

Práticas educativas dos professores-monitores do Programa Escola Integrada

Educational practices of teachers-monitors of the Integrated School Program

Prácticas educativas de los profesores-monitores del Programa Escolar Integrado

Danilo Vasconcelos de Moraes - Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG) | Monitor de Ciências | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: dmorais.cb@gmail.com | 

Nair Aparecida Rodrigues Pires - Universidade Federal de Minas Gerais | Faculdade de Educação | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: nair.pires@yahoo.com.br | 

Resumo: Este artigo, oriundo de uma pesquisa de mestrado, objetiva compreender as práticas educativas dos professores-monitores do Programa Escola Integrada, refletindo sobre a profissionalidade desses sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, envolvendo dois professores-monitores de uma escola pública do município de Belo Horizonte. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, entrevista semiestruturada, observação não participante e pesquisa documental. Evidencia-se que, a partir de suas práticas, os professores-monitores têm construído uma nova profissionalidade para atender às demandas impostas pelo PEI. Isto é, as atribuições destes sujeitos pressupõem uma construção de novos saberes e competências. Eles precisam desenvolver oficinas e atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar e responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, aulas passeios, dos percursos realizados pelo bairro, durante as refeições e momentos de descanso.

Palavras-chave: professores-monitores; práticas educativas; profissionalidade docente.

Abstract: This article, derived from a master's research, aims to understand the educational practices of the teacher-monitors of the Integrated School Program, reflecting on the professionalism of these subjects. Developed through a case study, the research involves two teacher-monitors from a public school in the city of Belo Horizonte. The data collection was performed through a questionnaire, semi-structured interview, non-participant observation and documentary research. It is evident that, based on their practices, the teacher-monitors have built a new professionalism to meet the demands imposed by the PEI. That is, the attributions of these subjects presuppose the construction of new knowledge and skills. They need to develop workshops and activities according to the profile of the school community and take responsibility for the students during the time of the development of the workshops, classes and tours, of the routes taken by the neighborhood, during meals and moments of rest.

Keywords: teacher-monitors; educational practices; teaching professionalism.

Resumen: Este artículo, proveniente de una investigación de maestría, tiene como objetivo comprender las prácticas educativas de profesores-monitores del Programa Escolar Integrado, reflexionando sobre su profesionalidad. La investigación se desarrolló mediante un estudio de caso, en el que participaron dos profesores-monitores de una escuela pública del municipio de Belo Horizonte. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario, entrevista semiestructurada, observación no participante e investigación documental. Es evidente que, desde de sus prácticas, los profesores-monitores han construido una nueva profesionalidad para satisfacer las necesidades de demandas impuestas por el PEI. Es decir, las atribuciones de estos sujetos presuponen la construcción de nuevos conocimientos y habilidades. Necesitan desarrollar talleres educativos y actividades acordes al perfil de la comunidad escolar y asumir la responsabilidad de los estudiantes durante el tiempo del desarrollo de talleres educativos, paseos, de los recorridos que realiza el barrio, durante las comidas y momentos de descanso.

Palabras clave: profesores-monitores; prácticas educativas; profesionalidad docente.

- Recebido em: 16 de outubro de 2020
- Aprovado em: 26 de outubro de 2021
- Revisado em: 27 de junho de 2022

1 Introdução

O debate sobre a Educação Integral tem ganhado espaço no campo educacional, especialmente a partir da implementação do Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Vale ressaltar que esse debate não é novo, como destacam as autoras Schmitz e Souza (2016): “historicamente, já foram vivenciadas no país experiências de educação integral, em tempo integral, que remontam ao início do século anterior com os movimentos anarquista, integralista e escolanovista” (p. 554). As mesmas autoras acrescentam que, inclusive, o PME foi inspirado pelo movimento escolanovista.

Essa temática tem sido objeto de diversas análises focadas nas concepções de educação integral, jornada escolar, organização da escola, políticas públicas educacionais e práticas educativas. No entanto, um aspecto nos pareceu lacunar, as práticas educativas ainda se apresentam pouco exploradas pelo viés da didática, objetivo principal deste estudo. Diante disso, algumas questões foram levantadas: O que tem caracterizado as práticas educativas dos professores-monitores? Como as atribuições destes sujeitos tem postulado uma nova profissionalidade?

