

Cibelle de Souza Braga

COLABORAÇÕES ENTRE PROFESSORES E MONITORES DO  
PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2015

Cibelle de Souza Braga

COLABORAÇÕES ENTRE PROFESSORES E MONITORES DO  
PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Políticas Públicas de Educação:  
Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação/UFMG  
2015

B813c  
T Braga, Cibelle de Souza, 1977-  
Colaborações entre professores e monitores do programa Escola Integrada de Belo Horizonte / Cibelle de Souza Braga. - Belo Horizonte, 2015.  
169 f., enc., il.

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

Orientadora: Adriana Maria Cancelli Duarte.

Bibliografia: f. 140-148.

Anexos: f. 149-169.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 3. Escolas de tempo integral -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 5. Escolas -- Organização e administração -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Professores -- Participação no planejamento curricular -- Teses. 7. Professores -- Participação na administração -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais.

I. Título. II. Duarte, Adriana Maria Cancelli. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

CIBELLE DE SOUZA BRAGA

**COLABORAÇÕES ENTRE PROFESSORES E MONITORES DO  
PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aprovada em 31/08/2015, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração**

Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação

**Orientadora**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte – FaE/UFMG

**Comissão Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Cancelli Duarte  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Alvarez Leite  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Prof. Dr. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves  
Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB

A Deus,

pela oportunidade de vivenciar tantos momentos de estudo, trabalho e aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

Espero me lembrar de todos neste momento de gratidão, pois foram muitos amigos, colegas e professores que estiveram presentes nesses dois anos e meio de curso.

Devido a sua importância e incentivo, gostaria de agradecer especialmente à minha orientadora, Adriana Maria Cancelli Duarte, por estar presente em todos os momentos de elaboração e aperfeiçoamento deste trabalho.

À CAPES/FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos.

À minha família, que sempre respeita minhas escolhas. Minha mãe, Zania, e meus irmãos, Luciana e Eduardo, que mais uma vez puderam acompanhar meu processo de estudo e auxiliar no que foi necessário e possível para essa realização.

Aos amigos Sandro Costa e Juliana Brito, que estiveram presentes nos momentos de trabalho e estudo anteriores à entrada no Mestrado em Educação e muito contribuíram para este momento.

Agradecimento especial às professoras Adriana Duarte, Dalila Andrade, Livia Fraga, Rosimar Oliveira e Savana Diniz, da linha de pesquisa de Políticas Públicas, que no seu exercício de docência contribuíram com conhecimento e exemplo de profissionais dedicadas ao trabalho.

Aos demais professores das disciplinas e minicursos.

À parecerista do meu projeto de pesquisa, Lucinha Alvarez, pelas contribuições cuidadosas ao trabalho a ser investigado, apontando limitações e sugerindo alterações.

Aos amigos das disciplinas, em especial ao Edmilson Júnior, à Giselle Cristina, à Neuraci Dias, à Paula Francisca e à Virgínia Coeli.

À toda equipe do GESTRADO, que sempre acompanha e apoia os trabalhos realizados no grupo, fazendo com que a gente se sinta parte de uma equipe. Em especial, Camila Benevenuto e Alexandre Duarte, pelos trabalhos que pudemos realizar em conjunto.

Aos trabalhadores docentes das três escolas municipais de Belo Horizonte/MG que permitiram a minha entrada nas instituições selecionadas para a observação do Programa Escola Integrada a partir das suas ações. Os saberes e fazeres desses profissionais construíram esta pesquisa.

Ao Luiz Morando, pelo trabalho de revisão desta dissertação.

Interrompo estes agradecimentos aqui, mas ainda terei muito a agradecer à FaE/UFMG, pois acredito que ao fim da defesa desta dissertação relembrei a alegria do dia da aprovação no Mestrado desta faculdade.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

Como não há nenhuma garantia confiável de que a história venha a favorecer, amanhã, espontaneamente, os oprimidos; e há, ao contrário, legítimo temor de que, também no futuro, essas minorias dirigentes conformem e deformem o Brasil segundo seus interesses; torna-se tanto mais imperativa a tarefa de alcançar o máximo de lucidez para intervir eficazmente na história a fim de reverter sua tendência secular. Esse é o nosso propósito.

(Darcy Ribeiro. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil, p. 248).

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as relações estabelecidas entre o trabalho desenvolvido pelos docentes da escola regular e pelos profissionais que atuam no Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa iniciou-se em 2006 em sete escolas municipais, como experiência-piloto, e hoje faz parte da política educacional da capital mineira, sendo obrigatório em todas as escolas de Ensino Fundamental dessa Rede. Na investigação, buscou-se verificar: 1) como os professores e profissionais do PEI interagem, articulam e colaboram entre si para a realização de atividades em conjunto? 2) quais tensões, problemas e dificuldades ocorrem ao longo da instauração do movimento de colaboração no trabalho? Para atender a essas questões foi realizado um estudo qualitativo, sendo selecionadas três escolas municipais para a pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental, a observação e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os docentes, os profissionais do PEI, as diretoras das escolas e os coordenadores do Programa. Os dados coletados (acervo documental, notas de campo, transcrição das entrevistas) foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. O referencial foi construído com base no estudo das políticas de Educação Integral (cenário nacional e internacional); os novos processos de divisão de trabalho na escola; os procedimentos de colaboração entre os docentes e os novos profissionais da escola. Vários autores foram mobilizados para este estudo, destacando-se: Coelho (1997), Cavaliere (2002), Maurício (2009), Moll (2011), Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Lessard e Tardif (2005), Le Vasseur e Tardif (2009), Fanfani (2010) e Borges (2010). Esta dissertação é o produto de um estudo interpretativo e explicativo, cujos resultados apontaram para as dificuldades organizacionais das escolas da Rede tendo em vista os seguintes aspectos: a concretização de um trabalho conjunto entre os profissionais, considerando principalmente os dois turnos de realização da escola regular e os horários do Programa nos contraturnos escolares; a falta de regulamentação de horários comuns para o encontro dos sujeitos da pesquisa; as diferenças de formação, contrato, salário e jornada de trabalho. Obteve-se também como resultado a existência de uma colaboração confortável entre docentes e profissionais do PEI, baseada em uma aproximação espontânea entre esses sujeitos para a realização de atividades pontuais de natureza mais imediata.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Educação Integral. Trabalho Colaborativo. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.



## ABSTRACT

This study had as a main goal to analyze the relation between the work developed by educators from regular schools and professionals who work in Programa Escola Integrada (PEI) – Integrated School Programme in the Municipal Educational System of Belo Horizonte. The programme started in 2006 in seven municipal schools, as a pilot experience, and is currently part of the educational policy of Belo Horizonte – it is now compulsory in all elementary schools within this system. The investigation aimed to check: 1) how educators and professionals from PEI interact, articulate and collaborate with each other so as to elaborate activities together? 2) which tensions, problems and difficulties occurred throughout the starting of the collaboration at work movement? In order to answer such questions a qualitative study took place. Three municipal schools were selected for field research. The tools for data collection were documental research, observation and semi-structured interview. The subjects who participated in this study were teachers, professionals from PEI, school principals and the programme coordinators. The data collected (documental archive, field notes, interview transcriptions) were analyzed through the technique content analysis. The reference was constructed based on the study of Integral Education policies (national and international scenario); the new processes of work division at school; the collaboration procedures between educators and new professionals in the school. Several authors were used in this study, such as: Coelho (1997), Cavaliere (2002), Maurício (2009), Moll (2011), Hargreaves (1998), Fullan and Hargreaves (2001), Lessard and Tardif (2005), Le Vasseur and Tardif (2009), Fanfani (2010) and Borges (2010). This dissertation is the product of an interpretive and explanatory study, whose results have pointed to the organizational difficulties in the Educational System schools, bearing in mind the following aspects: the concretization of groupwork among the professionals, mainly considering the two shifts of activity in regular schools and the programme shifts in times before or after school regular shifts; the lack of common time regulation among the subjects who participated in the study; the differences of education, contract, salary and working hours. The establishment of a comfortable collaboration between teachers and professionals from PEI was also noted as a result of the study; such collaboration was based on a spontaneous approximation between those groups for the execution of punctual activities of more immediate nature.

**Keywords:** Educational Policy. Integral Education. Collaborative Work. Municipal Educational System of Belo Horizonte

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Os sujeitos entrevistados .....	23
QUADRO 2 - Número de monitores e bolsistas nas escolas pesquisadas .....	24
QUADRO 3 - Categorias de análise .....	25
QUADRO 4 - Média de tempo oficial de ensino em total de horas anuais em anos em alguns países da Europa .....	30
QUADRO 5 - Média de tempo oficial de ensino em total de horas anuais em anos em alguns países da América Latina .....	40
QUADRO 6 - Meta 6 - Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos sete horas em atividades escolares, segundo a região geográfica .....	56
QUADRO 7 - Meta 6 - percentual de alunos que permanecem pelo menos sete horas em atividades escolares, segundo a região geográfica .....	57
QUADRO 8 - Codificação dos sujeitos entrevistados .....	88
QUADRO 9 - Espaços internos e espaços externos utilizados pelo PEI nas escolas pesquisadas .....	94
QUADRO 10 - Oficinas realizadas pelo PEI nas escolas pesquisadas .....	101
QUADRO 11 - Relação de dissertações em Educação sobre o tema trabalho docente e tempo integral - Brasil - 2009-2012 .....	149
QUADRO 12 - Relação de teses em Educação sobre o tema trabalho docente e tempo integral - Brasil - 2009-2012 .....	153
QUADRO 13 - Relação de comunicações e trabalhos da ANPED sobre o tema Educação Integral - Brasil - 2000-2012 .....	154

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Número de matrículas no Ensino Fundamental Regular Total e em Tempo Integral por ano, segundo a região geográfica. 2010-2013 .....	56
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social

ANEP - Administração Nacional da Educação Pública

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/MG - Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEUS - Centros Educacionais Unificados

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CME - Conselho Municipal de Educação

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

EJC - Escolas de Jornada Completa

ETC - Escolas de Tempo Completo

ETI - Escola de Tempo Inteiro

FABRAI - Faculdade Brasileira de Informática

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GECEDI - Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GEDC - Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

GEOE - Gerência de Organização Escolar

GERED - Gerências Regionais de Educação

GESTRADO - Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Trabalho Docente

GPLI - Gerência de Planejamento e Informação

HI - Horário Integral

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JC - Jornada Completa

JE - Jornada Estendida

JEC - Jornada Escolar Completa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCEI - Escritório Central de Estatística e Informática

OCDE - Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não Governamental

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PBF - Programa Bolsa Família

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PEI - Programa Escola Integrada

PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

POEINT - Escola Municipal Polo de Educação Integrada

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRODABEL - Empresa de Informática e Informações do Município de Belo Horizonte

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PV - Partido Verde

RMEBH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

SIGPEI - Sistema de Gestão do Programa Escola Integrada

SMEBH - Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMPL - Secretaria Municipal de Planejamento

TIC - Tecnologias da Informação e Conhecimento

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNA - Centro Universitário UNA

