais um aspecto presente na concepção de Educação Integral. O PEI é uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral que preconiza saberes não escolares para a formação social, cultural e intelectual dos seus estudantes. Além disso, reconhece o potencial educativo dos espaços comunitários. Apesar desse apontamento presente no PPP da “Escola Y” se aproximar da concepção de Educação Integral, percebemos uma hierarquização dos saberes dentro da escola. Os saberes curriculares são vistos como prioritários e revelam uma faceta antagônica apresentada pelo PPP da “Escola Y”. A monitora Bárbara revela que:

A gente percebe que existe uma prioridade do turno regular e dos conteúdos trabalhados pelos professores. Muitas vezes, não podemos utilizar lugares próximos à sala de aula do professor porque no entendimento da escola isso pode atrapalhar o trabalho dele. Até mesmo o professor não consegue enxergar a nossa atividade como algo importante para os alunos, eles pensam que estamos apenas brincando e não compreendem o real significado do que estamos fazendo.

Desde a elaboração do PEI, sempre houve uma preocupação com a disponibilidade de espaço para o seu funcionamento. Nesse sentido, a proposta da cidade educadora<sup>19</sup> se apresentou como solução para esta problemática ao se apropriar dos espaços no em torno da escola, com finalidade educativa. Observamos que, a “Escola Y” aluga uma casa para o desenvolvimento das oficinas do PEI e possui uma parceria com uma IES, mas na maior parte do tempo, utiliza os espaços internos da escola. Quando o PEI utiliza os espaços internos da escola, que não são os destinados, especificamente, para as oficinas do programa, acaba ocorrendo alguns conflitos.

---

<sup>19</sup> É preciso refletir sobre a relação entre a escola e a comunidade. Como destaca Giolo (2012, p. 101) a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho.

Hoje a monitora Carla não levou os estudantes do “Cursinho Preparatório” para a IES, pois havia programado a exibição de um filme para explicar sobre variação linguística. No dia anterior, ela foi até à porteira conferiu se havia disponibilidade de horário para o dia da oficina e fez a reserva do auditório para dois horários. No dia do filme, ela levou os alunos para o auditório e pediu auxílio ao técnico de informática para ligar os equipamentos eletrônicos. Após um tempo a professora coordenadora foi até ao auditório e pediu para que a monitora levasse os estudantes para outra sala, pois havia uma professora que precisava utilizar o auditório com a sua turma (Registros do Caderno de Campo).

Em relação à utilização dos espaços internos da escola, percebemos que tem ocorrido uma reorganização por parte da “Escola Y” para o atendimento dos estudantes do contraturno. Mas, ainda existe uma disputa por esses espaços, o que acaba gerando uma insatisfação por parte dos professores. Isso revela um distanciamento da perspectiva de Educação Integral apresentada pelo PPP da “Escola Y”, pois demonstra que as oficinas estão separadas de um projeto maior dentro da escola. As oficinas do PEI acabam assumindo um papel coadjuvante dentro da escola e os monitores entendem que as atividades que desempenham não têm tanta importância quanto aos conteúdos curriculares trabalhados pelos professores do turno regular.

Já no pressuposto norteador didático-metodológico, “entende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas” (VEIGA, 2003b, p. 23). A pergunta que a autora traz para essa última abordagem é a seguinte: “como tudo isso se relaciona com a construção do Projeto Político-Pedagógico?” (VEIGA, 2003b, p. 23).

Esse pressuposto nos leva a refletir sobre a elaboração do PPP da escola. Notamos que, esse documento foi concebido por um grupo de professores e coordenadores:

Conforme discussão realizada durante a reunião geral dos professores, estamos iniciando um processo de coleta de sugestões para a estruturação de um Projeto Político Pedagógico mais atualizado e que corresponda às aspirações da comunidade escolar da “Escola Y”. Para tanto, solicitamos sua colaboração respondendo a dois formulários que poderão ser conseguidos junto aos coordenadores de turno. Um se refere a seis perguntas dirigidas a conseguir um embasamento para a construção de um texto de referência para o Projeto Político Pedagógico da “Escola Y”. O segundo é uma pesquisa onde se busca coletar, a partir da compreensão e do conteúdo de cada professor dentro da área de conhecimento na qual leciona, uma lista de habilidades básicas que poderão vir a constituir um Plano de Habilidades que complementará nosso Plano de Curso e, se pertinente, nosso Projeto Político Pedagógico.

Ainda sobre o processo de elaboração deste documento, o PPP da “Escola Y” evidencia não somente a dimensão cognitiva do estudante, mas também a social e cultural.

Para a tarefa de elaborar uma proposta que consiga contemplar essa multidimensionalidade do educando, percebemos apenas a contribuição do professor.

Caro professor, compreendendo que o nosso aluno precisa, além dos conteúdos básicos, desenvolver uma série de habilidades que lhe darão suporte na sequência de sua vida tanto escolar, quanto profissional e pessoal, solicitamos sua colaboração no intuito de conseguir construir uma lista de habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada série, à título de pré-requisito, para o seu pleno desenvolvimento como ser humano e cidadão.

Em relação ao seu desenvolvimento, o grupo definiu um roteiro para elaboração da proposta pedagógica, que abarca os seguintes quesitos: a) dados da escola; b) caracterização dos alunos: trajetória de vida familiar, escolar e perfil socioeconômico; c) caracterização da coordenação pedagógica; d) proposta curricular: função social da escola, construção curricular, organização do trabalho quanto ao tempo, aos espaços e à avaliação; e) estruturação do ensino fundamental.

Esse elemento nos leva a refletir sobre a participação dos outros profissionais da educação e da comunidade escolar na construção desse documento que abarca toda intencionalidade educativa da escola. Encontramos evidências de que a proposta elaborada foi apresentada aos estudantes e à comunidade escolar, mas ressaltamos que não houve uma participação ativa desses sujeitos na elaboração do PPP da escola. De acordo com o PPP da “Escola Y”:

Serão convidados (convocados) três alunos representantes de cada turma para **conhecer** o PPP da escola e para participarem das atividades sobre a nossa proposta. Os alunos, acompanhados pelos professores receberão as orientações para a elaboração de uma primeira página de jornal com informações sobre o PPP da escola.

Senhores pais e responsáveis, rescrevemos o Projeto Político Pedagógico de nossa Escola. Denomina-se Projeto Político porque expressa uma intervenção em uma dada direção, procuramos manter o que foi positivo e mudar o necessário. Para tanto, precisamos **apresentar** a nossa proposta a vocês. Esperamos contar com toda a comunidade escolar.

Consta no PPP da “Escola Y” que, “cabe à comunidade escolar desenvolver um processo participativo e democrático que conduza à reflexão, ao planejamento e ao registro de seu Projeto Político Pedagógico. Assim sendo, foi desenvolvido um conjunto de ações com esse fim na elaboração do nosso Projeto Político Pedagógico”. Em contrapartida, as palavras

“conhecer” e “apresentar” destacadas nos fragmentos acima demonstram que os estudantes e seus responsáveis apenas foram informados a respeito das proposições do PPP.

Para Longhi & Bentoo (2009) e conforme vínhamos discutindo, o PPP não pode ser imposto, ele tem que ser construído coletivamente, por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma comunidade (escolar), e não de um grupo específico ou equipe técnica. Então, surge como proposta de elaboração do PPP, a gestão democrática.

Para Veiga (2013), a Gestão Democrática possibilita repensar a estrutura de poder da escola:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2013, p. 18).

Sendo assim, a construção do Projeto Político-Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como um espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que aponta para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2013, p. 22). Isso implica que, “a construção do Projeto Político-Pedagógico requer continuidade das ações, da descentralização, da democratização do processo de tomada de decisões e da instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA, 2013, p. 33).

Para Veiga (2003a, p. 277), construir o PPP para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados. Em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação. Conseqüentemente, a inovação não vai ser um mero enunciado de princípios ou de boas intenções. A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. O PPP, na esteira dessa inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção (VEIGA, 2003a, p. 275).

Apesar dessa referência presente no PPP, não foram apontados possíveis caminhos para a sua efetivação, o que a torna apenas um desejo. Sabemos que o PEI é uma ação de Educação Integral e(m) tempo integral desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O seu principal objetivo é estender a carga horária de permanência dos estudantes na escola e proporcionar uma formação integral dos sujeitos. Essa é uma ação que já está presente nas escolas municipais de Belo Horizonte, mas, paradoxalmente, ainda não foi incorporada pelas próprias escolas. O PPP da “Escola Y” não reconhece o PEI como uma política pública que fornece subsídios para a escola extrapolar as suas práticas tradicionais e caminhar na direção do seu desejo de formação integral dos estudantes. Isso fica evidente porque as ações estabelecidas pelo PPP têm apenas o professor como figura central nesse processo.

Notamos também que, em nenhum momento, o PPP da “Escola Y” faz alusão à figura dos monitores presentes no PEI. Apenas indica que, “os demais participantes serão integrantes por adesão, sendo que a direção e as coordenações pedagógicas são considerados membros natos”. Com isso, deixa de incorporar nas suas diretrizes parâmetros que preconizam o perfil e o trabalho desses sujeitos. Entendemos que, o professor é um elo indispensável para a promoção do ensino nas escolas. Mas, na sociedade contemporânea, a sua função tem sido cada vez mais alargada por outras demandas. É preciso reforçar que a função desse profissional nas escolas é o ensino.