No âmbito deste artigo, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da pesquisa de mestrado, que teve como objetivo compreender as práticas educativas dos monitores do Programa Escola Integrada (PEI) e sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (MORAIS, 2020). O PEI é uma política de Educação Integral desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). O Programa foi criado em 2006, com base no PPP da Escola Plural de Belo Horizonte e nas experiências prévias de Educação Integral existentes em outras cidades do Brasil (GEBER, 2015; SILVA, 2013). Para Gadotti (2009), o PEI 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). Coelho (2010) acrescenta que o PEI tem como finalidade 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). Vale destacar que o PEI surgiu como

um programa intersetorial, construído a partir da articulação de políticas das áreas da educação, saúde e assistência social.

Em relação aos perfis profissionais do PEI, existem quatro modelos que atuam junto aos estudantes, sendo eles: o professor coordenador, o estagiário bolsista, o mediador da aprendizagem e o monitor. O professor coordenador é um professor, vinculado à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, indicado pela direção para organizar o PEI na escola. Os estagiários bolsistas são estudantes de graduação de diferentes faculdades e universidades, que possuem um convênio com a SMED/BH para atuar no PEI, dentro da sua área de conhecimento. Os mediadores da aprendizagem são sujeitos 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, no contraturno escolar.

Os monitores devem atender os seguintes critérios: possuir ensino médio completo, boa articulação com a comunidade, conhecimento do PPP 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, nomeados, neste trabalho, como professores-monitores.

Os professores-monitores que atuam no PEI desempenham atribuições distintas dos professores do turno regular. 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. Essa reflexão relaciona-se com a construção da profissionalidade desses sujeitos.

Assim, para além da introdução, este texto está organizado em três seções. A primeira seção tem como propósito contribuir para a compreensão das práticas educativas, contemplando os aspectos conceituais, os processos de ensino e a profissionalidade docente. A segunda seção

apresenta os aspectos teórico-metodológicos deste estudo, destacando as etapas do processo de pesquisa. Na terceira seção são apresentadas as práticas educativas dos professores-monitores por meio de três categorias: planejamento da ação, desenvolvimento das oficinas e avaliação das práticas. As reflexões apresentadas nas três categorias contemplam a gestão dos aprendizados e a gestão da classe.

2 Práticas educativas e profissionalidade docente

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino e aprendizagem e a sua investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Para Franco (2016), as práticas docentes podem ser construídas pedagogicamente ou sem uma perspectiva pedagógica, fundamentada por um agir mecânico que desconsidera a construção do humano. A mesma autora reforça que, existe um saber fazer não reflexivo (prática tecnologicamente tecida) e um saber fazer com ação reflexiva (prática tecida pedagogicamente). Destacamos, assim como Franco (2016), que um encontro educativo será considerado uma prática pedagógica quando estiver organizado em torno de intencionalidades e fundamentando em práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão continua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à 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, eles sejam compreendidos como sinônimos. Trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. As práticas educativas referem-se a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas se reportam a práticas sociais que são construídas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. A prática pedagógica ultrapassa os limites da prática didática, pois ela envolve circunstâncias da formação, espaços-tempos escolares, opções da organização do trabalho docente, parcerias e expectativas do docente. Ou seja, a prática docente está permeada não só por técnicas didáticas, mas, também, por perspectivas e expectativas profissionais. As práticas pedagógicas devem funcionar como instâncias críticas das práticas educativas, objetivando a transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Em síntese, Franco (2016) afirma que para uma prática docente

ser considerada uma prática pedagógica é necessário um duplo movimento: da reflexão crítica de sua prática e da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

Nesse sentido, para melhor compreender as práticas educativas dos professores-monitores, utilizamos os pressupostos de Gauthier *et al.* (1998). Para esses autores, os professores exercem duas funções básicas denominadas de gestão dos aprendizados e gestão da classe. Ambas funções são perpassadas por três momentos didáticos: antecipação da ação (planejamento), desenvolvimento da ação (interação) e avaliação da ação. Conforme indicam Gauthier *et al.* (1998), a função pedagógica de gestão dos aprendizados 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 o tempo dedicado ao ensino. Já a avaliação, versa sobre a reflexividade dos professores e a própria maneira de ensinar.

Faz-se necessário aprofundar mais o conceito de ensino explícito. De acordo com Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), o ensino explícito acontece no momento de interação com os estudantes. Dessa forma, o professor utiliza um conjunto de estratégias que podem ser implementadas em três etapas: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma. Na etapa da modelagem, o professor expressa o que deve ser compreendido ou feito pelos estudantes em correspondência aos objetivos de aprendizagem. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) reforçam que a ideia básica de modelagem é apresentar para os estudantes as questões fundamentais sobre as quais eles devem refletir para realizar uma atividade. Isto é, a sua função é mostrar para os estudantes o que deve ser aprendido. Na etapa de prática guiada, 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 com os objetivos de aprendizagem. Os mesmos autores acrescentam que o professor deve definir as modalidades de organização do trabalho, podendo ser individual, em dupla, em pequenos ou grandes grupos. Além disso, o professor deve acompanhar o aluno, questionando-o sobre os conteúdos de aprendizagem. É o momento pedagógico em que o professor coloca suportes apropriados e verifica a compreensão dos estudantes. Na etapa de

prática autônoma, o professor reforça os aprendizados para que eles possam se inserir na memória de longo prazo dos estudantes, passíveis de serem acessados. Durante a prática autônoma, o professor não dá aos estudantes exercícios de natureza diferente do que eles fizeram durante a prática guiada.