Uni-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
Procedimentos metodológicos .....	18
Contextualização do campo de pesquisa .....	19
 <b>CAPÍTULO 1 - O cenário internacional e nacional de programas de ampliação da jornada escolar</b> .....	28
1.1 - Panorama da Educação de Tempo Integral no cenário internacional .....	28
1.1.1 - A extensão da jornada escolar nos países europeus .....	28
1.1.2 - A extensão da jornada escolar nos países da América Latina .....	35
1.2 - Panorama da Educação de Tempo Integral no cenário nacional .....	41
1.2.1 - Balanço histórico sobre iniciativas públicas de Educação Integral .....	42
1.2.2 - A Educação Integral na atualidade: concepções, programas/projetos e marcos legais .....	48
 <b>CAPÍTULO 2 - Programa Escola Integrada - RMEBH: políticas e concepções</b> .....	58
2.1 - Programa Escola Plural na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	58
2.2 - Programa Escola Integrada (PEI) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	62
 <b>CAPÍTULO 3 – Divisão do trabalho e colaboração entre docentes na escola</b> .....	71
3.1 - Novos profissionais e nova divisão do trabalho na escola fundamental .....	71
3.2 - Colaboração entre docentes nas escolas públicas .....	79
 <b>CAPÍTULO 4 - A organização escolar e do trabalho escolar nas unidades pesquisadas</b> .....	87
4.1 - O perfil dos sujeitos entrevistados .....	87
4.1.1 - Perfil das Diretoras .....	89
4.1.2 - Perfil dos Professores Coordenadores do PEI .....	89
4.1.3 - Perfil dos Professores da Escola Regular .....	89
4.1.4 - Perfil dos Monitores do PEI .....	90
4.2 - A organização do trabalho escolar e a organização escolar frente à implantação do PEI .....	90
4.2.1 - Organização de espaços e tempos para a realização do PEI nas unidades pesquisadas .....	92
4.2.2 - O planejamento e a execução das atividades do PEI nas unidades pesquisadas .....	100
4.2.3 - Condições de trabalho: vínculo, salário e formação dos profissionais do PEI .....	111
 <b>CAPÍTULO 5 - Programa Escola Integrada: interações, colaborações e resistências</b> .....	118
5.1 - Desencontros entre docentes e profissionais do PEI e resistências ao Programa .....	118
5.2 - Encontros possíveis entre os docentes e os profissionais do PEI .....	124
5.3 - O papel da direção e dos coordenadores como articuladores das atividades da escola regular e Integrada .....	130

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO 1- Revisão de literatura: trabalhos acadêmicos sobre o tema Educação Integral .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 2- Roteiro de observação do PEI .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 3 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: dirigente escolar .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 4 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professor coordenador do PEI .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO 5 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professor da escola regular .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO 6 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas: monitor do PEI .....</b>	<b>167</b>



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo as relações estabelecidas no desenvolvimento do trabalho entre os professores que atuam na escola regular da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) e os profissionais contratados para trabalhar no Programa Escola Integrada (PEI). A questão de pesquisa que orientou este estudo buscou compreender como esses professores e profissionais interagem, articulam e colaboram entre si e quais as tensões, problemas e dificuldades apresentadas para que esse movimento de aproximação/colaboração ocorra.

A temática docente e o objeto de pesquisa referido acima foram se desenhando como possibilidade de investigação no primeiro semestre de 2013, quando se deu minha inserção no Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO), na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), pelas mãos da professora Adriana Duarte, de quem recebi orientação após ter sido aprovada para o Mestrado. Naquele momento, o grupo começava a desenvolver um projeto de pesquisa aprovado em dezembro de 2012 pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Intitulado *Gestão do trabalho na escola de tempo integral*, o projeto tinha como um de seus objetivos específicos verificar as relações de trabalho entre os docentes e os profissionais do PEI. Esse projeto previa uma bolsa de mestrado; por conseguinte, fui convidada para desenvolver essa parte específica do estudo mencionado. Nesse sentido, esta dissertação é o resultado de um subprojeto, daquele projeto maior, coordenado pelo GESTRADO.

A revisão bibliográfica efetuada sobre a temática do trabalho docente e dos profissionais contratados para os programas de Educação Integral<sup>1</sup>, no primeiro ano do Mestrado, mostrou que essa temática aparece menos investigada nas fontes pesquisadas<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1 desta dissertação, página 149.

<sup>2</sup> O levantamento desse material foi feito baseado na revisão de dissertações e teses realizada por Ribetto e Maurício (2009); na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com trabalhos lançados entre 2009 até o ano de 2012; na relação de dissertações e teses citadas no número especial da revista **Em Aberto**, Dossiê Políticas de Educação Integral em Jornada Ampliada, organizado por Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll (2012). Outra fonte de pesquisa sobre a produção bibliográfica foi o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir da revisão bibliográfica realizada por Jeanine Rodermel, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages (SC). Essa autora pesquisou a produção apresentada nos Grupos de Trabalho (GT) da ANPED, de 2000 a 2009. Para atualizar essa revisão, voltamos ao *site* da ANPED e buscamos as produções sobre a escola de tempo integral entre 2010 até 2012.

carecendo de maior aprofundamento. Assim, esta pesquisa propôs aprofundar as relações que se estabelecem entre os docentes que atuam nessas escolas e os profissionais do PEI nos aspectos referentes à integração/articulação do trabalho (atividades realizadas, planejamento, espaços compartilhados, projetos conjuntos, interações) e às tensões (polêmicas, divergências, controvérsias), contribuindo para expor as facilidades, dificuldades e estratégias enfrentadas pelo coletivo de docentes das escolas públicas que ampliam a sua jornada escolar.

Esclarecemos que nesta dissertação vamos denominar docentes ou professores aqueles que são concursados para esse cargo na RMEBH, e profissionais do PEI aqueles que são contratados via AMAS e Caixa Escolar (CLT), para assumir as atividades desse Programa. A explicação se faz necessária porque o GESTRADO possui uma concepção mais ampla da noção de trabalho docente, a qual inclui todos os profissionais da escola que estão envolvidos na relação pedagógica com os alunos.<sup>3</sup> Não se trata de abandonar esse conceito, que consideramos um avanço na forma de entender quem realiza o trabalho docente na escola. No entanto, como esta dissertação tem seu foco voltado para a relação entre os professores e os profissionais do PEI, essas denominações diferenciadas somente ocorreram para deixar claro ao leitor sobre a quem estaremos nos referindo ao longo da dissertação.

### **Procedimentos metodológicos**

Nessa investigação adotou-se a abordagem qualitativa para analisar a interação/colaboração entre o trabalho realizado pelos professores da escola regular e pelos profissionais do PEI no processo de ampliação da jornada escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico e documental referente à temática proposta. No que se refere ao estudo bibliográfico, realizou-se uma revisão sobre a política de Educação Integral no Brasil e no município pesquisado, bem como a apresentação de um panorama dessas políticas em países latino-americanos e europeus. Além do estudo dessas políticas,

---

<sup>3</sup> “Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo” (OLIVEIRA, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 24 jul. 2015.).

refletiu-se sobre aspectos teóricos relativos à nova divisão técnica do trabalho nas escolas e sobre o trabalho colaborativo entre docentes.

Em relação ao estudo documental, procurou-se levantar e analisar documentos oficiais e legislações pertinentes à educação integral no Brasil e no município de Belo Horizonte, foco desta pesquisa. Esses estudos, de acordo com Bardin (2008, p. 114), podem ser utilizados como um instrumento de diagnóstico, de modo que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto. Desse modo, o estudo documental permitiu conhecer as políticas e programas de Educação Integral, suas proposições iniciais, as mudanças ocorridas ao longo dos anos de implantação. Buscou-se destacar nesses documentos tudo o que se referia ao objeto de estudo, ou seja, o que eles previam para o trabalho interativo/colaborativo entre os docentes ou mesmo a ausência desse aspecto em seus conteúdos. Entender o desenho inicial dos programas, suas regulamentações e os processos de alteração que foram ocorrendo a partir da implementação dos programas serviu para aprofundar o conhecimento sobre as proposições legais e, posteriormente, compará-las às práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

A pesquisa de campo<sup>4</sup> se desenvolveu em três escolas municipais. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: observação, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo se deu por meio da técnica de análise de conteúdo. Todos os procedimentos metodológicos citados acima serão detalhados nos itens a seguir, iniciando-se com uma caracterização atual da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), buscando mostrar a sua dimensão e abrangência.

## **Contextualização do campo de pesquisa**

### **a) Dados gerais da RMEBH**

O atual Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SMEBH)<sup>5</sup> foi criado por meio da Lei Municipal n. 7.543/1998, de acordo com os preceitos da Constituição Federal de 1988, da Constituição do Estado de Minas Gerais (1989), da Lei Orgânica Municipal de Belo

---

<sup>4</sup> Para a entrada em campo, houve a submissão do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG (COEP) e sua respectiva aprovação. Todas as medidas previstas pelo Comitê de Ética - termo de concordância da escola onde foi realizada a pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos entrevistados, entre outras - foram providenciadas nesta pesquisa e encontram-se arquivados com a pesquisadora responsável.

<sup>5</sup> Site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (MG). Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=cme>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

Horizonte (1990) e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) no. 9.394/1996.

O SMEBH é formado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH - órgão executivo), pelo Conselho Municipal de Educação (CME - órgão normativo e fiscalizador), pelas instituições públicas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio<sup>6</sup> da RMEBH e por instituições privadas de Educação Infantil (comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares) conveniadas com o município.

Conforme o Decreto n. 12.428/2006, que dispõe sobre a organização da Educação Básica na RMEBH, é responsabilidade das escolas municipais elaborarem coletivamente e executarem sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar segundo as normas nacionais, assim como devem seguir as orientações do SMEBH. Cabe ao CMEBH, como órgão do SMEBH, baixar normas complementares e zelar pelo cumprimento da legislação educacional aplicável ao ensino do município. A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte apresenta uma administração descentralizada desde 1989, ou seja, com nove secretarias de administração regionais e, conseqüentemente, nove gerências regionais de educação (GERED): Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada GERED é responsável pelo atendimento às demandas pedagógicas da escola.

Atualmente<sup>7</sup>, a PBH atende 188.198 alunos nas 189 escolas de Ensino Fundamental e 88 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Somente na rede própria da Educação Infantil, 26.227 crianças de zero a 5 anos são atendidas. Na rede conveniada, a Prefeitura é parceira de 197 instituições que atendem 23.635 alunos. No Ensino Fundamental são atendidos 121.290 alunos e 16.767, na Educação de Jovens e Adultos nas 189 escolas. Além disso, há 279 alunos no Ensino Médio em duas escolas municipais.

Além do atendimento regular, as escolas municipais de Belo Horizonte buscam reforçar as experiências de formação dos alunos articulando conteúdos tradicionais da escola com outras experiências culturais e educativas por meio do PEI. Esse programa foi criado em 2006, como piloto, contemplando sete escolas municipais, tendo sido estendido gradualmente

---

<sup>6</sup> A Rede Municipal de Educação possui ainda um pequeno grupo de alunos do Ensino Médio, cerca de 279, remanescentes de duas escolas, conforme dados do *site* <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=71515&chPlc=71515&pIdPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

<sup>7</sup> Dados do GPLI/GEOE/GECEDI, 26 de agosto de 2014, disponíveis em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=153320&pIdPlc=&app=salanoticias>>, acesso em: 15 jan. 2015, e <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=71515&chPlc=71515&pIdPlc=&app=salanoticias>>, acesso em: 15 jan. 2015.