Assim sendo, compreendemos que as ações de Educação Integral e(m) tempo integral nas escolas passam impreterivelmente pelo professor, mas não se centralizam nele. É necessário um trabalho conjunto entre todos os profissionais da educação, e por isso a necessidade de reconhecer o monitor dentro da escola. Esse sujeito também é parte do processo e precisa participar da construção de um Projeto Político-Pedagógico que faça sentido e que contemple as suas atividades. Na perspectiva emancipatória ou edificante, o processo de construção do PPP é um aspecto muito importante, pois ultrapassa a lógica prescritiva, deixando de ser um amontoado de intenções. Dessa maneira, esse documento ganha novo significado e estabelece a direção para todos sobre o processo formativo que a escola almeja.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tem como proposta central contribuir para a melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação. Por este motivo, as investigações realizadas no âmbito do PROMESTRE são de pesquisas aplicadas que enfatizam a intervenção na realidade da educação básica brasileira. Cabe ressaltar que os seus objetivos são: articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca de superação dos problemas vivenciados nas redes públicas de ensino; desenvolver pesquisas e propor estratégias e técnicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, das relações de trabalho na escola e das interações da escola com as famílias; e capacitar os profissionais da educação, fornecendo-lhes instrumentos para a análise e para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a torná-los mais preparados para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conhecimentos, de normas de convívio social e de valores e atitudes necessárias à formação humana. Uma das maneiras de efetivar esses objetivos inerentes ao PROMESTRE é a elaboração de um produto final, juntamente com a escrita da dissertação.

### *7.1 Proposta de Produto Educacional*

A proposta de produto educacional desta pesquisa é a produção de um protocolo de ação. Pretende-se com a elaboração deste, torná-lo em um instrumento que auxilie os monitores do Programa Escola Integrada no desenvolvimento de suas atividades, em consonância com as propostas educativas da escola em que trabalham. É importante ressaltar que, apesar do nome fazer com que tenhamos a ideia de um produto meramente prescritivo, isto é, que contenha as informações a serem seguidas como um receituário, a intenção é que esse produto possibilite a construção de atividades criadas em conjunto, levando em consideração as expectativas da escola, da coordenação do PEI e as possibilidades do monitor.

Utilizaremos as ideias bakhtianas para justificar a escolha do protocolo de ação como um produto final para o Promestre. Faz-se necessário entender que em sua obra "gêneros do discurso", Bakthin (2003), salienta que o emprego da língua efetua-se em forma de

enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2003) denomina gêneros do discurso.

Dessa forma, os gêneros do discurso se apresentam como unidades de sentido com propósitos comunicativos, que manifestam diferentes intenções do locutor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir, etc. Em função dessas intenções, podem-se distinguir os gêneros do discurso considerando a função comunicativa que neles predomina. Isso faz com que as condições de produção dos gêneros do discurso abarquem as intenções comunicativas e as necessidades sócio interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada um são determinados socialmente.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esse gênero que correspondem determinados estilos, uma determinada função (científica, técnica, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva. Assumimos o protocolo de ação, dentro dessa perspectiva bakhtiana, como um gênero do discurso eficaz para esse campo da atividade humana, o ambiente de trabalho. Acreditamos que o protocolo de ação desempenhará um papel social no momento em que circular entre esse determinado grupo social, monitores do Programa Escola Integrada.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito compreender as práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e a sua relação com o Projeto Político Pedagógico da escola. Destacamos que o Programa Mais Educação foi uma política indutora que contribuiu para a expansão da Educação Integral e(m) tempo integral no Brasil. Vale destacar que em suas diretrizes, o PME prevê e estimula a participação de novos perfis profissionais nas ações de Educação Integral nas escolas. Especificamente no município de Belo Horizonte, as oficinas do PEI ficam a cargo dos estagiários bolsistas, dos mediadores da aprendizagem e dos monitores. Os estagiários bolsistas são estudantes de graduação de diferentes faculdades e universidades, que possuem um convênio com a PBH para atuar no Programa Escola Integrada, dentro da sua área de conhecimento. Os mediadores da aprendizagem são responsáveis pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico, por exemplo, oficinas de português e matemática. Os monitores do PEI são sujeitos selecionados pela direção da escola e pelo Professor Coordenador para desenvolver uma gama de oficinas de cunho cultural, esportivo e de reforço dos conteúdos escolares. Dentro deste último grupo, se inserem as monitoras que foram objetos desta pesquisa. Ressaltamos que estas são professoras que atuam como monitoras no PEI.

A partir do acompanhamento de duas monitoras, em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, compreendemos as práticas educativas desenvolvidas nas oficinas do PEI. A primeira monitora, denominada Carla, se autodeclara branca, tem 44 anos de idade, mora na Regional Barreiro e possui graduação em Pedagogia. Ela trabalha há pouco mais de 1 ano no PEI da “Escola Y”, mas possui 9 anos de experiência como professora da RME/BH. Essa monitora desenvolve oficina de português, ou seja, atende ao macrocampo de acompanhamento pedagógico estabelecido pela SMED/BH. A segunda monitora, chamada nesta pesquisa de Bárbara, se autodeclara branca, tem 38 anos e mora em outra Regional. Ela possui curso de magistério e é graduada em Pedagogia. Ela trabalha no PEI há 4 anos e, atualmente, desenvolve oficina de artesanato.

Notamos que as oficinas desenvolvidas pelos monitores do PEI representam uma metodologia de trabalho que tem como base a horizontalidade. Isto é, revela uma dinâmica democrática e participativa, sem enaltecimento de um processo de ensino hierárquico e unidirecional. Dessa forma, as oficinas representam um espaço de construção de conhecimento e de troca de

experiências. Elas são caracterizadas por seu formato, o grupo de estudantes varia entre 15 a 25 estudantes; em cada encontro educativo propõe-se trabalhar uma atividade que se encerra no mesmo dia; o diálogo e a afetividade estão presentes nas relações que se estabelecem entre monitor/estudante; a presença de uma diversidade de saberes, existem saberes comunitários (artesanato, dança, teatro) e saberes escolares (português, matemática, educação ambiental). Observamos também que quando são desenvolvidas oficinas voltadas aos saberes escolares, estas tendem a se aproximar mais do formato de aula do turno regular. Desse modo, apresentam mais aulas expositivas, exercícios, jogos lúdicos etc. As oficinas direcionadas aos saberes comunitários, tendem a priorizar o fazer como processo de ensino. Essas oficinas eram espaço de confeccionar um objeto artesanal, pintar, colorir mandalas etc. Apesar dessas diferenças, observamos que nas oficinas do PEI, a aprendizagem a partir da realização de atividades era um ponto fulcral para as monitoras.

Em relação à prática educativa das monitoras que foram objetos de pesquisa, essa análise foi dividida em quatro categorias, para melhor compreensão: o planejamento da ação, o desenvolvimento da oficina, a avaliação das práticas e a interação com o turno regular da escola. Ressaltamos que, as três primeiras categorias contemplam a Gestão da Matéria e a Gestão da Classe. Para a discussão teórica dos dados coletados, os pressupostos de Gauthier *et al.* (1998) foram de suma relevância, pois permitiram sistematizar os elementos presentes nas práticas educativas dos sujeitos pesquisados. Ademais, os textos da autora Franco (2016) possibilitaram analisar se as práticas educativas das monitoras possuíam um caráter pedagógico.

Sobre o planejamento da ação, na fase de Gestão da Matéria, as monitoras pesquisadas revelam que possuem horário de planejamento das suas atividades durante a carga horária semanal de trabalho. Observamos que, a monitora Bárbara não utiliza o tempo de planejamento para preparar as suas atividades ou conferir os materiais disponíveis para sua oficina. A monitora Carla, em seu tempo de planejamento, fica na sala de informática pesquisando atividades e imprimindo textos para serem utilizados com os estudantes, ao longo da semana. Em algumas ocasiões, ela fica na “sala dos monitores” conversando com os colegas de trabalho sobre o comportamento dos estudantes, pautas do sindicato, paralisações programadas pela escola, editais de concursos públicos e assuntos pessoais.

Para a seleção dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes, Carla afirma ter grande autonomia para desenvolver a atividade que quiser, ou seja, ela é a responsável por

selecionar e desenvolver as atividades nas suas oficinas. Observamos que, as escolhas dos conteúdos trabalhados com os estudantes são pautadas em dois aspectos: primeiro, refere-se ao planejamento da professora do turno regular; segundo, diz respeito ao edital das instituições de ensino federais e privadas, para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Já a monitora Bárbara não definia as suas atividades em um planejamento prévio, pois estas eram selecionadas momentos antes do início da oficina. Ela alega que não consegue cumprir o seu planejamento, porque surgem outras ideias e demandas durante o processo de desenvolvimento. Quanto a esse aspecto, percebemos que Bárbara incorpora as novas ideias em suas oficinas, sem um planejamento prévio. As demandas que surgiam ao longo desse processo, na maioria das vezes, eram um pedido da direção da escola para a confecção de algo. Foi possível observar que, as atividades desenvolvidas pelas monitoras do PEI não tinham o direcionamento da coordenação do Programa ou da escola, exceto quando surgiam algumas demandas que a escola precisava cumprir.