Complementar à gestão dos aprendizados, 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 gestão dos aprendizados 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 gestão da classe 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, das aplicações das regras e dos procedimentos, das atitudes dos professores e da supervisão ativa da realização do trabalho.

Entender como ocorrem às práticas educativas dos professores-monitores nos faz refletir sobre a construção da profissionalidade destes sujeitos. Ressaltamos que o conceito de profissionalidade é polissêmico e existe um grande debate em torno desse termo. Além disso, como destaca Pires (2015), os conceitos de profissionalização e profissionalismo são afins com o conceito de profissionalidade, porém possuem diferenças entre si. Por isso, apresentaremos neste artigo somente algumas discussões que pautam a nossa reflexão sobre os professores-monitores. 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. A referida autora 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). Para Estrela (2014), profissionalidade e profissionalismo docente se constroem numa relação sócio-histórica que lhes confere sentido, num processo de contínuo de confronto entre permanência e mudança, essência e

existência, continuidade e ruptura, profissionalização e desprofissionalização, dependência e autonomia.

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 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. 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.

3 Aspectos teórico-metodológicos

O estudo apresentado neste artigo foi 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.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o estudo de caso. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18-21), 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.

Em relação à definição do campo de pesquisa, fizemos um levantamento, junto à Diretoria Regional de Educação – Barreiro, das escolas que possuem o PEI articulado 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 indicada para explicar sobre a pesquisa e buscar elementos sobre a interação do PEI com o PPP da escola. Nessa busca encontramos uma escola que apresentou duas características pertinentes ao objetivo da pesquisa. A primeira característica, a existência de projetos que articulam a escola e o PEI, e a segunda, a maioria dos monitores do PEI possui ensino superior completo ou em andamento, fato que traz a particularidade analisada neste estudo – a formação dos professores que atuam como monitores no PEI.

Ademais, 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, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram: o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação não participante e a pesquisa documental. Como instrumento para reconhecimento prévio dos monitores, utilizamos o questionário, que foi entregue pessoalmente a todos os monitores da escola, no primeiro acesso ao campo de estudo. Com seis questões fechadas e cinco abertas, o questionário abordava o perfil pessoal e profissional, e a formação dos monitores. Ao todo, foram entregues doze questionários e obtivemos 100% de respostas. Para as etapas subsequentes da pesquisa, selecionamos para o estudo dois professores-monitores do PEI, com base em alguns requisitos: possuir carteira assinada como vínculo empregatício e ser monitor do PEI, há mais de um ano. Neste estudo, estes sujeitos serão citados obedecendo a seguinte codificação: PM1 e PM2.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para entender a prática educativa a partir da percepção dos professores-monitores, e apreender a organização e funcionamento sob a ótica dos próprios sujeitos. Além disso, essa técnica de coleta de dados nos ajudou a revelar concepções e valores que norteiam as práticas educativas dos professores-monitores. Ao todo, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com cada professor-monitor pesquisado. Os dias das entrevistas foram definidos em acordo com os sujeitos da pesquisa. Adotamos a entrevista semiestruturada como forma de proporcionar um diálogo mais flexível para a obtenção dos dados. Para a sua realização, elaboramos um guia contendo questões norteadoras, divididas em quatro tópicos: o primeiro bloco, 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 professores-monitores; o terceiro bloco, buscou compreender o reconhecimento profissional desses sujeitos e o autoconhecimento quanto ao seu status social; o quarto bloco se centrou nas concepções que estes sujeitos têm sobre escola, ensino e PEI.

Em relação à realização da observação não-participante, 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 professores-monitores. A estratégia adotada foi a de acompanhá-los em sua rotina cotidiana na escola. Definimos um roteiro base que foi utilizado para conduzir as nossas observações em campo. Esse roteiro foi organizado em torno de três aspectos: as características das práticas educativas desenvolvidas pelos professores-monitores; as interações estabelecidas entre os professores-monitores e a escola; os tempos coletivos dos monitores dentro da escola, se ocorrem e como ocorrem. A observação permitiu a apreensão de comportamentos e acontecimentos nos momentos em que eles se produziam na realidade. Assim, aliada à entrevista semiestruturada, a observação não-participante viabilizou o entendimento da relação entre os professores-monitores e o PPP da escola, pois permitiu acompanhar e registrar movimentos, discursos e ações dos professores-monitores, e perceber como se processava a produção das atividades dentro desse contexto.