às demais escolas da Rede. Hoje, o PEI encontra-se presente em um Polo de Educação Integral e em 173 escolas da RMEBH, responsável pelo atendimento de 64.481 estudantes. Tanto no polo quanto nas 173 escolas onde já está implantado o PEI, funcionam também os programas Escola Aberta, com 256.035 atendimentos e Escola nas Férias, com atendimento a cerca de 60.000 crianças e adolescentes (BELO HORIZONTE, 2014).

Para esta dissertação foram selecionadas três escolas da RMEBH que implantaram o Programa em 2006 e 2007. Uma dessas escolas participou do programa-piloto iniciado em 2006; as demais tiveram a extensão da jornada, via PEI, iniciada em 2007. Sendo assim, a escolha das escolas se deu entre aquelas que apresentavam maior tempo de experiência de ampliação de jornada, primeiro dos critérios adotados.

#### **b) A escolha das escolas e a entrada em campo**

Para chegar às três escolas escolhidas buscou-se na Coordenação do Programa Escola Integrada, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), informações gerais sobre as escolas que tinham implantado o Programa. Foi concedida pela Coordenação da SMED uma listagem com o nome das escolas, localização e as datas de adesão ao Programa. Por meio desse documento foi possível identificar as escolas que haviam implantado o programa em 2006 e 2007. Outras fontes de informações sobre o desenvolvimento do Programa nas escolas da Rede, desde 2006, foram os próprios profissionais da RMEBH e acadêmicos que desenvolvem ou orientam pesquisas sobre essa temática. Essa consulta tentou cercar aquelas escolas que apresentavam experiências mais estruturadas e significativas e com algum tipo de reconhecimento da sociedade, na opinião desses sujeitos. Após esses levantamentos, optou-se pelas três escolas mais citadas entre os profissionais e que apresentavam também algum reconhecimento social do Programa, registrado por meio de reportagens em jornal impresso e *sites* especializados no tema da Educação Integral; apresentação e debate da experiência do PEI em eventos formativos; e, também, o recebimento do Prêmio BH Cidade Educadora.

Considerando o compromisso assumido de não identificação das instituições pesquisadas e dos sujeitos respondentes, deliberou-se por não fazer uma caracterização individualizada dessas instituições. Nesse sentido, os dados referentes às escolas foram apresentados em conjunto. Vale destacar, como características gerais, que as três escolas funcionam nos três turnos, com uma média de 400 a 600 alunos no Ensino Fundamental regular, e de 280 a 400 alunos no PEI. As unidades escolares se localizam em bairros

diferentes de Belo Horizonte, em áreas de grande vulnerabilidade social, critério utilizado pela SMEDBH para instalar o programa-piloto em 2006-2007.

A autorização para realizar a pesquisa nas unidades escolares foi solicitada à coordenação do Programa na SMEDBH e aos dirigentes escolares das três escolas selecionadas. Após a explicação dos objetivos da pesquisa e dos critérios de seleção, os diretores assinaram a autorização para a pesquisa na escola. Com o aval da coordenação e da direção, a pesquisadora organizou a apresentação da pesquisa aos docentes e profissionais do PEI nas escolas selecionadas para esclarecer os objetivos da pesquisa e buscar a adesão dos sujeitos. Após essa etapa, a pesquisadora entrou de fato nas escolas.

### **c) A observação em campo e a escolha dos sujeitos da pesquisa**

O primeiro passo do trabalho de campo foi o processo de observação do Programa nas três escolas selecionadas. O estudo direto nas escolas tinha como objetivo conhecer de perto as experiências do PEI, ou seja, as atividades desenvolvidas, a atuação dos sujeitos, a interação/colaboração entre eles, os espaços e tempos do Programa. Para a observação foram elaborados um roteiro prévio (Anexo 2), com a finalidade de orientar esse processo, e um diário de campo, para cada escola, com anotações dos fatos ocorridos ao longo dos 14 dias de observação em cada escola, alternados entre os turnos da manhã e da tarde. Essa etapa foi executada entre fevereiro e junho de 2014<sup>8</sup> e precedida da entrega, às dirigentes das escolas e aos coordenadores do PEI, do quadro de datas e horários de observação na escola. Foram examinados os espaços escolares, onde as atividades do contraturno são desenvolvidas, e os espaços não escolares (externos às escolas), onde se realizam também as atividades do PEI.

Além desses espaços, verificou-se ainda a sala de professores, as reuniões realizadas, os horários e locais de planejamento dos monitores e dos professores - enfim, aqueles espaços que deviam proporcionar a interação dos docentes nas escolas. Também foi realizada a observação em dois encontros coletivos dos profissionais das escolas no horário noturno ou no sábado letivo, quando foi possível participar de Assembleia Escolar, reunião de pais e mostra cultural. O exame de fatos, comportamentos e cenários nas pesquisas qualitativas é muito importante, pois busca apreender os significados de tais eventos e permite identificar

---

<sup>8</sup> Nesse período, o recesso escolar se deu do dia 11 de junho até 14 de julho, devido à realização da Copa do Mundo 2014. Além disso, entre 6 de maio e 18 de julho, os professores das três escolas pesquisadas entraram parcialmente em greve.

comportamentos não intencionais ou inconscientes que os informantes nem sempre expõem em seus depoimentos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 164).

Essa etapa de observação foi fundamental para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados. Durante esse período buscou-se convidar tanto os sujeitos que realizam algum tipo de interação com os colegas de trabalho como aqueles que desconheciam o trabalho realizado pelos colegas. Todos que aceitaram o convite para participar da investigação receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura, assinatura e devolução de segunda via. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas dentro do horário reservado para o planejamento de atividades dos docentes e profissionais do PEI. Nesse sentido, todas foram feitas no espaço das escolas pesquisadas e foram gravadas em áudio, com o consentimento dos respondentes. Os diretores das escolas e os coordenadores dos programas foram também entrevistados. As entrevistas foram agendadas previamente e realizadas nas dependências das escolas.

O universo dos sujeitos definidos para participarem da pesquisa foi constituído pelos diretores das três escolas pesquisadas (3), coordenadores do PEI nas três escolas pesquisadas (3), professores que atuam no horário considerado regular (9) e profissionais que atuam no PEI (9). Em síntese, foram entrevistados 24 sujeitos.

Para se referir às escolas e aos sujeitos entrevistados neste trabalho, criou-se uma identificação fictícia para cada unidade escolar e sujeito respondente, conforme disposto no Quadro 1. Desse modo, denominamos com os algarismos 1, 2 e 3 as respectivas escolas municipais de Belo Horizonte. Os sujeitos entrevistados foram identificados conforme as iniciais dos cargos ocupados, acompanhadas do número da escola da qual fazem parte, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Os sujeitos entrevistados

<b>CARGOS</b>	<b>ESCOLA 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Diretoras</b>	Diretora 1	Diretora 2	Diretora 3	3 diretoras
<b>Professores Coordenadores do PEI</b>	PC1	PC2	PC3	3 professores coordenadores do PEI
<b>Professores da Escola Regular</b>	P1.1, P1.2, P1.3	P2.1, P2.2, P2.3	P3.1, P3.2, P3.3	9 professores da escola regular
<b>Monitores do PEI</b>	M1.1, M1.2, M1.3	M2.1, M2.2, M2.3	M3.1, M3.2, M3.3	9 monitores do PEI
<b>TOTAL</b>	24 sujeitos respondentes			

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o maior número de monitores do PEI nas escolas pesquisadas, fizemos a opção por denominá-los assim na maior parte desta dissertação, conforme será observado nos capítulos 3 e 4, considerando ainda que essa é a forma como os docentes e demais trabalhadores das escolas os reconhecem. Uma das causas da ausência e do baixo número de estagiários encontrados nas escolas observadas, relatado pelas coordenações do Programa, é que os universitários, quando chegam às escolas para trabalhar no PEI, costumam estar do início do curso superior; por isso, permanecem pouco tempo nas escolas, o que provoca uma rotatividade maior de profissionais atuando no Programa. Abaixo, apresentamos um quadro para melhor visualização dessa situação:

Quadro 2 – Número de monitores e bolsistas nas escolas pesquisadas

<b>PROFISSIONAIS DO PEI</b>	<b>ESCOLA 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>
<b>ESTAGIÁRIOS/BOLSISTAS</b>	-	1*	1**
<b>MONITORES</b>	8	14	6
<b>TOTAL</b>	8	15	7

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: \* saiu da escola durante o período da observação em campo.

\*\* chegou na escola durante a observação em campo.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2014. As perguntas foram feitas a partir de um roteiro preestabelecido<sup>9</sup> que prescindiu do estudo documental e das observações realizadas nas escolas. Foram elaboradas uma série de questões mais gerais que deviam estar contempladas nas entrevistas com todos os sujeitos participantes (diretores, coordenadores, professores e monitores) e algumas questões mais específicas de cada cargo, ou seja, do lugar que esses profissionais ocupam nas escolas. De forma geral, buscou-se levantar dados como: perfil, função, formação profissional, atividades exercidas, condições de trabalho, interação/colaboração entre os docentes da escola regular e os profissionais que atuam no PEI. As entrevistas foram transcritas e a organização desses dados para a análise se deu por meio do software N-VIVO. Essa organização e o processo de análise serão apresentados a seguir.

#### **d) A análise dos dados coletados**

<sup>9</sup> Esses roteiros encontram-se nos Anexos 3, 4, 5 e 6, na página 159.



Os dados coletados no estudo documental e nas entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1977, p. 42), pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos a descrição do objeto de pesquisa”. Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis emitidos no âmbito dos documentos analisados e dos depoimentos colhidos (FRANCO, 2008).

Para a organização dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas utilizou-se o *software* N-VIVO<sup>10</sup>, conforme mencionado anteriormente. Esse instrumento exige a categorização dos dados por meio de palavras de busca a serem inseridas no programa. A organização dos dados se deu então por meio de palavras de busca selecionadas de acordo com os termos mais utilizados pelos sujeitos ao responderem as questões propostas e, logicamente, de acordo com os objetivos da investigação. A partir dessa sistemática chegou-se a 13 categorias: interação, pedagógico, implantação do PEI, vulnerabilidade, organização, alunos, atividades, tempos, espaços, formação, demandas, avaliação e vínculo de trabalho (ver Quadro 3 abaixo).

Quadro 3 – Categorias de análise

Sujeitos entrevistados	Categorias	Palavras de Busca
<b>Diretor</b>  <b>Professor Coordenador do PEI</b>  <b>Professor da Escola Regular</b>  <b>Monitor do PEI</b>	Interação	Aluno, professor, monitor, oficineiros, coordenadora, diretora, integrada, regular, comunidade, pais, famílias, interlocutor, comunicação, entrosamento, relação, informação, discussão, debate, intervenção, participação, articulação, confraternizar, comemoração, cumprimentar, reunião, assembleia, coletivo, relação, troca, diálogo, confiança, respeito, divulgação, encontro, intercâmbio, aliado, cooperação, contribuição, ajuda, responsabilidade, voluntário, sistematizado, aceitabilidade, escola aberta, parcerias, convivência, vínculo, espontâneo, incômodo, separado, ansiedades, queixa, medo, desmotivado, insatisfação, desconhecimento, inibidos, distância, preconceito, poder, disputa, resistência, falta, dependente.
	Pedagógico	Aprendizado, trabalho, planejamento, didática, abordagem, atribuições, ACPATE, matrizes, material, ônibus, religião, fragmentação.
	Implantação do PEI	Recursos, verba, sonho, oportunidade, novidade, política, desafio, rejeição, comodidade, creche, babás, desorganizado.
	Vulnerabilidade	Violência, pobreza, periferia, favela, aglomerado, risco social, droga, assalto, proteção, traficante, prostituição, abuso, aliciado, marginalidade, negro, diversidade, diferença.