A autonomia das monitoras para elaborar as suas atividades aponta para duas possíveis direções. A primeira, autonomia está atrelada à liberdade que o monitor possui para desenvolver atividades mais específicas para as identidades dos estudantes e das turmas. Já na segunda, autonomia pode significar certa negligência por parte da escola, na orientação do trabalho desses sujeitos. A monitora Carla busca com as professoras do turno regular os conteúdos que são trabalhados com os estudantes, em sala de aula, para elaborar as suas atividades. Além disso, utiliza o conteúdo programático disponibilizado pela instituição federal de ensino para estruturar as suas oficinas e abranger todo o conteúdo de Português exigido para a realização da prova. Notamos que, para garantir a participação dos estudantes, a monitora Carla planeja a atividade de acordo com o perfil da turma e o conteúdo que precisa ser trabalhado com os estudantes. Já a monitora Bárbara utiliza como estratégia a seleção de atividades sugeridas pelos próprios estudantes, pois ela acredita que estas despertam o interesse e adesão deles.

Quanto ao planejamento referente à infraestrutura, Carla afirma que nem sempre os espaços disponíveis para a sua oficina são adequados, e Bárbara revela que não existe um espaço definido para o desenvolvimento da sua oficina. Observamos que, existe espaço para acomodar todas as oficinas, mas para que isso ocorra, algumas oficinas têm que acontecer na casa alugada pelo PEI. No entanto, os monitores não gostam de utilizar esse espaço, pois tem um trajeto a ser feito com os estudantes. Além disso, tem que transportar todos os materiais

necessários para o desenvolvimento da oficina e a casa não comportar todos os estudantes no mesmo espaço. Acreditamos que, para que essas oficinas ocorram com uma infraestrutura adequada, falta apenas uma melhor organização dos espaços, por parte da coordenação.

No que se refere ao planejamento da ação, na fase de gestão da classe, Bárbara afirma que estabelece as suas próprias regras e normas para o funcionamento das suas oficinas. A monitora Carla relata que, a ausência de regras definidas coletivamente, dificulta o trabalho. Notamos que não existem regras definidas conjuntamente pelo grupo de monitores, e que cada um estabelece as normas que julgam ser necessárias para o desenvolvimento da sua própria oficina. Acreditamos que, a ausência de regras postuladas coletivamente dificulta o trabalho dos monitores. Essas regras garantem a construção de um ambiente favorável ao ensino e permitem que os monitores tenham respaldo para a tomada de decisões. Ao estabelecer as regras e normas coletivamente, os monitores preconizam sobre o comportamento esperado dos estudantes e fortalecem a atuação profissional do grupo.

Em relação ao desenvolvimento da oficina, na fase da Gestão da matéria, notamos que, na oficina de português da monitora Carla, os estudantes trazem o livro didático para a sala de aula, apresentam dúvidas relacionadas a algum conteúdo e pedem ajuda para a realização de atividades propostas pela professora do turno regular. Porém, em alguns momentos, os estudantes não querem participar da atividade proposta, utilizando como argumento o fato de já saberem o conteúdo a ser ensinado. Durante as observações foi possível perceber que as atividades desenvolvidas pela monitora Bárbara eram preparadas momentos antes da oficina. Essa monitora passava atividades de colorir para os estudantes, sem nenhum objetivo pedagógico, prática que tinha como finalidade apenas preencher o tempo dos estudantes durante o momento das oficinas. Já a monitora Carla recorre a uma diversidade de atividades de aprendizagem em suas oficinas tais como a aula expositiva, a leitura silenciosa, o jogo e a conversa informal. Durante o processo de ensino, Carla utiliza perguntas para avaliar se o conteúdo trabalhado estava sendo apropriado pelos estudantes. A monitora Bárbara tinha o hábito de deixar os estudantes livres, desde que permanecessem no espaço da oficina, essa prática era denominada de aula livre. Nos momentos em que estava ensinando algum conteúdo aos estudantes, Bárbara conduzia a oficina de forma estruturada.

Sobre a estratégia de ensino, foi possível perceber um ponto em comum entre as monitoras pesquisadas: ambas utilizam a aproximação e afetividade como estratégia para alcançar os seus objetivos, no momento das atividades. A interação entre as monitoras e os

estudantes era bastante presente em suas práticas, e a relação permeada pela afetividade e proximidade se destaca como uma dimensão fundamental à prática educativa dessas monitoras, pois havia intencionalidade. As monitoras utilizavam essa estratégia como forma de se aproximar e conhecer o estudante, para traçar o seu perfil, fazer diagnóstico prévio de cada um deles e reconhecer os interesses pessoais deles.

Em relação ao desenvolvimento da ação, na fase de gestão da classe, Carla indica que, durante as suas oficinas, sempre que necessário faz intervenções para advertir sobre o mau comportamento e desrespeito; utiliza a estratégia de separar os estudantes que se sentam próximos e atrapalham o desenvolvimento da atividade, na sua oficina. Quando surgiam problemas de comportamento durante as explicações, ela advertia os estudantes com sinais não verbais e, às vezes, com simples repreensões verbais, ou seja, estava sempre atenta aos estudantes e aos seus comportamentos. A monitora Bárbara cria regras para coibir o desperdício de materiais na sua oficina, busca resolver todos os conflitos através do diálogo e, nos casos mais graves, como agressão física, ela opta pela punição.

Vale destacar que, as monitoras pesquisadas desenvolvem oficinas com cunhos distintos. Isto é, a monitora Carla é responsável por uma oficina de cunho de reforço do conteúdo escolar enquanto a monitora Bárbara desenvolve oficina de cunho cultural. Essa diferença exerce uma forte influência sobre os aspectos relativos ao planejamento, ao desenvolvimento e a avaliação das oficinas. Notamos que as oficinas da monitora Carla, expressam a sua concepção de Programa Escola Integrada, compreendido como uma extensão do turno regular que possibilita aprofundar os conteúdos escolares trabalhados pelos professores. Desse modo, as atividades desenvolvidas em sua oficina estavam articuladas ao turno regular e, muitas vezes, expressavam um sentido de continuidade da aula do turno regular. As oficinas da monitora Bárbara apontam a sua concepção de PEI que, visa oportunizar novas experiências e conhecimentos aos estudantes. Por isso, as suas oficinas eram espaços destinados ao fazer, com atividades práticas em que o próprio estudante tinha a liberdade criativa e espaço para sugerir outras atividades do seu interesse. Observamos que, essa prática de incorporar as sugestões dos próprios estudantes, em alguns momentos, indicava uma falta de intencionalidade pedagógica presente nas atividades desenvolvidas.

Quanto à avaliação das práticas educativas, notamos que essa é uma dimensão negligenciada por todas as partes envolvidas com o PEI. As práticas educativas que as monitoras desenvolvem no PEI da “Escola Y” não são avaliadas por outras instâncias; a

direção da escola não oferece *feedback* aos monitores sobre o trabalho desenvolvido; e o Professor Coordenador dentro do PEI atua mais com questões burocráticas. Nesse sentido, falta a construção de espaços de articulação, que permitam aos monitores debater sobre suas atribuições, dificuldades e anseios; espaços como reuniões coletivas com os monitores para avaliar as oficinas, o desempenho dos alunos e monitores e discutir a adequação das atividades desenvolvidas. Sobre os monitores, fica evidente que a falta de orientação e avaliação do trabalho impacta diretamente nas suas ações, *in loco*. Isso gera um conflito para os monitores, pois, como são contratados para desenvolver ações que fazem parte de um projeto político mais amplo, e não encontram direcionamento para suas atividades dentro dessa perspectiva, eles acabam estruturando suas atividades baseados nas suas concepções de ensino. Outro aspecto importante é sobre a avaliação dos estudantes que participam do PEI. Não existe uma avaliação sobre o rendimento escolar dos estudantes que fazem parte da Educação Integral.

Sobre a interação entre o PEI e a “Escola Y”, identificamos momentos bem pontuais, resultantes de duas prováveis razões. A primeira está relacionada à trajetória profissional da monitora Carla que possui nove anos de experiência como professora e, provavelmente, possui algum conhecimento sobre currículo escolar. Por isso, estabelece essa interação com o turno regular, aproximando sua ação educativa do processo de escolarização. A segunda está associada à necessidade da escola de cumprir demandas que lhe são impostas, como a elaboração de algum produto. Por exemplo, um protesto para conscientização de toda a escola, uma apresentação de dança ou teatro e a confecção de lembrancinhas que serão distribuídas para todos os estudantes, a direção da escola solicita o auxílio dos monitores do PEI.

O PPP da “Escola Y” foi um documento importante para o entendimento da possível relação entre o PEI e o turno regular. Destacamos que, embora o PPP da “Escola Y” não faça menção ao termo Educação Integral, as diretrizes mostram certa preocupação com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Este documento demonstra uma aproximação com o que a Educação Integral propõe, ao preocupar-se com as dimensões intelectual, afetivo, emocional, social e psicológico, dos estudantes. A referência implícita à Educação Integral no PPP pode estar dificultando sua apropriação pelos profissionais da escola. A valorização dos saberes que são produzidos fora do espaço escolar é mais um aspecto presente na concepção de Educação Integral, porém dentro da escola eles são hierarquizados - os saberes curriculares

são vistos como prioritários e revelam uma faceta antagônica à apresentada pelo PPP da “Escola Y”. Este documento não reconhece o PEI como uma política pública que fornece subsídios para a escola extrapolar suas práticas tradicionais e caminhar na direção do seu desejo de formação integral dos estudantes. Isso fica evidente porque, as ações estabelecidas pelo PPP têm apenas o professor como figura central nesse processo. Notamos que, em nenhum momento, o PPP da “Escola Y” faz alusão à figura dos monitores presentes no PEI.