Faz necessário ressaltar neste momento que a coleta de dados foi realizada em observância as recomendações previstas na Resolução n° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que visa assegurar a vontade dos pesquisados em contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa. Nesse sentido, 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 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeciam aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Por fim, 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 professores-monitores e a relação entre a escola e o PEI.

Outra etapa importante da pesquisa é a análise do 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. (2011, p. 48).

Para Bardin (2011), a condução da análise de conteúdos é organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na fase de pré-análise, separamos os conteúdos em dois *corpus* distintos que, segundo o mesmo autor, refere-se a um conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Assim, teve um *corpus* formado pelo conjunto das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores-monitores pesquisados para este estudo; e outro formado pelo material da observação não participante, composto por registros no caderno de campo realizados 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, construímos uma grade de análise, tomando como referência as etapas de desenvolvimento da gestão dos aprendizados e gestão da classe, descritas por Gauthier *et al.* (1998), para identificar os elementos presentes nas práticas educativas dos professores-monitores do PEI. Organizamos os dados coletados em um quadro de categorias. A fase de categorização foi bastante minuciosa e exigiu um constante movimento de retomada dos dados. A fase de tratamento dos resultados 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. Ao confrontar os dados com a literatura, foi possível identificar aspectos que corroboravam ou não com os dados apresentados por outras pesquisas. A análise dos documentos

permitiu perceber o que os documentos oficiais entendem por monitores e suas práticas educativas na escola.

4 Resultado das práticas educativas dos professores-monitores

Apresentaremos nessa seção as práticas educativas dos professores-monitores do PEI, divididas em três categorias: planejamento da ação, desenvolvimento da oficina e avaliação das práticas. Ressaltamos que, todas as categorias contemplam a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Destacamos, também, que essa é uma divisão analítica utilizada para facilitar a compreensão do estudo.

4.1 Planejamento da ação

Em relação à gestão dos aprendizados, foi possível constatar que os professores-monitores possuem horário de planejamento para suas atividades durante a carga horária semanal de trabalho. Ao serem questionados sobre a utilização deste tempo, PM1 alega que *“no [seu] tempo de planejamento, [costuma] conferir os materiais de artesanato, elaborar atividades, coisas desse tipo”*. Já PM2 afirma que utiliza *“esse tempo para selecionar os textos e as atividades que serão trabalhados ao longo da semana”*. O tempo de planejamento também era uma oportunidade para discutir com os pares sobre as condições de trabalho e comportamentos dos estudantes. Além disso, o planejamento não ficava restrito ao ambiente de trabalho, como destaca PM2: *“quando eu tenho tempo, até em casa mesmo eu faço planejamento”*. Em contrapartida, notamos também que nem sempre o tempo de planejamento era utilizado para a elaboração de projetos ou atividades. Algumas vezes, os professores-monitores usavam esse tempo para descansar ou conversar com outros colegas de trabalho sobre assuntos pessoais. Discutindo o planejamento, Gauthier *et. al.* (1998) afirmam a necessidade de as atividades serem previstas com antecedência, considerando-se os níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus estudantes, para motivá-los. Na mesma direção, Libâneo (1990, p. 221) entende o planejamento como *“a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”*.

Sobre a seleção dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes, percebemos que os professores-monitores possuem certa autonomia. Isto é, eles são responsáveis por selecionar e desenvolver as atividades nas suas oficinas, a seu critério. Constatamos que tais critérios estavam balizados em aspectos como: o planejamento dos professores do turno regular; o perfil da turma; os editais de instituições de ensino federais e privadas; as atividades sugeridas pelos próprios estudantes, como forma inclusive de despertar o interesse e adesão deles; e, esporadicamente, as demandas feitas pela direção da escola e coordenação do PEI para a confecção ou organização de alguma atividade específica. Reforçando a importância da seleção dos conteúdos para os estudantes, Gauthier *et al.* (1998) salientam que as decisões dos professores quanto aos conteúdos a serem ensinados exercem uma influência considerável sobre o desempenho dos estudantes.