<sup>10</sup> Este *software* é normalmente utilizado em pesquisas que envolvem métodos qualitativos e mistos. Para maiores informações, consultar <[http://www.qsrinternational.com/products\\_nvivo.aspx](http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx)>. Acesso em: 20 maio 2015.

Organizaçã o	Tempo, espaço, burocracia, contas, Prefeitura, Secretaria de Educação, SMED, GERED, MEC, regional, acompanhante, colegiado, plataforma digital, política, vaga, BHTRANS.
Alunos	Crianças, adolescentes, estudantes, meninos, conduta, indisciplina, brigas, algazarra, bagunça, castigo, punição, comportamento, rebelde, fraco, atitudes, habilidades, direito, lei.
Atividades	Oficinas, passeios, excursão, macrocampos, conteúdo, matéria, para casa, reforço, intervenção, recuperação, PIP, música, dança, português, matemática, alfabetização, esporte, eventos, jogos, festa, experiências, projetos, apresentações, feira, gincana, mostra, <i>show</i> , cinema, teatro, museu, culinária, brincar, banho, lanche, almoço, descanso, recreio, lúdico, saída, entrada.
Tempos	Horário, calendário, dia escolar, sábado, curto, demorado, pouco, falta, rápido, férias, recesso, contraturno, tempo.
Espaços	Interno, externo, compartilhado, sala, igreja, casa, prédio, praça, rua, laboratório, auditório, quadra, refeitório, cantina, biblioteca, parque, clube, museu, barulho, limpeza, sala dos professores, corredor, espaço.
Formação	Curso, palestras, seminário, congressos, capacitação, formação.
Demandas	Problemas, dificuldades, denúncia, conflitos, críticas, reivindicações, resistências, reclamações, estrutura, conquistas, vantagens, investimento.
Avaliação	Metas, Ideb, ProAlfa, indicadores, qualidade, resultado, desempenho, relatório, números, boletim, nota, conceito, defasagem, cobrança, acompanhamento, inclusão, cidadania, ser humano.
Vínculo de trabalho	Carteira assinada, caixa escolar, AMAS, voluntário, CLT, terceirizado, contratação, BM, cooperativa.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados empíricos coletados e analisados nas entrevistas semiestruturadas foram relacionados aos resultados obtidos nos estudos documentais e na pesquisa bibliográfica apresentados nos capítulos 1 e 2 para se chegar às considerações finais da dissertação.

Para finalizar esta introdução, cabe ainda indicar o conteúdo dos quatro capítulos que compõem esta dissertação:

O capítulo 1 apresenta o cenário internacional e nacional de programas de ampliação da jornada escolar. A descrição do panorama da Educação Integral no cenário internacional é feita a partir da extensão da jornada escolar em alguns países europeus e alguns países da América Latina. No panorama nacional sobre a educação integral buscamos descrever o histórico, as concepções, os programas/projetos e os marcos legais dessas iniciativas.

O capítulo 2 enfoca o Programa Escola Integrada: um projeto de Educação Integral em tempo integral realizado nas escolas municipais de Belo Horizonte. Buscamos identificar os antecedentes, sujeitos e as condições de trabalho desse Programa.

O capítulo 3 apresenta os novos profissionais e uma nova divisão do trabalho na RMEBH a partir da implantação do Programa Escola Integrada nas escolas municipais e as possibilidades de colaboração entre os docentes nas escolas públicas.

O capítulo 4 trata da organização escolar e do trabalho escolar nas escolas pesquisadas face à implantação do PEI. Delineamos o perfil dos sujeitos entrevistados: diretoras, professores coordenadores do PEI, professores da escola regular e monitores do PEI. Além disso, ampliamos as reflexões quanto à organização dos espaços, tempos, planejamento e execução das atividades do PEI nas escolas pesquisadas e as condições de trabalho no que se refere ao vínculo, salário e formação dos profissionais do PEI.

O capítulo 5 aborda as interações, colaborações e resistências ao Programa Escola Integrada. Buscamos entender como se dão os encontros e desencontros entre os professores da escola regular e os profissionais do PEI e qual o papel da direção e dos coordenadores do Programa como articuladores das atividades da escola regular com as atividades desenvolvidas no contraturno.

Esta dissertação conta também com esta introdução e uma seção reservada às considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **O CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

O objetivo deste capítulo é apresentar o cenário internacional e nacional de programas de extensão de jornada escolar, contextualizando experiências europeias e latino-americanas. Essa descrição foi realizada considerando distintas realidades socioculturais, políticas e econômicas, diferentes propostas, mas também traços que se aproximam, principalmente entre os países da América Latina, guardando as suas especificidades. Nesse sentido, buscou-se mapear, para além do Brasil, linhas de políticas, programas, projetos e experiências de Educação Integral.

Para cumprir esse objetivo foi feita uma revisão bibliográfica que compreendeu a experiência de países como Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Portugal, Argentina, Chile, Uruguai e Venezuela. A discussão foi complementada com a apresentação do Movimento das Cidades Educadoras, iniciado em Barcelona, no início da década de 1990, considerando que ele se disseminou em vários países, sendo inclusive utilizado como modelo para construção de experiências no Brasil, como a analisada nesta dissertação.

Na exposição das políticas de Educação Integral no Brasil foi realizada uma breve retrospectiva histórica do surgimento de programas e projetos, principalmente os que se desenvolveram a partir da década de 1950, chegando até os dias atuais.

#### **1.1 - Panorama da Educação de Tempo Integral no cenário internacional**

##### **1.1.1 – A extensão da jornada escolar nos países europeus**

Entre os processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus encontrava-se a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação que tivessem por finalidade gerar na população o sentimento de civismo e patriotismo, possibilitando a consolidação do Estado-nação, por meio de laços mais fortes que os estritamente políticos (GALLO, 2002).

A ingerência do Estado nas questões de educação começou a ganhar vulto a partir do século XVIII, com a defesa da instrução pública instalada com a Revolução Francesa. Esse movimento forneceu as bases políticas e sociais, teóricas e práticas para que se construísse a educação pública nos países europeus. Foram os sistemas de ensino nacionais que evoluíram para os sistemas públicos de instrução, contemplando a gratuidade. Esses sistemas de ensino se solidificaram e consolidaram ao longo do século XX, possibilitando a sua extensão a todas as camadas da população, independente de suas rendas específicas (GALLO, 2002). Nesse sentido, os países europeus tiveram instalados em seus sistemas de ensino a jornada escolar estendida e a obrigatoriedade escolar, entre outras conquistas, antes das populações dos países da América Latina.

A discussão sobre a obrigatoriedade escolar, a idade de ingresso no ensino primário e a jornada escolar nos países europeus têm características específicas, mas traços comuns. Na maioria desses países a educação obrigatória gira em torno de 9 a 10 anos de duração, mas apresenta exceções como Malta, Luxemburgo e Reino Unido (11 anos), Países Baixos e Irlanda do Norte (12 anos) e Hungria (13 anos) (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

A idade em que as crianças iniciam a educação obrigatória também varia, usualmente ocorre aos 6 anos, mas temos a obrigatoriedade se iniciando aos 4 anos de idade na Irlanda do Norte; aos 5, no País de Gales, Escócia e Inglaterra; aos 7 anos na Polônia (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 15).

Nos países que compõem a União Europeia o ano escolar varia entre 180 dias letivos, em Portugal, por exemplo, e 208 dias em algumas regiões da Alemanha. A semana escolar tem uma duração de cinco dias, na maioria dos países europeus, sendo exceção Alemanha (5 ou 6 dias) e França (4 ou 5 dias). Em alguns países não se tem a divisão entre ensino primário e secundário, como no caso da Noruega, Finlândia e Hungria (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010). Encontramos nesses países a jornada partida, contínua ou mista, conforme veremos adiante.

Durante a década de 1970 a maioria dos países da Europa Ocidental tinha no chamado ensino primário uma jornada escolar partida, ou seja, as atividades letivas diárias se distribuíam em seções pela manhã e à tarde. No intervalo para descanso (cerca de 2 horas) os alunos podiam ir para casa fazer a refeição com a família ou fazer suas refeições na escola (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p.26).

A partir dos anos 1980 ocorreu nos países europeus um debate intenso sobre a jornada escolar, o que acarretou a implementação quase que massiva da chamada jornada escolar contínua (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 30). Essa jornada se inicia, na maioria das vezes, pela manhã, estendendo-se para o início da tarde, com tempos de duração variados entre os países, podendo chegar a seis horas diárias.

Buscando compreender a configuração da jornada escolar nos países europeus, que apresentaram historicamente uma carga horária superior à dos países latino-americanos, vamos abordar nesta seção os casos específicos da Alemanha, Espanha, Finlândia, França e Portugal.

Na Espanha e na França tem-se o ensino obrigatório de 6 aos 16 anos. Na Alemanha, entre os 6 e 15 ou 16 anos, dependendo da região. Na Finlândia, dos 7 aos 16 anos. Em Portugal dos 6 aos 18 anos. Em todos esses países a quantidade total de horas de ensino aumenta de acordo com a idade dos estudantes, ou seja, na medida em que avançam na escola regular (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 24).

Espanha, Alemanha, Finlândia e Portugal apresentam carga horária escolar inferior ao Brasil nos anos iniciais. No Brasil, a carga horária anual mínima é de 800 horas (Lei n. 9.394/1996), distribuídas em 200 dias letivos, o que dá uma média de 4 horas diárias, mas se observarmos o quadro abaixo verificamos que esses países nos ultrapassam o sistema brasileiro em número de horas a partir do 5º ou 7º ano, conforme registrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Média de tempo oficial de ensino em total de horas anuais em anos em alguns países da Europa

<b>País</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total</b>
<b>França</b>	936	936	936	990	990	936	828	936	1026	8514
<b>Espanha</b>	788	788	788	788	788	788	1050	1050	1120	7948
<b>Alemanha</b>	478	591	675	731	816	816	816	788	872	6583
<b>Finlândia</b>	542	542	656	656	684	684	855	855	855	6329
<b>Portugal</b>	795	795	795	795	930	930	930	930	930	7830

Fonte: AMADIO; TRUONG, 2007.

Na Espanha, há escolas de jornada contínua, de 9 às 14 horas; de jornada partida, de 9 às 13 horas, com recreio de meia hora e a continuidade dessa jornada à tarde de 15 às 16h30; e de jornada mista, com distintas combinações, podendo alguns dias da semana ocorrer a jornada contínua e em outros a jornada partida. As escolas que adotam a jornada contínua devem oferecer atividades não curriculares no horário da tarde; no entanto, isso não se cumpre em todas as Comunidades Autônomas. Essas atividades devem ter um caráter lúdico e estar voltadas para práticas de esportes, artes, informática, idiomas, outras que possam ampliar o horizonte cultural e não devem se submeter às avaliações. As escolas de jornada partida que possuem estudantes que permanecem no horário do almoço também podem oferecer aqueles tipos de atividades aos seus estudantes. Os docentes podem se ocupar das atividades extracurriculares, mas não é obrigatório. Podem também desenvolver essas atividades, as associações de pais; monitores de instituições públicas e privadas; entidades legalmente constituídas por meio de contrato administrativo; corporações locais e voluntários.