A partir de suas práticas, os monitores do PEI têm trazido para o interior da escola outra forma de se pensar o espaço escolar, o que é positivo. No entanto, o PEI prescinde da reflexão sobre a estruturação e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da escola. Há muitas tensões em torno desses novos profissionais da educação, como a construção da sua identidade profissional e a precarização do seu trabalho. Esta pesquisa aponta como necessária a construção de alternativas que incorporem esses novos profissionais ao projeto político que assegure a sua participação e contemple as suas ações. Somente a partir de uma unidade que se preocupe com o processo de elaboração de estratégias que priorizam uma educação integral, conseguiremos pensar na formação integral dos estudantes. Destacamos que as considerações aqui feitas não possuem a intenção de apresentar vereditos sobre as práticas educativas dos monitores do PEI, mas revelar aspectos que precisam ser tematizados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Inácio: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRADE, C. R. B.; DUARTE, A. M. C. Perfil e condições de trabalho dos monitores do programa de educação integral da rede municipal de belo horizonte. **IX Encontro brasileiro da Redeestrado – Rede Latino-Americana de estudos sobre trabalho docente**. 08 a 10 de nov. de 2017.
- ANDRADE, C. R. B. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKUNIN, M. A instrução integral. In: **O socialismo libertário**. 2. ed. Trad. Olinto Beckermam. São Paulo: Global Editora. 1979.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: o direito a ter direitos**. Belo Horizonte, SMED, 1998.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMED, 2006.
- BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. Coordenação da Escola Integrada. **Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender**. Revista Salto para o futuro. Educação Integral. Ano XVIII. v. 13, ago. 2008.
- BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada: Orientações Gerais para as escolas**. Belo Horizonte: SMED: jan, 2012. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/Programa-Escola-Integrada.pdf>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Projeto Sustentador Expansão do Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, SMED, 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral: Diretrizes políticos-pedagógicas**. Belo Horizonte. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral**. Belo Horizonte, SMED, 2019. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em: 15 abr. 2019a.

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionnalité”. **Recherche et Formation**, n. 19, 1995. p. 137-148.

BRAGA, C. S. **Colaborações entre professores e monitores do programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 16 de julho de 1990, e retificado em 27 de setembro de 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC, 2007, 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em 10 de fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. 2008. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD). Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e prática da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escola ampliada no Brasil: estudo qualitativo**. Brasília, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD). Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação

Comunitária. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira:** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento de Educação - PNE** para o decênio 2011-2020, Projeto de Lei nº de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada.** Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação,** Diário Oficial da União. Brasília, 11 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15784-perguntas-frequentes-mais-educacao-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15784-perguntas-frequentes-mais-educacao-2014&Itemid=30192). Acesso em out. de 2018.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun.2015.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARVALHO. P. F. L. **A escola, o bairro e a cidade: processo de formação de territórios educativos na perspectiva da Educação Integral.** Dissertação (Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2014. p. 194.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massas no Brasil (1932-1937).** Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Rev Educ. Soc.,** vol. 23, nº 81, Campinas Dec. 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Revista Paidéia**, v. 20, n. 46, maio-ago. 2010b, p. 249-259. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em: out. de 2018.

CAVALIERE, A. M. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. 2010b. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> Acesso em 25 de mar. de 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educador na Educação Integral**. Conceito glossário, 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educador/>. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p.43-59.2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: Qual universidade? Caxambu, 2004. p. 1-19.

COELHO, L. M. C. C. **Educação Integral e Integralismo**: fontes impressas e história(s). Acervo. Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, J.S. Escola integrada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na Educação Integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COURTOIS, B. E. A., Ed. **Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise** Situations de travail et formation. Paris: L'Harmattan, p.165-201, Situations de travail et formationed. 1996.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os novos educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educ. rev. [online]**. vol.31, n.4, pp.4562. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-0400045.pdf> Acesso em: 15 de fev de 2019.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 08 de mar de 2019.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Revista Investigar em Educação**, II<sup>a</sup> Série, n. 2, 2014, p. 5-30. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>.

EYNG, A. M. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente. **Educação em Movimento**. V. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.-abr./2002.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S21766812016000300534&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S21766812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em set. de 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 Ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. **Nuances - Revista do Curso de Pedagogia da UNESP/Presidente Prudente**, n. 2, p. 9-14, 1996.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Inácio: Instituto Inácio Freire, 2009.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, C. O ensino como trabalho interativo. In: GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013, p. 371-380.

GAUTHIER, C; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014a.

GAUTHIER, C. O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos. **Brasil XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. A Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade, 11 a 14 de novembro de 2014b.

GEBER, S. P. **As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In.: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 261.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994.

LONGHI, S. R. P.; BENTOO, K. L. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva. In.: Secretaria de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paraense**: produção didático-pedagógica. Paraná, 2009. p. 25-28.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. V., 2003, p. 11-24.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **A Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Inácio: E.P.U., 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 53-68.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

MENDONÇA, P. M.; LEITE, L. H. A. As tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. In.: MIRANDA, S. A.; GOMES, N. L. **Diálogos entre sujeitos, práticas e conhecimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 207-226.

MIRANDA, G. V. Escola Plural. **Revista Estudos Avançados**, vol. 21, nº 60, mai/ago. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-40142007000200005> . Acesso em: set. de 2018.

MIRANDA, S. A. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1922): progressivo avanço do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2005.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Revista Salto para o futuro**. Educação Integral. Ano XVIII. v. 13, ago. 2008.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. p. 51-57.

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

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 21-40.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NORTHWAY, R. **Commentary**. Nurse Researcher, 2002. p 4-7.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Em Aberto. Brasília, ano 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Ibero Americana de Educação**, v. 46, n. 9, set. 2008.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A., ROSAR, M.F.F.(orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

OLIVEIRA, K. S. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte**: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. do R. S. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar, 2013.

PINTO, U. de A. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org). **Didática: teoria e pesquisa**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2015. p. 113-124.

PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral. 134 f. dissertação (mestrado em educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PIRES, N. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

RAMALHO, B. B. M. **Educação integral e jovens-adolescentes**: tessituras e alcances da experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIBEIRO, D. **O testemunho**. São Paulo: Siliciano, 1997.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, Jan./Dez. 2005.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ed. Portugal: Porto Editora. 1995.

SANTOS, C. C. **Ser agente cultural do programa escola integrada**: possibilidades de novas experiências educativas, culturais e profissionais na vida desses sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, A. M. C. J. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em tempo Integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013a.

SILVA, M de S. **Interfaces entre lazer e educação**: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte. 2013b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013b.

SILVA JÚNIOR, Paulo Sérgio Ribeiro da. **Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPs**: Configurações do campo político. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. S. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, A. S. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. In: **Coleção Anísio Teixeira**. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, v.2, 2007.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Inácio: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. 2003b. Disponível em: <<http://silvonguimaraes.blogspot.com.br/2013/08/veiga-ilma-passosalencastro-projeto.html>> Acesso em: Acesso em: 20 jun. 2018.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed; Papirus. Campinas, 2013.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431-466, jan. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>>. Acesso em: set. de 2018.

## APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

### CARTA-CONVITE E AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

#### **Ilma. Sr.(a) Diretor(a) da Escola Municipal**

Eu, pesquisador Danilo Vasconcelos de Moraes, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola”, mestrando do programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), venho convidar esta instituição, por intermédio de Vossa Senhoria, para participar do referido projeto.

Tendo como objetivo central investigar as práticas educativas desenvolvidas pelos monitores do Programa Escola Integrada, buscando compreender como se relacionam com o Projeto Político Pedagógico da escola, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Nair Pires.

A participação é voluntária. Esclareço que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa. Apresento a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Procuo garantir sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os nomes dos alunos, monitores e dos professores da escola pesquisada não serão citados em nenhum documento produzido na pesquisa. A coleta de dados, o uso da imagem da Entidade, todo e qualquer material entre fotos e documentos são imprescindíveis para a análise, portanto, solicito a possibilidade de usar áudios. Os registros escritos produzidos ficarão guardados sob minha responsabilidade e poderão ser usados nesta e em outras pesquisas do grupo dos quais o pesquisador faz parte.

Todos os dados obtidos em campo, por meio do Caderno de Campo, entrevistas, gravações de áudio e registro dos participantes, serão arquivados por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador principal, e seu acesso será restrito somente aos envolvidos na pesquisa.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S<sup>a</sup>. quanto para os envolvidos. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação. Deixo bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Ao final, apresento os resultados para todos os participantes do projeto e demais interessados, em dia e local que V.S<sup>a</sup>. definir. Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade e utilize, sempre que precisar, o telefone: (31)992391155 ou o e-mail: dmorais.cb@gmail.com. Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V.S<sup>a</sup>. pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É necessário que o TCLE seja assinado em duas vias, sendo que uma das vias ficará com V.S<sup>a</sup>. e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos.

---

**Danilo Vasconcelos de Moraes**  
**dmorais.cb@gmail.com**  
**(31)992391155**  
**Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Dr<sup>a</sup> Nair Pires**  
**nair.pires@yahoo.com.br**  
**Universidade Federal de Minas Gerais**

Agradecemos desde já sua colaboração.

- Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação do áudio da entrevista, nos termos propostos.
- Discordo da realização da pesquisa e a desautorizo.

---

Assinatura da Direção da Escola Municipal

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O mestrando Danilo Vasconcelos de Moraes e a professora Nair Pires do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre, da Faculdade de Educação da UFMG, têm o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa: “As práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada e a sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola.”

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas educativas desenvolvidas pelos monitores do Programa Escola Integrada, buscando compreender como se relacionam com o Projeto Político Pedagógico da escola.

A coleta de dados será feita por meio de três estratégias. A primeira consistirá em observação não-participante de suas oficinas, que serão registradas em um diário de campo. A segunda estratégia consistirá na realização de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. A observação não participante e entrevista semiestruturada buscarão compreender suas práticas como monitor, como você elabora as suas atividades e como as desenvolve em sua oficina. Os dias e horários das observações e entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. A terceira estratégia consistirá na análise documental buscando encontrar no projeto Político Pedagógico da escola elementos que configuram propostas de Educação Integral. Sua contribuição é muito importante para a realização do trabalho de pesquisa de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) da linha de pesquisa: didática e docência.

A sua participação na pesquisa é voluntária, será realizada apenas com o seu consentimento, podendo recusar-se a participar, isso não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à sua saúde e bem-estar, porém estarei atento e disposto a diminuir ao máximo esses riscos e desconfortos. O principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida de sua identidade e me proponho a realizar todos os esforços possíveis para assegurá-la. Caso deseje recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tem total liberdade para fazê-lo.

Os resultados da pesquisa serão apresentados apenas através da utilização de nomes fictícios para os envolvidos, que terão assim, a sua identidade preservada, bem como, todo o material como as gravações de áudio. O (a) Senhor (a) será esclarecido (a) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: dmorais.cb@gmail.com ou pessoalmente. Ou junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG nos telefones Telefax: (31) 3409-4592 ou e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Pretendemos tomar cuidados necessários para garantir a confidencialidade e minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando a privacidade do participante. Mas, caso você se sinta constrangido (a) pode solicitar a exclusão de seus dados da pesquisa a qualquer momento que desejar.

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para a V.S.<sup>a</sup>, quanto para os demais envolvidos, tampouco haverá compensação financeira. Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador deste projeto de pesquisa.

**Pesquisadora Responsável/Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Nair Pires  
**e-mail:** nair.pires@yahoo.com.br

**Pesquisador Co-responsável:** Danilo Vasconcelos de Moraes  
**e-mail:** dmorais.cb@gmail.com      **Fone:** (31)99239-1155

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005.  
Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31)3409-4592 e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e ciente de que autorizo a publicação dos dados sem minha identificação ou outros dados pessoais, aceito participar da investigação intitulada “As práticas educativas desenvolvidas pelos monitores do Programa Escola Integrada e a sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola.”

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “As práticas educativas desenvolvidas pelos monitores do Programa Escola Integrada e a sua relação com o Projeto Político-Pedagógico da escola” declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e objetivos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo.

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

**1) Nome:**

---

**2) Idade** \_\_\_\_\_

**3) Sexo:** ( ) Feminino ( ) Masculino

**4) Cor/raça:**

( ) branca ( ) parda ( ) preta ( ) amarela ( ) indígena

**5) Nível de escolaridade:**

( ) ensino médio completo

( ) ensino médio incompleto

( ) ensino superior completo

( ) ensino superior incompleto

( ) pós-graduação

**6) Qual a sua formação?**

---

**7) Você reside próxima à escola em que trabalha?**

( ) Sim, mesmo bairro.

( ) Sim, mesma regional.

( ) Não.

**8) Qual oficina você desenvolve?**

---

**9) Há quanto tempo trabalha nesta escola?**

---

**10) Qual é o seu regime de contratação de trabalho:**

( ) Contrato de trabalho por tempo indeterminado

Estágio

Voluntário

**11) Qual a sua carga horária:**

20 horas/semanais  30 horas/semanais  44 horas/semanais

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>DADOS PESSOAIS</b>
Qual o seu nome? Sua idade?
Qual a sua cor/raça?
Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
Você reside próximo à escola em que trabalha?
Qual é o seu nível de escolaridade?
Você faz parte de algum movimento social ou grupo cultural?
Qual o seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com essa unidade educacional?
<b>CONCEPÇÕES E VALORES QUE NORTEIAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS MONITORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA</b>
Como você começou a trabalhar na Escola Integrada?
Você já possuía alguma experiência nesta função?
Você trabalha com qual oficina? O que você desenvolve nessa oficina?
O que você considera como prática educativa?
Quais as principais referências que norteiam as suas práticas educativas?
Você percebe alguma semelhança entre as suas práticas educativas e as dos professores que teve durante sua vida escolar/acadêmica? Quais?
Qual a sua concepção de Educação Integral e Escola Integrada?
Qual a função de uma oficina no contexto da Escola Integrada?
Qual é o seu papel no PEI?
<b>RECONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS MONITORES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA</b>
Quais agentes fazem parte do corpo docente da escola? E como você se considera dentro da escola?
Qual o nome da função que você exerce na escola?
Os demais profissionais da escola e os pais dos estudantes sabem qual a função que o monitor exerce dentro da escola?
Você tem bem definido qual a função do monitor no âmbito escolar? Quais funções o monitor cumpre durante o horário de trabalho?
Você tem o controle sobre a atividade que desenvolve e autonomia para tomar as decisões que julgar necessárias?

Como é ser monitor da Escola Integrada?
O seu trabalho é reconhecido no ambiente escolar?
Qual a sua relação com os demais profissionais da escola (professores, diretores, coordenadores)?
Você participa de alguma atividade da escola regular?
Você percebe alguma interação entre o turno regular e o contraturno?
As suas atividades têm alguma relação com as propostas educativas da escola?
Como os estudantes costumam te chamar (como professor, monitor ou pelo nome)? Vocês só se encontram nos momentos das oficinas?
Você é solicitado por outros funcionários para resolução de problemas específicos do PEI?
O grupo de monitores discute a respeito das suas condições de trabalho, salário, funções, e questões relativas ao PPP?
Como os monitores buscam facilitar o exercício da profissão?
<b>CONCEPÇÕES DOS MONITORES SOBRE ESCOLA, ENSINO E ESCOLA INTEGRADA</b>
Qual o papel da escola na formação dos estudantes?
Qual a importância da Escola Integrada na escola? Você considera que a Escola Integrada tem cumprido essa função?
O que você acredita ser importante para o processo de ensino?
Existe algum direcionamento para a elaboração das suas atividades na sua oficina?
Você sempre trabalhou com esse tema (citar o nome)? Onde você aprendeu sobre esse tema?
Você acredita que a sua formação sobre esta temática contribuiu para sua atuação como monitor? Como essa formação atravessa a sua prática educativa?
Você participa de cursos ou atividades de formação? Esses cursos são um investimento pessoal ou são orientados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Escola, Coordenação, etc.?
Você estabelece objetivos que almeja alcançar a curto, médio e/ou longo prazo?
Como você organiza seu tempo, na escola, para selecionar os conteúdos que serão abordados na sua oficina?
Você elabora, antecipadamente, atividades específicas para os conteúdos que irá trabalhar? E como ocorre esse processo?
Qual estratégia você utiliza para conseguir ensinar o conteúdo pretendido?

Comumente, onde são realizadas as suas oficinas?
Como é a sua relação com os estudantes?
Como é a questão da participação dos estudantes na sua oficina? Eles realizam as atividades propostas?
Você deixa explícito o que pretende ensinar e qual a importância desse conteúdo a ser ensinado?
Você costuma fazer perguntas sobre o conteúdo para os estudantes?
Qual é a duração da oficina? Quanto tempo da oficina você dedica ao processo de ensino do conteúdo trabalhado?
Como você costuma avaliar a sua própria maneira de ensinar?
Como você faz para avaliar se o seu próprio trabalho está surtindo os resultados almejados?
Existem momentos destinados para você avaliar a sua oficina?
Seu desempenho é avaliado por alguém? Como é avaliado?
Como você faz para organizar os estudantes na sua oficina?
Existem problemas de indisciplina dos estudantes? Esses problemas são recorrentes?
Você costuma implantar e comunicar regras? Você consegue aplicar as medidas disciplinares estabelecidas?

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

<b>Escola:</b>	<b>Data:</b>	<b>Observado:</b>
	<b>Horário:</b>	
<b>CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>		
O monitor tem alguma orientação para a elaboração das suas atividades?		
O monitor estabelece algum objetivo para ser atingido com as atividades na oficina?		
Existe um momento destinado ao planejamento das atividades dos monitores? Como eles utilizam esse tempo?		
Como ocorre a seleção dos conteúdos e das atividades para a oficina?		
Quais estratégias de ensino são utilizadas nos momentos de interação na oficina?		
Em quais espaços são desenvolvidas as atividades? Dentro ou fora da escola? Existem outras possibilidades?		
Os estudantes se envolvem com as atividades propostas pelo monitor?		
O monitor comunica aos estudantes a atividade que será desenvolvida e a sua finalidade?		
Com qual frequência o monitor faz perguntas relacionadas ao conteúdo para os estudantes?		
Qual a duração da oficina? Quanto tempo da oficina é destinado a atividade proposta?		
As atividades desenvolvidas estão relacionadas com o objetivo proposto pelo monitor?		
O monitor presta algum tipo de satisfação sobre as suas atividades para o Professor Coordenador?		
O Professor Coordenador avalia o desempenho do monitor em sua oficina?		
O monitor reflete sobre os resultados alcançados em sua oficina? De que maneira?		
Existem problemas de indisciplina na oficina? Estes problemas são recorrentes?		
O monitor estabelece regras para os estudantes? Existem regras específicas para o desenvolvimento da oficina?		