Notamos que os monitores do PEI assumem uma diversidade de funções como: planejar as suas atividades de acordo com o PPP da escola; orientar e estimular os estudantes a participar das oficinas; desenvolver oficinas e atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar; atender as demandas da direção e da coordenação do PEI; 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 modela a profissionalidade requerida do professor-monitor, pois expressa conhecimentos, saberes, técnicas e competências necessárias ao desenvolvimento de sua atividade profissional. Como afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalidade se modela a partir da aquisição de competências necessárias ao desempenho da sua atividade docente e de saberes próprios da profissão. Destacamos que, o professor-monitor não é um profissional ligado à uma profissão. Como discutem Mathey-Pierre e Bourdoncle (1995, p. 147), “não existe profissão sem profissionalidade; ao contrário, pode existir profissionalidade sem profissão [...]”.

No que diz respeito ao planejamento da gestão da classe, os professores-monitores apontam que “*não existe um espaço definido para o desenvolvimento das oficinas*” (PM1) e, além disso, “*nem sempre os espaços disponíveis são adequados*” (PM2). Observamos que, por falta de espaço dentro da escola, algumas oficinas ocorrem em espaços externos, tais como uma casa alugada e salas cedidas por uma instituição de ensino superior. A estruturação do ambiente físico é um aspecto relevante, como destacam Gauthier *et al.* (1998), o planejamento do uso do espaço possibilita realizar atividades de aprendizagem variadas e minimizar problemas de deslocamentos potencialmente incômodos, facilitando o trabalho de supervisão dos alunos.

Em relação ao planejamento de normas, foi possível observar que não existem regras definidas coletivamente pelo grupo de professores-monitores. Notamos que os professores-monitores utilizam algumas regras que são compartilhadas pela escola como, por exemplo, a proibição do uso de bonés e aparelhos eletrônicos dentro da sala de aula. Além disso, cada professor-monitor estabelece individualmente as normas e regras que consideram necessárias para assegurar o desenvolvimento da sua própria oficina. Para Gauthier *et al.* (1998), o estabelecimento de regras e normas têm a finalidade de garantir um ambiente mais propício para a aprendizagem, e quando acordadas por toda a escola promovem aprendizados mais eficazes. A implantação e a manutenção de regras em forma de rotinas e de procedimentos contribuem para a realização do trabalho e para a aprendizagem dos alunos.

Em resumo, na gestão dos aprendizados, os professores-monitores possuem horário de planejamento semanal. Eles utilizam esse tempo para conferir materiais, selecionar atividades e reunir com os colegas de trabalho para discutir sobre as condições de trabalho e comportamento dos estudantes. Outrora, utilizam esse tempo para descansar e discutir assuntos pessoais. Sobre a seleção de conteúdos, os professores-monitores são responsáveis por selecionar e desenvolver as atividades nas suas oficinas a seu critério. No que diz respeito à gestão da classe, a falta de espaço físico na escola interfere no planejamento das oficinas, já que estes espaços não são predeterminados. Notamos também que algumas oficinas ocorrem em espaços externos à escola. Sobre as regras e normas, cada professor-monitor estabelece individualmente as normas e regras que considera necessárias para o desenvolvimento da sua própria oficina, e também se apropria de algumas normas gerais definidas pela escola.

4.2 O desenvolvimento da oficina

No que se refere à gestão dos aprendizados, durante o desenvolvimento das oficinas, os professores-monitores dispõem de uma diversidade de atividades de aprendizagem em suas oficinas tais como aula expositiva, leitura silenciosa, jogo e conversa informal. Notamos que, muitas vezes, os próprios estudantes levam o livro didático para a oficina, apresentam dúvidas relacionadas a algum conteúdo e pedem ajuda para a realização de atividades propostas pelos professores do turno regular. Essa diversidade de atividades tem a finalidade de despertar o interesse e a participação dos estudantes. Como apontam 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. Paradoxalmente, notamos que os professores-monitores também utilizam atividades sem nenhum objetivo pedagógico como, por exemplo, a atividade de colorir. Esta prática tinha como finalidade apenas preencher o tempo dos estudantes durante o momento da oficina. Ademais, era recorrente o hábito de deixar os estudantes livres, desde que permanecessem no espaço destinado à oficina, prática que era denominada “aula livre”. De acordo com Franco (2016), esse tipo de prática adotada pelos professores-monitores não expressa uma prática pedagógica, pois não é acompanhada de uma reflexão crítica e demonstra uma falta da consciência das intencionalidades que a preside.

Outro aspecto relevante na prática de alguns professores-monitores é a presença do ensino explícito enquanto um sistema de ensino estruturado. A PM1 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 agora!”.

Esse relato demonstra que a PM1 utiliza o ensino explícito, pois a expressão “*eu vou fazer*” citada por ela 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 à prática autônoma, em que o estudante realiza a tarefa sozinho e sem ajuda.