Na França tem-se a jornada partida, em uma semana escolar de quatro dias, com uma duração total de 24 horas semanais e seis horas diárias, implantada pelo governo nacional a partir de 2008 para o nível primário. Este formato diminuiu 72 horas de aulas anuais obrigatórias para os alunos, considerando o modelo anterior. Porém, existem escolas com semanas e jornadas diferentes da proposta nacional, pois os conselhos escolares tiveram autonomia para definir a duração e organização da semana escolar, com o aval dos inspetores (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 27). Um dos argumentos do governo francês para esse tipo de organização da jornada semanal era de que a diminuição da carga horária semanal tornaria possível às escolas dedicar pelo menos duas horas personalizadas, por semana, para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Também foi utilizado como argumento do governo francês para adoção dessas medidas os baixos rendimentos educativos apresentados pelos estudantes franceses no PISA (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 27). A semana escolar de quatro dias com diminuição da jornada semanal tem sido alvo de debates entre os técnicos, especialistas, pais e alunos.

Na Alemanha, a jornada contínua usualmente ocorre de 7h30/8h30 até as 13h30/14h30, nas instituições com cinco dias escolares na semana ou finalizando às 11h30/12h30, quando adotam o regime de seis dias. No entanto, desde 2003 o governo alemão tem implantado em algumas escolas o programa de tempo estendido. Esse programa visa melhorar a qualidade educativa, diminuir as persistentes desigualdades baseadas na

origem social e, portanto, reverter os baixos resultados que alunos alemães obtiveram na avaliação internacional de rendimento escolar realizado pelo PISA.

As escolas que implantaram o tempo estendido na Alemanha adotam diferentes critérios de participação dos estudantes. Em algumas é obrigatória a participação de todos os alunos matriculados na escola; em outras, somente os estudantes com baixo rendimento são obrigados a frequentar as atividades do horário estendido; há ainda escolas em que a oferta de atividades é aberta a todos os alunos e a participação é facultativa. As escolas que adotam o tempo estendido desenvolvem atividades que devem ser organizadas com a participação do diretor e podem estar relacionadas à realização de deveres escolares e atividades extracurriculares. As escolas fomentam a participação de organizações voluntárias de jovens, igrejas, agências de bem-estar juvenil e associações de pais para desenvolver atividades variadas com os estudantes (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Na Finlândia, as escolas primárias possuem jornada contínua que começa às 8 ou 10 horas e termina às 13 ou 16 horas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 28). Em termos de tempo escolar, é o país, entre os analisados por Fanfani, Meo e Gunturiz (2010), com o mais baixo tempo de ensino oficial e o maior índice de avaliação do PISA. Fora do horário escolar, as escolas podem organizar atividades que são definidas pela Comissão Nacional Finlandesa de Educação e garantidas pelos municípios. Essas atividades são preparadas por meio da formação de *hobbies* clubes, que dependem de financiamentos disponíveis e do interesse dos docentes das escolas. Os municípios, para viabilizar as atividades (lúdicas, culturais e de apoio aos pais) dos *hobbies* clubes, podem contratar serviços de outros municípios, trabalhar em parceria com autoridades locais e organizações civis, além de paróquias que assistem jovens e crianças (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Em Portugal, as aulas começam às 9 horas e terminam às 15h30; outras escolas funcionam por turnos, das 8 às 13 horas ou das 13h15 às 18h15. A implementação do conceito de escola a tempo inteiro (ETI em Portugal) se deu por meio da Lei n° 12.591/2006, que visou regular a oferta das atividades de animação e de apoio às famílias, no caso da educação pré-escolar, e de enriquecimento curricular, no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, Cosme e Trindade (2007) fazem críticas a esse projeto alegando que ele conduz à hiperescolarização da vida das crianças que frequentam o 1º Ciclo da Educação Básica, de 6 até 10 anos, pois o que se pretende é alargar o tempo da educação formal neste ciclo, rompendo com as práticas não escolares. O mesmo não ocorre no caso do pré-escolar que,



apesar de amplas orientações e estruturas escolares, tende a não ser entendido como um espaço de educação formal típico e nem é considerado um espaço de educação não formal (COSME; TRINDADE, 2007, p. 18).

Para Cosme e Trindade (2007), o projeto de ETI é uma proposta diferente, na qual se caracteriza a necessidade das escolas de se assumirem como Centros Locais de Educação Básica, ou seja, em contextos onde se possa coexistir dois tempos educativos distintos: um dedicado à educação escolar propriamente dita e um outro dedicado à animação dos tempos livres das crianças. Para esses autores, a justificativa para esse tipo de proposta está em uma política de equidade social que possa contribuir para que crianças provenientes de meios sociais economicamente mais pobres possam se beneficiar de um conjunto de experiências educativas, que de outro modo não poderiam usufruir (COSME; TRINDADE, 2007).

Na Espanha, França e Alemanha cabe ao Ministério da Educação regulamentar o tempo semanal, mensal ou anual que se deve ocupar nas escolas com as disciplinas ou áreas do conhecimento indicadas pelo currículo nacional. O tempo restante, em países como Espanha e Finlândia, pode ser definido pelos poderes locais e as escolas, de acordo com os seus contextos socioeconômicos e culturais (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Os países europeus analisados por Fanfani, Meo e Gunturiz (2010) dedicam a maior quantidade de horas oficiais ao ensino da escrita, leitura e literatura, seguida por matemática e ciências. Essa tendência também está presente em outros países da Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e é defendida na maioria dos países por meio do entendimento de que maiores aprendizagens devem estar combinadas, positivamente, com mais tempo na escola, apesar de a experiência analisada da Finlândia não confirmar isso. Mas, neste país, se agregam, como fatores que levam à qualidade do ensino, o processo de formação docente, as boas condições de trabalho, os bons salários e a participação dos pais e comunidade nas escolas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 8).

Cabe registrar que se encontra presente em alguns países europeus (Alemanha, Croácia, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia e Suíça)<sup>11</sup> o Movimento das Cidades Educadoras, que teve início na cidade de Barcelona/Espanha, no ano de 1990. Esse movimento defende as cidades como um grande espaço educador e as escolas como espaço comunitário. Os conceitos e princípios difundidos

---

<sup>11</sup> Ver a lista completa das cidades associadas nos 13 países da Europa, disponível em: <<http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

por esse movimento foram incorporados por várias experiências de educação integral, em diversos países, inclusive no Brasil<sup>12</sup>, e serão mostrados de forma sintética a seguir.

O 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras ocorreu em Barcelona, onde se reuniram representantes dos governos locais de 139 cidades. Esse movimento partia do pressuposto de que a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral, pois se trata de um sistema complexo e plural, assim como de um agente educativo permanente (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990). Nesse Congresso foi apresentada a Carta inicial das Cidades Educadoras, revista em Bolonha (1994) e em Gênova (2004). Essa carta propõe três princípios<sup>13</sup> basilares: I – Direito a uma cidade educadora (I ao VI); II – Compromisso da cidade (VII ao XII); III – Serviço Integral das Pessoas (XIII ao XX).

No Congresso de Bolonha (1994) foi criada a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com sede em Barcelona, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais, comprometidos com a “Carta das Cidades Educadoras”. Para Pilar Figueras Bellot<sup>14</sup>, secretária-geral da AICE no período de 1994 a 2012, as formas concretas de desenvolvimento e concretização da concepção da Cidade Educadora são tão diferentes como são distintas as cidades. Ela sugere que o caminho para alcançar uma Cidade Educadora depende da história, do projeto político, dos governos locais e da sociedade civil. No final de 2014 essa associação já possuía a adesão de 478 cidades localizadas em 36 países em todos os continentes<sup>15</sup>.

As cidades educadoras devem agir, desde a sua dimensão local, como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática. Nesse sentido, devem promover uma coexistência pacífica, graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito à pluralidade, considerando diferentes modelos de governo e estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade. A cidade educadora consciente da diversidade deve aceitar a contradição e propor processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza. Assim, o direito a uma cidade educadora é uma extensão do direito à educação, pois deve permanentemente renovar o seu

---

<sup>12</sup> As principais experiências brasileiras que incorporam a concepção da Cidade Educadora e os respectivos autores que estudaram esses projetos e programas são: o Programa de Educação Integral de Apucarana/PR (2001 - ver SILVA, 2012) e o Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ (2006 - ver COSTA *et al.*, 2011; SILVA, 2012; LAVINAS; FOGAÇA, 2011).

<sup>13</sup> Ver todos esses princípios na Carta das Cidades Educadoras, disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

<sup>14</sup> Ver <[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)>. Acesso em: 9 abr. 2014.

<sup>15</sup> Ver página da AICE: <<http://www.edcities.org/quien-somos/>>. Acesso em: 21 maio 2015.

compromisso em formar os seus habitantes ao longo da vida. Isto acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

O Brasil conta com uma Rede de Cidades Educadoras com a participação de quatorze<sup>16</sup> cidades. O município de Belo Horizonte se filiou à AICE em 2000 e coordenou essa Rede, em 2004.

### **1.1.2 - A extensão da jornada escolar nos países da América Latina**

Os sistemas educativos na América Latina tiveram, segundo Tenti Fanfani (2007), uma clara missão de converter a “barbárie em civilização”. Em termos educacionais, os países latino-americanos se caracterizaram por apresentar um processo tardio de escolarização, agravado pela desigualdade em termos de oportunidades de acesso à Educação Básica, ao rendimento e à qualidade (DUARTE, 2010). Nesse sentido, pode-se dizer que essa região processou a combinação de escolarização com pobreza e exclusão social (GENTILI, 2006).

A desigualdade educacional histórica nos países da América Latina tem reflexos até nos dias atuais, quando programas e projetos de ampliação da jornada escolar são justificados pelos governos nacionais, estaduais e locais como estratégia para garantir a equidade, ao igualar as oportunidades educacionais. Alega-se também que esses programas visam melhorar a qualidade educacional, por meio de mais tempo na escola, para o processo de ensino/aprendizagem de novos conteúdos curriculares. Toda essa política de ampliação da jornada escolar nos países latino-americanos tem sido justificada, por um lado, pela existência de uma associação positiva entre o tempo pedagógico e as oportunidades educativas; por outro, pela necessidade de diminuir os conflitos existentes entre a escola e a cultura popular e proteger as crianças e adolescentes da vulnerabilidade diante dos riscos sociais, tais como: drogas, trabalho infantil, violência e outros (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

As análises realizadas por Fanfani, Meo e Gunturiz (2010) mostram que a ampliação do tempo escolar nos países da América Latina tem como fator preponderante o melhoramento da qualidade educativa e da equidade. No entanto, esses autores ressaltam que se tratam de diferentes padrões, com suas especificidades, como o modelo universalista,

---

<sup>16</sup> Belo Horizonte (MG), Jequié (BA), Vitória (ES), Caxias do Sul, Porto Alegre e Santiago (RS), Itapetininga, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro e Sorocaba (SP).

implantado no Chile, e o focalizado, encontrado nas experiências da Argentina e Uruguai. São esses modelos que apresentaremos a seguir.