O monitor aplica medidas disciplinares?
<b>CARACTERÍSTICAS DOS MONITORES E SUAS RELAÇÕES NA ESCOLA</b>
Foram observadas atividades/oficinas coletivas desenvolvidas entre os monitores do PEI? E entre os monitores do PEI e os professores do turno regular?
O monitor conta com algum tipo auxílio para suas atividades? Quem o auxilia?
O monitor conhece as propostas definidas pela escola? E planeja atividades voltadas para esse propósito?
Os outros funcionários da escola conhecem a oficina do monitor?
O monitor participa de reuniões com os outros funcionários da escola?
Quais expressões o monitor do PEI usa para se dirigir aos colegas e estudantes? Como os professores, estudantes, pais e colegas se referem à ele?
Existem canais/espços de comunicação entre professores, monitores do PEI e alunos/pais? Quais?
<b>TEMPOS COLETIVOS</b>
Houve algum tipo de reunião observada? Quem participa? Quem coordena? Qual a pauta? Qual a duração?
Houve momentos coletivos entre os monitores do PEI e a coordenação do Programa?
Houve momentos coletivos entre os monitores e a direção escolar?
Houve momentos coletivos entre os monitores do Programa com os demais professores da escola?
Os monitores do PEI se reúnem? Como e o que discutem?

## APENDICE F – ROTEIRO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Quais são os componentes/partes que estruturam o PPP?
Em qual contexto sócio histórico o PPP foi elaborado?
Neste documento, existe alguma referência à relevância da Educação Integral?
Quais são as principais ideias que o PPP destaca sobre a Escola Integrada?
No PPP, foram estabelecidas relações entre a escola e a Escola Integrada? Em quais aspectos?
O PPP define os tipos de oficinas que serão desenvolvidas na Escola Integrada?
Existem elementos que visam nortear as atividades dos monitores do Programa Escola Integrada?
As propostas educativas definidas pelo PPP englobam as atividades dos monitores do Programa Escola Integrada?
As proposições do PPP indicam um perfil e nível de formação profissional para atuar na Escola Integrada?
Qual o(s) tipo(s) de saber(es) este documento prioriza para a Escola Integrada?
O documento evidencia as funções do monitor do Programa Escola Integrada?

## APÊNDICE G – QUADRO DE CATEGORIAS

**Monitora:** Bárbara

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>PERFIL</b>	<b>PESSOAIS</b>	"Bárbara"; "Tenho 38 anos"; "Eu sou branca"; "Então, eu morei aqui próximo à escola por muitos anos, morava a duas ruas daqui. Mas no começo desse ano eu e minha família mudamos para outro bairro".
	<b>PROFISSIONAIS</b>	"Tem um pouco mais de 3 anos. Trabalhei aqui de 2014 a 2017 e optei por sair porque tinha conseguido outro emprego com uma remuneração melhor. Porque, infelizmente, como monitor nós não somos bem remunerados e reconhecidos. Mas no começo deste ano eu optei por voltar porque querendo ou não esta é a minha área de formação." "Eu trabalho com carteira assinada pelo Caixa escolar"; "Na verdade, foi uma necessidade, né? Eu estava desempregada e procurando algum trabalho na minha área e descobri que a escola estava contratando para trabalhar como monitor. Eu resolvi trazer o meu currículo e fui selecionada."; "Eu trabalho com artesanato. Mas comecei aqui trabalhando com uma oficina de recreação chamada “jogos e brincadeiras”."
	<b>FORMAÇÃO</b>	"Eu tenho magistério, mas como hoje em dia é exigido um ensino superior eu optei por fazer o curso de Pedagogia. Já estou no último período"; "Eu sempre gostei muito de artesanato, de confeccionar coisas, de trabalho manual. No meu curso de graduação eu acabei aprimorando muito isso porque tinha sempre que desenvolver algum tipo de trabalho assim. Então, eu aprendi durante a minha formação mesmo e com outras pessoas a minha volta também."; "Ela [a sua formação] atravessa as minhas aulas, eu sempre tento trazer as coisas que eu aprendi para as minhas práticas. Isso me auxilia muito, né?"

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>CONCEPÇÕES</b>	<b>PRÁTICA EDUCATIVA</b>	"Diálogo, né? Eu acho que a base de tudo é o diálogo. Através dele você consegue estabelecer um vínculo mais forte com os estudantes e descobrir coisas sobre eles também."
	<b>ESCOLA</b>	"De modo geral, o papel da escola eu acho que é ajudar a construir um cidadão, né? Na construção de um cidadão. Porque nem só a família e nem só a escola, os dois caminham juntos, né?"
	<b>ESCOLA INTEGRADA</b>	"A escola integrada é uma vida para os meninos. Uma possibilidade porque muitos não têm acesso a muita coisa. Aqui eles podem conhecer museu, teatro, etc. Então, além de proporcionar conhecimentos, com oficinas de português e matemática, oferece também horas de lazer. Eu costumo dizer que aqui você aprende brincando, seja no parque, no clube ou no próprio trajeto pela cidade"; "A escola integrada tem um papel muito importante na construção de um cidadão melhor para a sociedade. O PEI deu mais possibilidades para a escola ao abranger outros aspectos e saberes. Isso ajuda a formar um cidadão bem melhor."
	<b>ENSINO</b>	"Eu acho que a base de tudo é o diálogo. Mas ensinar exige outras coisas também, como o conhecimento e profissionalismo."

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
CATEGORIAS	DADOS
RECONHECIMENTO	<p><b>SOCIAL</b></p> <p>“Na verdade, todos nós somos educadores, né? Porque o mesmo aluno que me chama de professora, ele chama a faxineira, o porteiro. Então, nós todos somos educadores, né? Todos nós somos um pouco docente, todos.”; “Alguns sabem outros não. Por exemplo, a direção, coordenação e alguns professores entendem o que nós fazemos aqui dentro da escola. Mas tem outros profissionais, como o pessoal da cantina, apoio de inclusão, faxineiras e porteiros que não compreendem o nosso trabalho aqui dentro e não nos enxergam como profissionais.”; “É bem tranquilo nesse aspecto porque quando eu quero desenvolver algum tipo de trabalho, a Coordenadora sempre me apoia e incentiva. Então, eu tenho liberdade para fazer minhas escolhas, sim.” “Nem sempre, às vezes o nosso esforço não é reconhecido aqui dentro da escola. Acho que isso tem a ver com a nossa posição como monitores não ter muito reconhecimento.”; “A relação com a direção, professores e coordenação é bem profissional. Sempre que eu preciso falar com algum deles eu sou recebida e vice-versa.”; “[Em relação aos estudantes] Eles me chamam de professora, me chamam de Bárbara, tem uns que me chamam com apelidos carinhosos. Eles acabam criando uma intimidade muito grande com a gente”.</p>
	<p><b>AUTORECONHECIMENTO</b></p> <p>"[Se reconhece como] Educadora"; "Eu tenho muitas funções aqui na Integrada. Como eu chego as 07h00min e saio as 17h00min eu faço a entrada e saída dos estudantes da integrada, faço planejamento das minhas atividades, lista de materiais, acompanho os estudantes na hora do lanche da manhã e da tarde, acompanho e organizo a fila na hora do almoço, acompanho no trajeto pelo bairro e nas excursões." "[Ser monitora do PEI] É ser uma mediadora social, porque a gente acaba trabalhando em prol de uma sociedade melhor e mais justa para as nossas crianças e adolescentes. A gente tem que lidar com questões escolares e, também, com os problemas sociais." "[Sobre resolver problemas relativos ao PEI] no caso a gente leva para a coordenadora, né?"</p>