Durante o processo de ensino, foi possível notar que alguns dos professores-monitores utilizam perguntas para avaliar se o conteúdo trabalhado está sendo apropriado pelos estudantes. Esta estratégia de ensino corrobora com Gauthier *et al.* (1998), quando salientam que os professores utilizam perguntas durante a apresentação dos conteúdos, a fim de controlar a compreensão do que foi visto. Ainda sobre a estratégia de ensino, percebemos um ponto comum entre os professores-monitores pesquisados. No momento das atividades, estes sujeitos utilizam a aproximação e afetividade como forma de alcançar seus objetivos. Como apontado por Dayrell e Geber (2015), essa relação permeada por afetividade e proximidade representa um aspecto

fundamental na prática educativa dos professores-monitores. Ressaltamos que o contato entre eles não se limitava apenas às oficinas, mas, também, acontecia na hora do almoço, no lanche, no descanso dos estudantes e no deslocamento pelo bairro. Notamos que a aproximação e a afetividade possuíam uma intencionalidade pedagógica, já que os professores-monitores utilizavam essa estratégia para estimular a participação dos estudantes nas atividades propostas, para melhor conhecê-los, a fim de traçar um perfil, fazer um diagnóstico prévio, reconhecer os interesses de cada um deles.

Foi possível constatar que as oficinas dos professores-monitores possibilitam aprofundar os conteúdos escolares a partir do reforço, como também construir novos conhecimentos. O PEI abre espaço para os saberes comunitários e para novos perfis profissionais dentro da escola. A emergência de novos saberes comunitários e o reforço de conteúdos escolares presentes nas oficinas do PEI corrobora com Geber (2015), Carvalho (2014) e Ramalho (2014) ao destacarem que, as oficinas do PEI buscavam complementar ou reforçar os conteúdos trabalhados pelos professores no turno regular e trabalhar saberes artístico e culturais. Nesse sentido, a inserção dos diversos saberes amplia o conceito de educação e rompe com a distância entre os saberes provenientes do currículo escolar e aqueles 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, teatro e música. Esses novos saberes exigidos para o exercício da função dos professores-monitores indicam a construção da sua profissionalidade.

Essa característica revela um distanciamento entre a identidade profissional dos professores e a identidade profissional dos professores-monitores. Para o exercício da sua função, os professores-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 professores-monitores precisam desenvolver uma atividade por oficina, impedindo-o de estabelecer uma sequência com a mesma atividade. Isso ocorre porque não existe um sistema de controle da frequência dos estudantes do PEI, possibilitando muitas faltas. Desse modo, cada oficina tem que ser planejada como uma unidade. Percebemos que os professores-monitores procuravam selecionar e desenvolver atividades que não extrapolavam o tempo da oficina. Além disso, o estudante ingressa no PEI por adesão e interesse, permitindo a sua inserção em qualquer momento, durante o ano letivo. Segundo, a matriz do PEI sugere 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 PEI 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. Como aponta LeVasseur (2010), há uma divisão do trabalho escolar no plano das funções assumidas pelos diversos profissionais da educação que promove uma diferenciação nos estatutos desses sujeitos. São essas funções que implicam na construção de uma nova profissionalidade dos professores-monitores, fazendo com que construam uma nova identidade profissional. Como salientam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a profissionalidade é uma das dimensões que faz parte do processo dialético de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Em relação à gestão da classe, foi possível notar que a disponibilidade de espaço físico para o desenvolvimento das oficinas configura um problema. Como destaca PM1, *“a falta de espaço para a realização das oficinas é um fator que impacta diretamente no desenvolvimento das atividades”*. Percebemos que não há espaço disponível para todas as oficinas dentro da escola, por isso algumas acontecem em espaços improvisados ou em ambientes que não estão sendo utilizados pelos professores do turno regular. Notamos também que, muitas vezes, os professores-monitores precisam disputar os espaços internos da escola com os professores do turno regular, gerando uma tensão entre eles. Por isso, os espaços disponíveis nem sempre são adequados para as oficinas, conforme relata PM2: *“o fluxo de pessoas durante as explicações gera uma grande dispersão na atenção dos estudantes durante a oficina”*. A falta de espaço adequado para as oficinas afeta o processo de ensino e aprendizagem, como destacam Gauthier *et al.* (1998), as ocasiões de aprender determinam de modo importante a aprendizagem dos estudantes.