Na América Latina, o primeiro país a ampliar sua jornada escolar foi o Chile, em 1997, a partir de um processo de reforma educacional mais amplo, iniciado com a recuperação democrática e aprofundado em meados dos anos 1990. Esse processo se propunha a corrigir as profundas desigualdades educativas e a baixa qualidade educacional existente (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

No Chile, a lei nacional n. 19.532 de 1997, que estabeleceu a implementação da jornada escolar completa (JEC) em todas as escolas primárias, públicas ou particulares subvencionadas pelo governo, garantia que os alunos do 3º ao 8º ano fossem incluídos nessa nova jornada. Assim, a JEC alargou a quantidade de tempo disponível para a aprendizagem a partir da extensão da jornada dos alunos e dos docentes nos estabelecimentos de ensino. A JEC no Chile trouxe uma mudança mais global na forma como se usa o tempo na escola, na prática docente, nas condições de trabalho e na gestão escolar (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 51).

Quanto ao aumento da jornada escolar do docente, a JEC exigiu maior tempo dedicado ao trabalho pedagógico considerando a exigência legal de se ter ao menos duas horas semanais ou seu equivalente quinzenal ou mensal no estabelecimento de ensino para realizar atividades técnico-pedagógicas em equipe, tais como oficinas, projetos e avaliações de projetos curriculares e de melhoramento educacional (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 52).

No Chile, cada escola, uma vez garantido os tempos mínimos exigidos por lei, tem autonomia para estabelecer a duração do tempo diário e semanal de permanência dos alunos, a hora de início e término da jornada, o número de horas de aula, o tempo de interação dos estudantes no recreio e os períodos de alimentação, assim como o tempo de trabalho em equipe dos docentes (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 53).

O prazo inicial para implantação do regime de JEC foi até 2002. No entanto, desde 1997 houve um ritmo lento de incorporação da ampliação da jornada pelos estabelecimentos escolares. Por esse motivo, o governo nacional promulgou a Lei n. 1.997/2004, pela qual os estabelecimentos subvencionados públicos considerados vulneráveis socioeconômica e educativamente deveriam implantar a JEC até o início do ano letivo de 2007 e os demais

estabelecimentos educacionais deveriam incorporar a JEC a partir do início do ano letivo de 2010 (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 57).

No Chile, as escolas enfrentaram o problema da falta de professores para a ampliação da extensão da jornada de trabalho, o que precisou ser enfrentado com a contratação de novo pessoal. Antes da implantação da JEC, somente 38% dos professores tinham contrato de 30 horas ou mais; depois da JEC, esse percentual atingiu 83%. Os docentes dedicam o maior tempo da sua jornada (68%) à realização das aulas; o tempo restante é distribuído em diversas atividades complementares, organizadas como oficinas livres, que normalmente abordam os temas formação de valores, desenvolvimento pessoal, atividades esportivas, recreativas, artísticas, tecnológicas e de informática (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

No Uruguai, também as chamadas escolas de tempo completo (ETC) foram criadas focalizando grupos social e educacionalmente vulneráveis. Esse modelo de escola foi implantado em final de 1998<sup>17</sup>, quando se definiu que 59 escolas públicas passariam a apresentar o modelo de ETC. No entanto, esse processo não alterou muito o formato de escola tradicional que já vinha sendo desenvolvido e não foi acompanhado de uma política de capacitação docente.

A ETC exigia a permanência dos alunos na escola durante sete horas e meia por dia, ou seja, trinta e sete horas por semana, durante os seis anos da educação primária. No entanto, 75% desse tempo deveria ser coberto com atividades de trabalho em aula e os 25% restantes em alimentação, recreios, jogos, oficinas de projetos e educação física. Como norma geral, no turno da manhã, os professores trabalham nas suas classes tradicionais, com objetivos e conteúdos do programa escolar vigente; no tempo adicional, as outras atividades já citadas, contemplando alimentação e recreio. Os professores passaram a uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho, das quais duas horas e meia por semana deviam ser dedicadas à reunião da equipe de docentes (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 92).

Na Argentina, as chamadas jornada estendida (JE) e jornada completa<sup>18</sup> (JC) foram introduzidas a partir da Lei de Financiamento Educativo de dezembro de 2005. Essa lei priorizou o investimento público em educação e, entre outros fatores, estabeleceu como meta

---

<sup>17</sup> Resolução 12, de 24 de dezembro de 1998, da Central da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP), em acordo com o Conselho Nacional de Educação Primária.

<sup>18</sup> No final da década de 50, havia, na Argentina, as Escolas de Jornada Completa (EJC), onde os alunos eram atendidos pelos mesmos professores nos turnos da manhã e da tarde.

e elevar para 30% dos alunos da Educação Básica, em 2010, a oferta de escolas de JE e JC, além da jornada simples.

Em 2006, a Lei de Educação Nacional na Argentina ampliou ainda mais esse horizonte, expressando a vontade de ampliar o tempo escolar em todas as escolas primárias comuns. Mas enquanto isso não era possível, a prioridade foi o atendimento para os alunos das famílias em condições de vulnerabilidade social. Uma exceção foi a cidade de Buenos Aires, onde o programa de ampliação do tempo escolar propunha o melhoramento da aprendizagem de todos os alunos, independente da sua condição social. Atualmente, as experiências de maior relevância estão em Mendoza, cidade de Buenos Aires e Córdoba; ainda são incipientes as de San Juan, Rio Negro e Santa Cruz (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 64). É importante destacar que os programas são heterogêneos em sua origem, cobertura, ritmo e modalidades de implementação.

A modalidade mais importante de extensão escolar, na Argentina, é a Jornada Completa (manhã e tarde). Em relação ao conteúdo desenvolvido no período da extensão da jornada (normalmente no período da tarde), há uma diferenciação entre as províncias, pois as escolas devem seguir os desenhos e documentos curriculares estabelecidos pelas autoridades educativas provinciais. Nesse sentido, em algumas províncias há uma maior liberdade para as escolas definirem as atividades que devem ocorrer no tempo adicional, mais próximo do seu projeto pedagógico. Em outras, as autoridades provinciais propõem o ensino de conteúdos específicos, como o inglês ou outra língua estrangeira, computação/informática, e/ou ofertas de oficinas com temas mais gerais: literatura, teatro, música, educação física, entre outros. Do mesmo modo, adota-se o tempo estendido, em algumas províncias, para o reforço de áreas das disciplinas básicas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Também varia entre as províncias o tempo disponível para reuniões de coordenação, planejamento e formação dos professores que atuam nessas escolas de jornada completa. Em algumas jurisdições esse tempo adicional, durante o qual o docente se dedica a outras tarefas para além da sala de aula, é estabelecido normativamente. Mas de forma geral registra-se mais tempo para os docentes se dedicarem a essas atividades (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 68).

Na Venezuela, desde 1999, se estabeleceu a extensão da jornada escolar por meio do Programa Escola Bolivariana, que se iniciou com uma proposta experimental, pretendendo se estender progressivamente a todas as escolas, do pré-escolar ao básico. As primeiras escolas

integrais foram implantadas em locais de maior vulnerabilidade social, indicados no mapa da pobreza<sup>19</sup>, no princípio da década de 1990. Os principais objetivos das Escolas Bolivarianas eram complementar o currículo com atividades culturais e desportivas e atender as necessidades nutricionais e de atenção preventiva à saúde dos estudantes (EDUCERE, 2005).

As Escolas Bolivarianas dividem as atividades de acordo com a seguinte carga horária: 25 horas semanais para desenvolver conteúdos programáticos curriculares (matemática, língua materna, ciências, história, entre outras disciplinas); cinco horas para música, arte, dança, esporte, educação física etc.; 10 horas para atividades de alimentação. Os docentes que atuam nas Escolas Bolivarianas têm uma dedicação exclusiva de oito horas diárias, trata-se do chamado professor integral. Esse docente deve estar capacitado para orientar o processo de ensino em quase todas as áreas, como em esportes, educação física, música, folclore. O docente integral desempenha seu trabalho de aula em 35 horas por semana e cinco horas estão reservadas para o planejamento.

Em 2005, o governo venezuelano fez um acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o financiamento de um plano para a ampliação e melhoramento da qualidade da educação inicial e básica de jornada completa e atenção integral. Esses programas tinham como objetivo atender crianças de zero a seis anos (inicial) e de seis a doze anos (básico), das zonas rural, indígena e de fronteira, consideradas também áreas vulneráveis (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010, p. 110).

Como se viu anteriormente, o Chile (1997), o Uruguai (1998), a Argentina (2006) e a Venezuela (1999) têm apresentado distintos programas de ampliação da jornada escolar, mas mantendo traços que são comuns. Em todos esses países a implementação de programas desse tipo vem acompanhada do discurso de melhoramento da qualidade educativa e maior equidade social. No Chile, o programa de extensão da jornada é universalista, dirigido a transformar o tempo escolar em todas as escolas primárias e secundárias, apesar da prioridade da implantação ter sido focalizada nas escolas mais vulneráveis. No Uruguai, as escolas de tempo completo foram focalizadas diretamente para os grupos de vulnerabilidade social e educacional. Na Venezuela, temos a extensão da jornada iniciada de forma experimental nas áreas rural, indígena e de fronteira, com pretensão de estender-se para todas as escolas venezuelanas. Na Argentina a ampliação da jornada escolar apresenta um modelo misto com variantes universalistas e também focalizadas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

---

<sup>19</sup> Realizado pelo Escritório Central de Estatística e Informática (OCEI) do governo da Venezuela.

Cabe destacar que, em todos os programas, a extensão do horário escolar permitiu novas formas de trabalho docente, com novos sujeitos docentes. Podemos destacar no Chile a presença de docentes da escola, professores de apoio, professores de matérias especiais, como línguas estrangeiras, tecnologias da informação e conhecimento (TIC), artes e esportes, oficinairos de projetos de ciências, jornalismo escolar, agricultura e outros. No Uruguai encontramos docentes das escolas, professores especializados, professores de apoio fixos e itinerantes, professores oficinairos e auxiliares, como o monitor educativo. Na Venezuela é possível encontrar o professor integral, o assistente ou auxiliar de educação inicial. Na Argentina encontramos docentes das escolas, professores de apoio, professor bibliotecário, professor de matérias especiais, professores coordenadores de oficinas, estagiários e oficinairos, de acordo com os projetos e oficinas (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

De acordo com Martinic (2008), podemos considerar que a ampliação da jornada escolar nos países latino-americanos em horas anuais, como por exemplo o Chile<sup>20</sup>, supera a média de horas dos países da OCDE – que dispõe de um programa regular típico de 14 anos de escolaridade, com 944 horas anuais ou uma média de ensino oficial entre 6767 até 7470 horas (MARTINIC, 2008, p. 126). Mas para melhor entendermos as diferenças entre o tempo escolar dos países latino-americanos, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 5 – Média de tempo oficial de ensino em total de horas anuais em anos em alguns países da América Latina

Países	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Argentina	720	720	720	720	720	720	900	900	900	7020
Brasil	800	800	800	800	800	800	800	800	800	7200
Chile	878	878	878	878	878	878	965	965	965	8163
Uruguai	630	630	630	630	630	630	720	720	720	5940
Venezuela	756	756	756	756	756	756	999	999	999	7533

Fonte: AMADIO; TRUONG, 2007.

No Quadro 5 podemos identificar que o Chile (em todos os anos), a Venezuela e a Argentina (nos últimos três anos) apresentam uma carga horária maior do que a brasileira<sup>21</sup>. Porém, o Brasil vem ampliando a sua jornada escolar desde 2007, em experiências ainda

<sup>20</sup> Em 2010, o Chile passou a ser o primeiro país da América do Sul a fazer parte da OCDE.