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b>	<b>INTERAÇÃO ENTRE O PEI E O PPP DA ESCOLA</b>	<p>"Porque eu trabalho nos dois horários, então eu fico aqui de 07h00min até às 17h00min. Mas eu acabo cumprindo algumas demandas da escola também. Por exemplo, quando vai acontecer algum evento na escola eles me procuram para fazer a decoração."; "Sim, mas apenas em alguns momentos. Como eu já falei né, na Formatura, fazer lembrancinhas, essas coisinhas assim eu estou sempre organizando porque a escola me pede. Então essa é uma forma de interação."</p> <p>"[Relação com a proposta educativa da escola] Ela está inserida nesse contexto também porque todos nós trabalhamos para dar o melhor para o aluno. E quando a gente faz isso junto o resultado é muito melhor. É isso que tem acontecido aqui na escola".</p>
	<b>PLANEJAMENTO</b>	<p>"Bom tem uma exigência de um planejamento semestral, mas acho que ninguém confere se tá sendo cumprido ou não. Mas esse planejamento acaba sendo alterado porque vão surgindo outras demandas da própria escola e dos alunos. Os alunos sempre trazem ideias para serem feitas nas oficinas. Por exemplo, eles pedem: vamos construir um brinquedo? Muitas vezes eu concordo: vamos construir um brinquedo! Igual eu falei com eles, nem sempre a aula vai ser do jeito que vocês querem, vai ter dia que vai ser uma coisa que é parte do meu planejamento e todo mundo vai fazer também". "Por exemplo, tínhamos que fazer a decoração de um evento que teria na escola, então todos eles tiveram que realizar a atividade que eu planejei. Mas quando eles querem fazer uma coisinha que a maioria concorda então a gente deixa fluir". "Existe um horário específico para o planejamento durante a semana. Como eu já disse, eu trabalho de 07h00min as 17h00min, mas de toda segunda-feira na parte da manhã é meu horário de planejamento aqui na escola". "No meu tempo de planejamento eu costumo conferir os meus materiais de artesanato, elaborar atividades, coisas desse tipo". "Então existe um planejamento, mas muitas atividades acabam sendo feitas a partir do interesse dos alunos naquele dia". "Eu tenho, na verdade, um planejamento, mas não conclui ele."</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
CATEGORIAS	DADOS	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<p>"A gente faz muitos trabalhos manuais desde colagem até produções de materiais de uso pra eles mesmos, né? Lembrancinhas, presentes, de tudo um pouco, né, dentro do cotidiano do artesanato." "Eu aprendi uma coisa com muito bacana com o meu professor da faculdade. Então, ele deu uma aula e falou uma coisa que eu levo comigo até hoje. Ele falava que você vai fazer, você vai fazer junto com ele e você vai o deixar fazer. Isso eu vou levar pra minha vida toda. Porque o menino fala "Ah, mas eu não consigo." Eu vou fazer pra ele ver, depois eu vou deixar ele fazer junto comigo e depois eu falo "tenta fazer aí, faz!"Entendeu?" "[As oficinas] Elas acontecem em uma casa alugada pela Escola Integrada, mas o espaço lá não é muito bom. Às vezes, acontece do bebedouro não funcionar e os meninos ficam sem água, então eu costumo usar a sala da integrada e o PIP também." "Na verdade, eu procuro desenvolver coisas do interesse deles mesmo porque assim a aula fica mais interessante. Então eu costumo sempre conversar com eles e procurar saber o que eles gostariam de aprender. Por isso, muitas vezes não tem como eu seguir o planejamento certinho, porque tem que levar em consideração o interesse dos meninos também. Teve uma época que estava na moda o tal do "slime" e era uma confusão danada isso, porque alguns tinham e outros não. Alguns alunos chegaram a mim e pediram para eu fazer com eles na aula porque aí todo mundo ia ter, eu acabei fazendo com eles mesmo não estando no meu planejamento." "Deixo bem explícito [o que vai ser ensinado]. Igual o caso da bolsa que te falei, eu já explico pra eles que nós vamos fazer uma bolsa reciclada e o tipo de material que a gente vai usar, né? É importante." "Faço várias perguntas para eles durante a oficina. Isso ajuda a perceber se eles entenderam a proposta da atividade e se estão desenvolvendo tudo certinho mesmo. Sem contar que costumo fazer perguntas para eles como forma de aproximá-los daquilo que estão fazendo." A oficina tem a duração de 1 hora." "Olha dentro de uns 40 minutos eu estou ali com eles, né, ensinando e tal. No processo dos meninos "Ah! Eu não consigo fazer", "Ah! Vamos</p>

		<p>lá e tal, eu te ensino a fazer, né", e depois eles ficam mais livres. Mas, assim 30 a 40 minutos é o tempo de tá ensinando eles. Depois desse tempo eles já cumpriram a proposta da atividade e acabam se dispersando." "Na hora da organização dentro da sala eu deixo os alunos mais livres, mas quando começam a atrapalhar e fazer muito bagunça eu separo todos".</p>
<p><b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b></p>	<p><b>AVALIAÇÃO</b></p>	<p>"Eu não tenho muito o hábito de me auto avaliar não. Mas eu peço para que os alunos me avaliem." "Olha não tem ninguém que avalie o meu trabalho diretamente, mas eu percebo que às vezes eles [direção e coordenação] esperam uma produtividade da minha parte. Isso porque tem uma verba que compra todo o material que eu peço, então eles imaginam que eu tenho que produzir com os alunos. Outra forma de avaliação que percebo é quando os professores vê alguma coisa que eu fiz com os meninos e trás um retorno para mim".</p>

**Monitora:** Carla

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>
<b>PERFIL</b>	<b>PESSOAIS</b> “Meu nome é Carla”; “Eu tenho 44 anos”; “Eu sou branca.”; “Moro em um bairro do Barreiro que faz divisa com Ibirité, próximo a escola”.
	<b>PROFISSIONAIS</b> “Na primeira vez que eu trabalhei aqui fiquei quase três anos. Agora retornei no ano passado e já vai fazer quase um ano que eu estou aqui de novo”; “Meu vínculo de trabalho é carteira assinada pela própria escola”; “ Na verdade, a X [nome da Professora Coordenadora] tinha me falado sobre uma vaga para monitor de Português aqui na escola. E aí, ela disse que lembrou de mim e entrou em contato perguntando se eu aceitaria.”; “Já tenho experiência na área de Português com o ensino fundamental, na verdade, eu tenho pouco mais de dois anos. Mas, se eu for pensar na educação infantil, desde que eu formei, eu já tenho quase uns oito ou nove anos.”; “Trabalho com oficina de Português mesmo”.
	<b>FORMAÇÃO</b> “Eu tenho Ensino Superior completo. Sou formada em Pedagogia pela UEMG e comecei a fazer o curso de Letras, mas não conclui”; “Participo dos cursos de formação oferecidos pela própria escola, mas eu tenho pesquisado alguns e vou tentar fazer algum fora da escola”; “Eu acho que a minha formação é fundamental para minhas práticas. Para os professores que fizeram faculdade em uma outra realidade, eu acho que a Prefeitura poderia oferecer mais cursos de formação continuada, para eles entenderem a realidade de hoje.”

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>CONCEPÇÕES</b>	<b>PRÁTICA EDUCATIVA</b>	“Mas, a prática educativa em si é a relação que você estabelece com os alunos buscando sempre priorizar o conhecimento e a aprendizagem. Eu tento desenvolver o melhor que eu posso com os meninos na área, no conteúdo a ser analisado e ensinado”.
	<b>ESCOLA</b>	“O papel da escola é fundamental porque a gente tá lidando com cidadãos do futuro”. “A escola deveria ter uma preocupação com esses alunos, por exemplo, ministrando palestras para eles, nem que seja trimestralmente. Vamos falar sobre bullying, sexualidade”.
	<b>ESCOLA INTEGRADA</b>	“A Integrada pode ser um lugar bacana, um lugar que você pode trocar conhecimento com os meninos. Sem contar que aqui é possível pensar práticas que fogem do tradicional, mas aberta para o diálogo e sem aquela cobrança de notas”. “Então hoje eu tenho a concepção de que a Integrada é uma extensão da regular. Aquele aluno que, às vezes, não consegue aprender determinado conteúdo em sala pode trazer para gente. Aí a gente pode sentar e discutir, porque não aprender com os monitores? A forma como a gente tem a liberdade de abordar o conteúdo com o aluno, através de uma linguagem um pouco mais simples facilita, sabe? E também porque na regular você tem um limite de tempo, é aquela aula de 40 minutos, no máximo 50 minutos, com a pressão de notas e conteúdo a ser passado no ano letivo e faz com que passe a matéria muito rápido e não deu para sanar as dúvidas do aluno”. “Eu acho que a Integrada veio para ajudar melhorar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem, ampliar o conceito de educação, possibilita articular os conteúdos escolares com cultura e lazer.
	<b>ENSINO</b>	“É você saber sobre aquilo que vai falar e ter embasamento para sentir segurança, assim você vai conseguir fazer esse processo de ensino e aprendizagem”.

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
CATEGORIAS	DADOS	
RECONHECIMENTO	SOCIAL	<p>“Aqui a gente não tem muito reconhecimento dos pais, não. É igual eu falei, os meninos vem com a concepção de que a Integrada é bagunça, e eu creio que os pais tem a concepção de que a Integrada serve para deixar o filho naquele período depois que ele sai da regular. É como se realmente fosse assim, tipo uma “creche” que deixa os filhos para poder passar aquele tempo e para que os filhos não estejam na rua fazendo coisa errada. Então, eu acho que eles ainda não tem a concepção que a Integrada também é a continuação do processo de conhecimento, da troca de conhecimento e que aqui tem excelentes profissionais.”; “A maioria dos professores não nos reconhecem, pouquíssimo reconhecimento”; “Alguns estudantes me chamam de professora e outros pelo nome mesmo”.</p>
	AUTORECONHECIMENTO	<p>“É inevitável, todos nós quando vamos para a sala de aula sempre usamos alguém como modelo. Eu, por exemplo, tive uma professora que me inspirou muito a ser uma professora mais aberta para o diálogo”. “Os monitores já sabem que são contratados para desenvolver projetos nas oficinas, acompanhar os alunos e ter postura profissional”. “Até o momento eu tenho tido autonomia”. “Eu acho que em todo ambiente de trabalho vai ter discussão sobre questões do trabalho. Todo mundo vai questionar sobre questão salarial, sobre melhores condições de trabalho, parte física e tal. A gente questiona muito porque o nosso trabalho, na verdade, é um trabalho muito bacana, é um trabalho legal e eu acho que o salário deveria também ser da mesma forma”. “Além da responsabilidade com as atividades das oficinas, eu acompanho os meninos no percurso para IES, porque o Preparatório utiliza esse espaço, né? E a tarde eu acompanho os alunos na hora do almoço, eu fico olhando a fila, o comportamento deles, se entra muitos meninos no banheiro e se entra a gente tem que ir verificar o que tá acontecendo para não deixar estragar ou até mesmo evitar brigas”.</p>