Quanto à adoção de medidas disciplinares e de regras, quando surgiam problemas de comportamento durante as explicações, os professores-monitores advertiam os estudantes com

sinais não verbais e, às vezes, com simples repreensões verbais (psiu! silêncio! pare com isso!). Essas estratégias de gestão da classe corroboram com Gauthier *et al.* (1998) quando afirmam que, 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 quebrem o ritmo da aula. Quanto às interferências verbais, em sua maioria são simples repreensões. Notamos também a adoção de regras para coibir o desperdício de materiais e organizar os tempos de ensino, como destaca PM2: *“os estudantes só podem ir ao banheiro e beber água antes que eu comece a explicar o conteúdo da aula e, durante o momento de explicação, eles não podem conversar”*. A PM1 relata que:

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 a 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.

Observamos também que os professores-monitores buscam resolver os conflitos através do diálogo. Em suas oficinas, os professores-monitores discutiam com os estudantes sobre as consequências do comportamento negativo. Eles advertiam que o mau comportamento impactava no desenvolvimento das atividades e atrapalhava os demais estudantes. O PM1 afirma que busca *“conversar com o estudante primeiro, mas nos casos mais graves, como agressão física, é necessária uma punição”*. Nos casos mais graves, os professores-monitores advertem os estudantes sobre a gravidade dos seus atos e os encaminham para a coordenação do PEI. A coordenação suspende temporariamente o estudante das atividades e convoca os pais ou responsável. Após o comparecimento de algum responsável, o estudante pode retomar a sua rotina de atividades no PEI. 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. Os mesmos autores acrescentam que, os professores alertam sobre o comportamento aceitável e advertem sobre as possíveis consequências da repetição dos comportamentos inadequados.

Em síntese, na gestão dos aprendizados, os professores-monitores utilizam uma gama de atividades de aprendizagens em suas oficinas (jogos, leitura, aula expositiva etc.). Por vezes, desenvolvem atividades sem nenhum objetivo pedagógico, apenas para preencher o tempo da oficina. Como estratégia de ensino, notamos a presença do ensino explícito e a utilização de

perguntas para avaliar a apropriação do conteúdo por parte dos estudantes. Os professores-monitores também utilizam a aproximação e a afetividade como estratégia pedagógica. Em relação à gestão da classe, para conter problemas de comportamento durante as explicações, os professores-monitores advertem os estudantes com sinais não verbais e, às vezes, com simples repreensões verbais. Os professores-monitores buscam resolver os conflitos através do diálogo e, em casos mais graves, encaminham o estudante para a coordenação do PEI.

4.3 Avaliação sobre as práticas

No que se refere à gestão dos aprendizados, esta categoria trata da reflexividade do professor-monitor sobre a sua prática educativa e sua maneira de ensinar o conteúdo. Para o PM2, *“os estudantes são o meu termômetro, e eles dizem que gostam muita da minha aula e que entendem o conteúdo, mas eu não tenho um mecanismo de avaliação, para mim é muito difícil”*. O professor-monitor utiliza como meio de avaliação da sua forma de ensinar um episódio interativo com os alunos, corroborando com Gauthier *et al.* (1998), quando afirmam que 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. PM2 acrescenta também que *“o PEI não possui uma forma de avaliação dos estudantes, por isso 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 meu próprio trabalho”*.

Percebemos que não há um acompanhamento e uma avaliação das práticas que ocorrem no PEI acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos monitores nas escolas. Isso é um grande problema, pois a ausência de uma avaliação pré-estabelecida e sistemática impede a compreensão dos desdobramentos do PEI. Como destaca Fernandes (2011), é necessário estabelecer métodos e procedimentos que permitam proporcionar um *feedback* oportuno, rigoroso e profundo, retratando o mais fielmente possível o que funciona, como funciona e porque funciona. A inexistência de *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa está se desenvolvendo de acordo com o pretendido. Durante a pesquisa foi possível constatar que os professores-monitores não receberam da escola nenhum *feedback* do seu trabalho. A esse respeito, PM1 afirma que *“não existe nenhum retorno sobre o trabalho que desenvolvo e nunca fui avaliado por ninguém da escola ou de uma hierarquia superior”*. Ou seja, as atividades do PEI ocorrem à parte da escola, concentrando-se no contraturno escolar. A falta de interação entre

o PEI e a escola é também destacada por Andrade (2016), que relata que as atividades programadas pelo PEI ficam restritas ao contraturno escolar e não são entremeadas à matriz curricular do turno, considerado, regular.