<sup>21</sup> O caso brasileiro vai ser tratado separadamente na seção 2.



pontuais, atendendo apenas uma parcela dos estudantes das escolas brasileiras. Países como o Uruguai e a Argentina, que têm carga horária inferior à brasileira, já apresentavam seus projetos de extensão de jornada escolar anteriores às experiências mais recentes no Brasil.

Outra observação é que a ampliação da jornada escolar no Brasil segue a perspectiva apresentada pelos países latino-americanos, ou seja, melhorar a qualidade da educação básica ao atender as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

## **1.2 - Panorama da Educação de Tempo Integral no cenário nacional**

Nos últimos anos, o Brasil vem conquistando destaque no contexto internacional, chegando a ser considerado como a maior potência econômica da América Latina. Encontra-se também no agrupamento de países em desenvolvimento - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) -, que se destacaram no cenário mundial, considerando o rápido crescimento de suas economias. Em contraste com esse crescimento econômico, o Brasil está entre as doze nações mais desiguais do mundo (NERI, 2012).

Em meio a esse cenário, a educação vem sendo apontada como o setor capaz de responder e revelar condições para formar os cidadãos que deverão contribuir para a continuidade do processo de desenvolvimento. Nesse sentido, cabe a análise de Charlot (2003) quando afirma que na sociedade moderna tem-se o discurso sobre o direito de todos à educação; no entanto, a escola é pensada em termos de desenvolvimento econômico e de mais êxito para uns do que para outros. Segundo Gentili (2006), o avanço educacional das últimas cinco décadas nos países da América Latina, com o crescimento dos sistemas nacionais e a ampliação da cobertura, teve pouco efeito sobre a crise social produzida por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual.

O debate em torno da formação integral, ou seja, de uma ação educacional que envolve as diversas dimensões dos indivíduos, caminha no Brasil também na direção do reconhecimento de que os sujeitos populares que chegam à escola são uma “totalidade quebrada” nos seus direitos a uma vida digna (ARROYO, 2012, p. 45). Dessa forma, ainda segundo Arroyo, a concepção de educação integral no Brasil deve englobar as políticas sociais voltadas para assegurar os direitos sociais de cidadania e a participação das comunidades locais na melhoria da qualidade da educação. Para Cavaliere (2010), essa questão pode ser identificada na própria legislação atual que contempla o tempo integral no Brasil, unindo esforços do Estado na oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza,

com o objetivo de enfrentar a situação de vulnerabilidade e risco social das crianças e jovens que ainda persiste nos dias atuais.

### **1.2.1 – Balanço histórico sobre iniciativas públicas de Educação Integral**

As primeiras ações de educação pública em horário integral para as classes populares implantadas no país, segundo Giolo (2012), remontam a 1942 e 1946 e tinham como objetivo qualificar trabalhadores de nível médio em técnicas agrícolas e industriais<sup>22</sup>, criando espaços específicos de formação (GIOLO, 2012, p. 95). Nos anos 1950, registrou-se a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira e inaugurado em uma das áreas mais pobres de Salvador (BA). A criação desse Centro foi ao encontro das concepções propostas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>23</sup>, do qual Anísio Teixeira foi signatário, onde se encontravam iniciativas a favor da Educação Integral como um direito à educação pública voltada para as diversas dimensões da formação humana (MOLL, 2010).

Para a construção do Centro Educacional foi desenhado um projeto arquitetônico contemplando o que Teixeira denominou Escolas-Classe e Escolas-Parque. As escolas-classe eram em número de quatro e voltadas para o ensino primário, cada uma com 12 salas de aula. A escola-parque continha sete pavilhões com restaurante, lavanderia, teatro, biblioteca, ginásio de esportes, padaria e atendimento médico-odontológico. Eram atividades oferecidas por diferentes setores: o da instrução propriamente dita, das letras, e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa, relacionada às atividades socializantes - a educação artística, o trabalho manual, educação física e artes industriais. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída (COELHO, 2009).

Em sua concepção, essa escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudo, trabalho, sociabilidade, arte, recreação e jogos, ou seja, era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população,

---

<sup>22</sup> Decreto-Lei n. 4.073/1942 que criou as escolas técnicas industriais por meio das Leis Orgânicas do Ensino e Decreto-Lei n. 9.613/1946, que criou as escolas técnicas agrícolas por meio das Leis Orgânicas do Ensino.

<sup>23</sup> Manifesto assinado por um grupo de intelectuais, em 1932, por meio do qual foram divulgadas ao povo e ao governo, as bases para a organização do ensino público, laico, gratuito e universal.

sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse ao contexto de uma sociedade moderna (NUNES, 2009, p. 123).

Anísio Teixeira, segundo Nunes (2009), encontrava-se com um desafio paradoxal: seria possível organizar a educação antes da mudança da estrutura social ou, pelo menos, simultaneamente a esse processo? A resposta passava pela decisão em relação à prioridade da alocação de recursos públicos. Criar um Centro de Educação Popular era uma empreitada cara em instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Em seu discurso inaugural do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira afirmou não ser possível “fazer educação barata.” (NUNES, 2009, p. 124).

Quando exerceu os cargos de secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947) e diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (1952-1964), Anísio Teixeira se mostrava preocupado com os custos da educação de qualidade e propôs encaminhar recursos aos Estados para que ampliassem a escolaridade primária de sua população de quatro para seis anos (NUNES, 2009, p. 123).

Para Anísio Teixeira, o povo brasileiro acreditava na educação, mas não acreditava na escola em função de sua improvisação e pela ausência de políticas educativas claras e consequentes dos sucessivos governos. Tratava-se de dar credibilidade a essa instituição. Ele respondia, assim, às críticas que o tachavam de visionário afastado dos problemas reais da sociedade e da educação brasileira, desqualificando a sua ação político-administrativa (NUNES, 2009, p. 124).

Inúmeras dificuldades foram enfrentadas para a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A insatisfação dos professores foi destacada pelo jornal **O Momento**, onde se criticavam as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se investia em um projeto monumento (NUNES, 2009, p. 128).

Para essa autora, só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar adiante, em meio a adversidades de todo o tipo, uma iniciativa desse porte, em termos de recursos financeiros e humanos. Assim, a política idealizada por Anísio Teixeira não era dirigida para uma única escola, mas para um sistema de ensino, ainda que os custos assustassem as autoridades e os grupos políticos com os quais se aliava, mesmo que exigisse um recrutamento impensável de profissionais e sua preparação. Segundo Nunes (2009), as

necessidades da população em termos de escolarização sempre estavam em primeiro plano para Anísio Teixeira, e ele defendia que cabia ao Estado tornar viável o que fosse necessário para a sua realização (NUNES, 2009, p. 129).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ficou conhecido como Centro de Educação Popular ou Escola-Parque. É sabido que essa experiência não se multiplicou no país. No entanto, de acordo com Nunes (2009), foi esse centro educacional que serviu de âncora simbólica para variados projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como ocorreu com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), implantados no estado do Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990.

A experiência dos CIEP constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizadas no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, foram construídos 506 prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994) no estado do Rio de Janeiro. Esses centros foram concebidos como “educação integral em tempo integral, uma experiência de educação mais justa, democrática e humanizadora” (BOMENY, 2009, p. 109).

Foi, em seu desenho original, um esforço concentrado de Estado para levar o social para dentro da escola. Um Ciep conteria nele mesmo, em sua dinâmica interna, todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar (BOMENY, 2009, p. 114).

Para Cavaliere (2009), os CIEP destacaram-se como escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Os estudos de Monteiro (2009) sobre os CIEP referem-se ao trabalho dessa instituição a partir da realidade dos alunos, uma inspiração da pedagogia de Paulo Freire. Os CIEP, de acordo com a autora, representaram uma experiência de inovação e democratização da educação no Brasil, pois além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, ocorreu também a expansão de seus objetivos ao assumir a formação contínua, em serviço, de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano (MONTEIRO, 2009).

A expansão das atividades a serem realizadas nos CIEP incluía o horário noturno e os finais de semana. No horário vespertino, jovens e adultos eram recebidos nos projetos que ofereciam oportunidades para complementar seus estudos. Nos finais de semana, grupos da comunidade eram recebidos para a prática de esportes na quadra, sessões de cinema, reuniões e festas - era a escola aberta oferecida em tempo e espaços ampliados (MONTEIRO, 2009).

O projeto dos CIEP propunha um currículo que assumia a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável, numa dimensão integradora que propunha o diálogo da escola com a comunidade. Essa integração implicava a abertura para o recebimento de crianças sem nenhuma distinção de cor, religião, gênero ou condição física, em perspectiva inclusiva que evidenciava o seu compromisso com a mudança social. Em atividades estendidas às famílias e à comunidade, como campanhas de vacinação, de prevenção de doenças, os CIEP integraram em sua ação pedagógica educação, cultura e saúde (MONTEIRO, 2009).

Esta integração com a comunidade, prevista no projeto dos CIEP, questionava o conhecimento oficial/dominante e reconhecia o saber dos grupos dominados, como os mais pobres, as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas. Esse projeto abria espaço para a crítica das desigualdades e para a luta na construção de uma sociedade mais justa, inclusive por meio dos conteúdos curriculares ali ensinados. A (re)construção do currículo no âmbito institucional trouxe novos profissionais, com destaque para aqueles responsáveis por integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir por meio dos Animadores Culturais (MONTEIRO, 2009).

O processo de trocas culturais entre diferentes sujeitos – alunos, pais, comunidade, professores, animadores culturais – implicou disputas, resistências e apropriações diferenciadas. Nessa organização complexa de incluir diferentes profissionais que contribuíam para possibilitar diferentes abordagens e práticas educativas aos alunos do tempo integral como um ato educativo, tornava-se urgente que os professores tivessem mais tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que permitissem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado (MONTEIRO, 2009).

Para isso, os CIEP realizavam formação em serviço de seus professores e animadores culturais por meio da criação e implantação do primeiro e do segundo Programa Especial de Educação, como forma de realização do planejamento integrado, uma experiência pioneira no

Brasil. A importância desses dois programas se deve à proposta de formação para os profissionais que compunham os quadros dos CIEP, no sentido de municiá-los para que eles pudessem articular e sintonizar entre si e com seus alunos, a fim de propor atividades que auxiliassem os estudantes a dominar códigos, linguagens e saberes necessários à sua participação ativa e crítica, como cidadãos, na sociedade (MONTEIRO, 2009, p. 44).

A complexidade de gestão de uma escola de tempo integral como o CIEP trouxe também, de acordo com Monteiro (2009), uma série de desafios, como a articulação da educação, cultura e saúde; o compromisso com a educação de crianças das camadas populares; a reunião e viabilização da atuação integrada entre os diversos profissionais; a superação do fracasso escolar; o envolvimento político dos profissionais com a realização de uma educação libertadora; a compreensão do projeto político-pedagógico da escola pelas famílias e a comunidade escolar; adesão e apoio às iniciativas implementadas. Todos esses desafios podem ser compreendidos a partir da prioridade conferida a esse projeto de educação, que gerava suspeita e resistência entre os professores das escolas tradicionais, apresentadas como modelos a serem superados (MONTEIRO, 2009, p. 46).