**ANÁLISE DE CONTEÚDO**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b>	<b>INTERAÇÃO ENTRE O PEI E O PPP DA ESCOLA</b>	<p>“Eu participo do Projeto Literário, todo ano tem. Então eu ajudo a professora Gislene, Soraya e Erika, essas são as que eu conheço, mas eu sei que no projeto tem outros professores. Então eu as ajudo com a edição dos textos e leitura. No ano passado mesmo eu li todos os textos, foi em torno de 71 textos e eu escolhi 41 deles, nas a boa notícia veio no final que todos seriam publicados. E aí, no final do ano tem a publicação desse livro, é muito legal o projeto. Esse ano o tema com os meninos do 9º ano é sobre a Anne Frank, sobre o nazismo. Ano passado foi negritude, né? Aí a gente fez um trabalho bem bacana, a gente convidou uma autora, a Lavínia, e ela veio até a escola e aí nós fizemos um “café com letras”. Foi uma roda de conversa com os meninos e aí ela foi dando algumas dicas de como tá escrevendo um bom texto, e foi muito legal. Um projeto muito bom e que possibilita a interação entre a regular e o PEI. As professoras mesmo, no dia que vieram me entregar o exemplar do livro que eu ganhei de presente, falaram comigo e com a Larisse que queriam pegar a gente da Integrada para elas, porque nós ajudamos muito com os meninos trabalhando a parte da escrita e da coerência, que alguns ainda não tem muita noção. Então, a gente gosta demais do projeto e está jundo, é uma parceria bacana.”; “Eu tento seguir o que a professora tá dando em sala de aula porque muitas vezes o menino não entende. Igual eu falei, muitas vezes, aquele dia a criança não entendeu, o adolescente não entendeu o conteúdo que a professora explicou. Então, a oportunidade que eles tem na Integrada de eu tá passando esse conteúdo de novo, tentando explicar pelo menos na linguagem deles e isso faz com que eles consigam assimilar o conteúdo, né? “</p>

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b>	<b>PLANEJAMENTO</b>	<p>“A gente tem essa autonomia de pesquisar, de pegar mesmo e pesquisar. Por exemplo, para o 6º ano eu vou pesquisar o que se aprende e vou montar a minha matriz. Eu tenho todas as minhas matrizes salvas de cada série, porque durante a semana eu costumo ficar com todos os anos, então se eu não tiver aquele direcionamento que eu mesmo pesquisei e deixo salvo, eu não vou conseguir desenvolver a atividade. Aí eu vou ficar perdida, aí que nexos tem eu dar oficina de português se eu nem sei o que eles estão estudando? Eu procurei fazer as matrizes de cada ano para eu não me perder e nem deixar de passar o conteúdo para os meninos.”; “Quando eu tenho tempo até em casa mesmo eu faço planejamento. Se eu tiver a toa eu pego e já começo a pesquisar e salvo no meu celular para quando chegar na escola poder passar para o computador e começar a elaborar alguma coisa. Na verdade, eu já tenho as minhas matrizes prontas, né? Nela tem o que eu vou passar ao longo do ano, mas muita coisa eu acabo acrescentando depois”; “Durante as horas semanais de trabalho, existem horas destinadas ao planejamento. Aí, igual eu falei, eu pesquisei em casa também porque se deixar para fazer tudo aqui não dá tempo”</p>

<b>ANÁLISE DE CONTEÚDO</b>		
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DADOS</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<p>“Eu tento desenvolver com eles - do Preparatório - o cronograma da instituição de ensino federal, né? E um pouco do Colégio Particular também. E as outras séries eu procuro trabalhar com eles o conteúdo da própria série. E aí eu dou aula sobre os conteúdos, por exemplo, figuras de linguagens, redação, pronomes e substantivos. Costumo trazer além das aulas muitos exercícios para ajudar a fixar o conteúdo e a gente faz intervenção para dialogar com eles sobre a realidade, comportamento e as coisas que estão acontecendo, né?”; “Olha, eu costumo começar as minhas aulas geralmente fazendo uma intervenção com os alunos, quando eu julgo necessário, né? E sempre falo com eles, vamos prezar pelo respeito. O mesmo respeito que eu tenho por vocês, como, preparando a minha aula com antecedência eu quero que vocês tenham por mim também. Eu chego aqui não é uma coisa aleatória que eu faço, é uma coisa preparada, então eu exijo respeito”; “Durante a minha oficina a turma fica somente sobre minha responsabilidade.”; “Eu tenho esse hábito, no início da aula, de perguntar o que eles estão estudando na semana ou que a professora passou naquele dia. A partir disso eu começo a discutir com eles, já que a professora falou sobre isso o que eles entenderam da matéria, se precisa tirar dúvida em alguma coisa. Eles trazem o livro de português e a gente trabalha o mesmo conteúdo da escola.”; “A gente, rara as vezes. Tem que ir resolver problema que acontece dentro da integrada. Geralmente, a gente passa para a Z e ela leva para</p>

		<p>a X resolver. Então, já existe uma hierarquia, vamos dizer assim.” “Eu sempre estabeleço meus objetivos. Sempre que eu entro em sala, eu entro passo o conteúdo e, graças a Deus, sempre quando eu saio aquilo ali me surpreendeu no final. As vezes até supera os objetivos pretendidos com aquela aula.”; “Mas a longo prazo, a gente espera que quando cheguem as provas das instituições de ensino federais e privadas, que todos estejam bem preparados e que no final tenha aluno nosso aprovado lá no meio, isso é muito gratificante.”; “Como estratégia de ensino eu costumo brincar muito com eles para a aula não ficar tão massante, porque a aula de português a gente sabe que é pesada e entediante. Aí, eu tento brincar com eles, por exemplo, na figura de linguagem com eles eu peguei muita charge e piadas para sair um pouco da mesmice.”; “Minas oficinas são realizadas algumas como o preparatório na IES e as outras oficinas eu utilizo a sala de reforço , PIP, aqui na própria escola, né?”; “Hoje, eles vão caminhando comigo daqui da escola até lá na IES. Quando chega lá, já tem o hábito de quem quiser tomar água ou ir no banheiro tem que ir no começo porque depois ninguém me interrompe durante a oficina.”; “Pela nossa proximidade os alunos ficam mais abertos para as minhas propostas, me ouvem mais, né? E as minhas propostas eles estão conseguindo desenvolver.”; “Na verdade, eu deixo o objetivo da aula subentendido, a gente entra e conversa um pouco. Acontece assim, sempre eles tem atividade da regular para fazer, então eu entro passo a matéria e tiro as dúvidas. Quando percebo que tá tudo certo eu deixo eles fazerem outras atividades e até ajudo quando precisam, semana passada mesmo eles tinham um trabalho muito importante de história, eles tinham que escolher dois continentes e pegar um país de cada e falar sobre a cultura, culinária, língua, sabe? E eles estavam muito em dúvida, então eu gastei uma boa parte da minha aula para explicar para eles como era o trabalho, eles não estavam entendendo a proposta do trabalho. Então, as vezes, mesmo que eles não atinjam o meu objetivo para aquela aula, mas surgiu outro que eles conseguiram entender, pra mim já é um ganho. Eu vou adaptando os meus objetivos também.”; “Eu faço perguntas durante as aulas para ver se eles entenderam e até peço para citar outros exemplos que não estão na apostila. Por exemplo, e com esse exemplo que tem aí na apostila vocês conseguem</p>
--	--	--

		<p>me dar um outro? Eu costumo fazer muito isso com eles.”; “Tem a duração de hora cada oficina”; “Contando com vários percalços, o menino vai beber água, vai no banheiro, tenho que chamar atenção. Eu acho que é uns 30 a 35 minutos que devem sobrar para, efetivamente, trabalhar o conteúdo.”; “Tem alguns alunos que eu não deixo sentar próximos porque eu sei que vão atrapalhar. Então entrou na sala já começo a trocá-los de lugar. Eu fiz até um mapeamento, porque senão ia ficar inviável dar aula.”; “Eu tenho que chegar às 10:00, mas geralmente eu chego sempre mais cedo para dar tempo de olhar os horários naquele dia, porque eu já deixo minhas atividades todas salvas no meu login e aí eu vejo a turma e seleciono a atividade e mando imprimir, ou eu imprimo para todos os alunos ou eu imprimo uma só pra mim e copio no quadro”.</p>
<p><b>ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO</b></p>	<p><b>AVALIAÇÃO</b></p>	<p>“É difícil me auto-avaliar. Porque a gente é muito autocrítico e eu sou muito perfeccionista, então eu sempre acho que eu posso melhorar mais. Os meninos são o meu termômetro e eles dizem que gostam muita da aula, mas eu não tenho um mecanismo de avaliação não, pra mim é muito difícil.”; “Nunca tive um feedback com relação ao meu desempenho. Acho que isso até seria muito necessário, faz muita falta porque é como se tivesse no ar, fica uma coisa muito jogada, sabe?”</p>