No que diz respeito à gestão da classe, notamos que os professores-monitores buscam estratégias para reforçar o comportamento esperado dos estudantes. Apesar de não existir um sistema definido pelo PEI para a adoção de medidas disciplinares, os professores-monitores buscavam recompensar os comportamentos aceitáveis nas oficinas. Eles relatam que *“sempre que tem aula passeio com limite de vagas para os alunos, eu já aviso que os mais comportados e que dão menos trabalho têm prioridade”* (PM1), e *“os estudantes que são mais comportados merecem ser priorizados para as excursões”* (PM2). Percebemos que os professores-monitores utilizam regras e normas acordadas com os estudantes para reforçar os comportamentos que consideram adequados. De acordo Gauthier *et al.* (1998), o desempenho e comportamento dos alunos são influenciados pelas mensagens que recebem daquilo que se espera deles.

Resumidamente, na gestão dos aprendizados, os professores-monitores não possuem um mecanismo de avaliação sobre a sua prática educativa e sua maneira de ensinar o conteúdo. Por isso, eles utilizam as interações com os estudantes e as avaliações externas como forma de refletirem sobre o seu trabalho. Ademais, não há um acompanhamento e uma avaliação das práticas que ocorrem no PEI acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores-monitores nas escolas. No que diz respeito à gestão da classe, os professores-monitores sempre elogiavam os estudantes que participavam das atividades, como forma de gerar motivação e aumentar a autoestima deles. Já os estudantes que apresentavam um comportamento inadequado, muitas vezes, os professores-monitores chamavam a atenção e buscavam um diálogo para solucionar o problema.

5 Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam que a partir de suas práticas, os professores-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 profissionais da educação como, por exemplo, a construção da sua identidade profissional. Notamos que os professores-monitores desenvolvem oficinas que contemplam não só os saberes escolares (português,

matemática, etc.), mas também os saberes comunitários (artesanato, capoeira, rap, grafite etc.). Eles utilizam uma diversidade de atividades de aprendizagem em suas oficinas tais como a aula expositiva, a leitura silenciosa, o jogo e, principalmente, a conversa informal. Outro aspecto relevante presente nas práticas dos professores-monitores é a afetividade e a aproximação com os estudantes. Percebemos que a aproximação e a afetividade tinham uma intencionalidade pedagógica, já que os professores-monitores a utilizam como estratégia para estimular a participação dos estudantes nas atividades propostas e para melhor conhecê-los. Ademais, os professores-monitores passam a acompanhar os estudantes em diferentes momentos, tais como horário de almoço e lanches, tempo de descanso dos estudantes e deslocamento pelo bairro. Esses elementos indicam que, os monitores que possuem uma formação como professores precisam construir outra profissionalidade para atender as demandas impostas pelo PEI. Destacamos que essa nova ocupação impõe ao professor-monitor um alargamento de suas funções, não se restringindo apenas ao ensino e aos processos pedagógicos. Como afirmam Pires e Gauthier (2020, p. 7), “falar de profissionalidade é pensar em profissionalidades, em identidades profissionais que se constroem sempre em relação aos contextos de trabalho e aos processos de socialização profissional”.

Existe também outro fator que merece destaque, as condições de trabalho dos professores-monitores. Já é fato que estes novos perfis profissionais existem, o que nos leva a refletir sobre a desvalorização profissional que sofrem. Tal fato pode ser percebido pela baixa remuneração, falta de estrutura física encontrada dentro das escolas para o desenvolvimento do trabalho, falta de direcionamento para o seu trabalho, falta de materialidade para os projetos e, sobretudo, a falta de reconhecimento pela escola do trabalho que desempenham.

Referências

- ANDRADE, C. R. B. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa escola integrada**: orientações gerais para as escolas. Belo Horizonte: SMED: 2012. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO, P. F. L. **A escola, o bairro e a cidade:** processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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. p. 1-6.

DAYRELL, J.; GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, out./dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-4-00045.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ESTRELA, M. T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Portugal, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (org.). **Avaliação em educação:** olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 de ago. de 2020.

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: Editora UNIJUÍ, 1998.

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

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

LeVASSEUR, L. Divisão técnica do trabalho na escola. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/239.pdf>. Acesso em: 20 out. de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003. p. 11-24.

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

MATHEY-PIERRE, C.; BOURDONCLE, R. Autour du mot "professionnalité". **Recherche & Formation**, França, n. 19, p. 137-148, 1995.

MORAIS, D. V. **Práticas educativas dos monitores do programa escola integrada e sua relação com o projeto político pedagógico da escola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PIRES, N. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção no Pibid Música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 49-61, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/552>. Acesso em: 14 out. de 2020.

PIRES, N.; GAUTHIER, C. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/47997/pdf>. Acesso em: 14 out. de 2020.

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

RAMALHO, B. **Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SCHMITZ, H.; SOUZA, M. C. R F. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 552-581, maio/ago. 2016.

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**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 12 ago. 2020.