A análise dessas duas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil indica que o ideal de escola em tempo integral vivido por ambos os educadores, mesmo considerando as suas diferenças, sofreu resistências por parte daqueles que se opunham à criação de uma escola pública, laica e democrática como condição fundamental para a consolidação da democracia (CHAGAS; SOUZA; SILVA, 2012, p. 78). De acordo com Bomeny (2009), a principal diferença entre os projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está no fato de que o primeiro defendia um projeto pedagógico, enquanto o segundo um projeto político-sociológico (BOMENY, 2009, p. 116).

Cabe demarcar ainda que essas duas experiências de tempo integral, as Escolas-Parque (1950) e os CIEP (1983), foram localizadas tanto geograficamente como historicamente e não se transformaram em políticas públicas nacionais para a educação no Brasil (GIOLO, 2012, p. 94). No entanto, para Moll (2009), essas experiências tiveram repercussões, mesmo que de forma isolada, na construção das legislações mais democráticas que sucederam a Constituição de 1988. Nas palavras da autora,

Se as políticas de educação básica no Brasil, não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes

fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012, p. 130).

Nos anos 1980, com a redemocratização do país, ocorreu a aprovação de novo aparato legal, como a promulgação da Carta de 1988, que ressalta a importância de “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Art. 227), além de garantir o esporte “como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (Art. 217).

Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) comprometeu-se com a proteção integral de crianças e adolescentes e a preservação de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Outro mecanismo importante foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), que faz referência indireta e direta ao tempo integral nas escolas públicas. Indireta quando considera que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º). Direta, porque profere que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Art.34). A ampliação progressiva do tempo integral na Educação Básica foi feita de acordo com critérios dos respectivos sistemas de ensino. O artigo 87 definiu ainda que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (§5º)”.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), previsto pela Lei n. 10.172/2001, retomou e valorizou a Educação Integral como possibilidade de formação das crianças e jovens. Esse PNE apresentava a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil. Uma das metas desse Plano era a

ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

Pelo menos em termos legais estava proposto o início da superação do modelo brasileiro de escola fundamental minimalista, isto é, com poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais, especialmente aquela voltada para as classes populares (CAVALIERE, 2009). Essa autora ressalta que

O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009, p. 51).

É nesse sentido que se começa a esboçar na década de 2000 a Educação Integral como política pública nacional, como veremos na próxima seção.

### **1.2.2 – A Educação Integral na atualidade: concepções, programas/projetos e marcos legais**

A Educação Integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, a ser realizada com a cooperação de todas as instituições sociais. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como cognitivo, emocional e societário. Como uma ação educacional, a Educação Integral aparece quase sempre relacionada à jornada escolar em tempo integral, objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional associada à desigualdade social. Nessa aplicação, a Educação Integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, associados às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2010).

A busca das instituições escolares por uma organização escolar com mais tempo vem se apresentando no Brasil com uma enorme variedade de concepções e consequentemente de experiências de Educação Integral. A começar pela nomenclatura, pois essas experiências recebem diversas denominações, como Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva. Importante ressaltar aqui que a denominação da experiência não possibilita sua associação a um



determinado perfil, uma vez que experiências nomeadas da mesma forma apresentam características diferentes, sendo o contrário também verdadeiro. Nesse sentido, cada experiência só pode ser melhor detalhada e analisada por meio de estudos de caso (BRASIL, 2010, p. 19).

É importante evidenciar que o agrupamento das denominações das experiências de jornada escolar ampliada por aproximação semântica dá origem a duas grandes categorias: uma que fornece a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e outra que indica complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, segundo tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras) (BRASIL, 2010, p. 20).

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vem se configurando em nosso país, de acordo com Cavaliere (2009), podem ser sintetizados em duas vertentes: uma, que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; outra, que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. A escolha de um ou de outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da escola na sociedade (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Essa autora apresenta ainda outros dois modelos de organização: a) escola de tempo integral e b) o aluno em tempo integral, tendo o cuidado de alertar que não se tratam de modelos antagônicos ou cristalizados. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola regular, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, a fim de propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Em estudo realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010a)<sup>24</sup>, verificou-se que a maioria das experiências brasileiras atuais foi implantada em 2008. De acordo com Leite e Menezes (2012), entre 2008 e 2013 ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliaram a jornada escolar, ultrapassando a meta de escolas públicas no Programa Mais Educação (PME), estipulado em 45 mil unidades para 2013, chegando a 49.426. Esses resultados sugerem que a educação de tempo integral no Brasil vem se constituindo como uma política pública incentivada principalmente pelo governo federal a partir de 2007, quando o Governo Lula lançou o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>25</sup> e com ele o PME. O PDE visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens ao propor a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implicava também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

A pesquisa MEC/2010, já citada, mostrou que 55,5% das experiências de jornada ampliada implantadas a partir de 2008 apresentavam uma carga horária maior ou igual a 7 horas diárias e que 56,2% dos municípios respondentes adotavam a ampliação da jornada durante os cinco dias da semana. Em relação ao espaço escolar, a pesquisa MEC/2010<sup>26</sup> verificou que os locais mais utilizados na escola para desenvolvimento das atividades eram: a sala de aula (77,6%), o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%). Foi também registrado o uso de laboratórios (31,2%), sala de multimeios (26,8%), auditório (20,6%) e brinquedoteca (15,5%). Os locais externos à escola mais utilizados pelos respondentes foram os campos de futebol e quadras (29,9%). Há também um percentual

---

<sup>24</sup> O mapeamento realizado pelo MEC (2010) contou com 500 municípios respondentes que apresentaram um total de 800 experiências que vêm sendo desenvolvidas com a ampliação da jornada escolar. Partindo do entendimento de que uma mesma experiência pode envolver um conjunto de atividades, nas 800 experiências levantadas pela pesquisa foram computados 4.831 registros entre esportes, aula de reforço, música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato, tarefas de casa, artes plásticas, artes visuais, capoeira, línguas estrangeiras, oficinas de formação de trabalho, rádio/jornal, resultando numa média de seis atividades por experiência.

<sup>25</sup> De acordo com Dermeval Saviani (2009), o PDE foi a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC, tendo em vista que pretendeu enfrentar o problema da qualidade do ensino das escolas de Educação Básica. Este plano entrou em vigência, a partir do Decreto n. 6.094/2007 que dispôs sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, proposto pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

<sup>26</sup> Os percentuais apresentados a seguir, estão ultrapassando os 100%, pois o questionário utilizado para a coleta de dados na pesquisa MEC/2010 permitiu que os respondentes pudessem escolher mais de uma alternativa.

significativo dessas experiências que tem atividades realizadas em praças públicas e/ou parques (17,6%); bibliotecas (11,1%); espaços de outras secretarias (11%); clubes (10,9%); associações comunitárias (10,2%); igrejas (6%); casas particulares (4,9%); museus (4,1%); ONG (3,4%). Os dados mostram que a grande maioria (80,1%) das atividades relacionadas à ampliação da jornada escolar é realizada no turno contrário à oferta das disciplinas do currículo escolar formal, sendo que 10,9% e 9% são desenvolvidas, respectivamente, mescladas às aulas regulares e de ambas as formas (BRASIL, MEC, 2010a).

O interesse da União em discutir e regulamentar a educação integral, para Moll (2012), comprova as preocupações do Poder Executivo e do Poder Legislativo nacional na construção da ampliação da jornada escolar como uma política pública, com significativos avanços nas legislações mais recentes em relação ao tema. Nesse sentido, um dos objetivos do PME foi o de formular política nacional de educação básica em tempo integral (artigo 3º do Decreto Presidencial n. 7.083/2010). Por meio desse decreto, as escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais que aderiram ao Programa, considerando o seu projeto político-pedagógico (PPP), puderam optar por desenvolver atividades como 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 (Decreto n. 7.083/2010). Quanto à escolha das atividades era proposto que a escola estabelecesse relações entre as atividades do PME e as atividades curriculares.

Nesse sentido, o estudo do MEC (2010) mostrou que as experiências de jornada escolar integradas ao PPP da escola são de 76,4%, enquanto que 23% das experiências não se integram ao PPP das redes de ensino/escolas a que estão associadas. A integração ou não ao PPP está articulada a uma discussão conceitual de educação integral e do papel social da escola. A esse respeito, cabe destacar que a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o PME determinava que as ações e projetos relacionados ao programa deviam estar integrados ao PPP das redes e escolas participantes (BRASIL, MEC, 2010a).

Pode-se dizer que a partir da Portaria Interministerial n. 17 e do Decreto n.7.083/2010, que integram as ações do PDE, a implantação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio de legislação específica. A portaria aludida propunha em seu artigo 6º:

II – promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; (...)

IV – promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; (...)

VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; (...)

VII – fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; (...)

IX – estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007a).

Assim, o PME promoveu a articulação de 26 programas federais formulados pelos seis ministérios<sup>27</sup> participantes. Para viabilizar a articulação institucional e cooperação técnica entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais, o Governo Federal criou o Fórum Interministerial Mais Educação (Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007). Esse Fórum possuía caráter normativo e deliberativo e ancorou seus programas e ações em torno do seguinte princípio: “lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola”. Nesse sentido, programas e ações de governos estaduais e municipais voltados para esse público devem prever um diálogo com as redes de educação e o compromisso desses entes federativos em aprimorar a qualidade da educação pública (BRASIL, 2007a, p. 28).

Saviani (2010) aponta que é por meio do PME (2007) que vem se dando o deslocamento do MEC em direção à escola pública que pertence às outras esferas de governo. Essa ocorrência implica uma tensão normativa, decorrente do processo de legitimação democrática, mas, sobretudo, o fato de que são esperadas respostas imediatas, antes que se fale na atribuição desta ou daquela esfera de governo. Para ele, é neste momento que se apresentam as questões duradouras da política educacional compreendidas nos termos da dificuldade para realizar a ideia de um sistema nacional de ensino.

---

<sup>27</sup>Ministério da Educação: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vidas); Educação em Direitos Humanos; Educação Inclusiva: direito à diversidade; Educar na Diversidade; Escola Aberta; Escola que Protege; Juventude e Meio Ambiente; Sala de Recursos Multifuncionais; ProInfo.

Ministério da Ciência e Tecnologia: Casa Brasil Inclusão Digital; Centros Vocacionais Tecnológicos; Centros e Museus da Ciência.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); Programa Atenção Integral à Família (PAIF); Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); PróJovem Adolescente.

Ministério do Meio Ambiente: Municípios Educadores Sustentáveis; Sala Verde; Viveiros Educadores.

Ministério da Cultura: Casas do Patrimônio; Cineclube na Escola; Cultura Viva.

Ministério do Esporte: Esporte e Lazer na Cidade; Segundo Tempo.

A preocupação com a legitimação democrática se reveste, de acordo com Leclerc (2012), da vigilância necessária para que o poder político, organizado na forma de administração pública, seja capaz de reforçar decisões coletivas. Para a autora, o PME (2007) representa o investimento na formação da opinião pública por meio da construção do espaço coletivo.

Um mecanismo fundamental para incentivar e garantir o direito à educação em tempo integral foi a previsão no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei n. 11.494/2007) de recurso específico para escolas que adotassem o tempo integral. O FUNDEB, implantado no âmbito do PDE, estabeleceu financiamento diferenciado para matrículas em tempo integral, contabilizadas pelo Censo Escolar<sup>28</sup>, que registrassem jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, segundo o Decreto n. 6.253/2007. A resolução 34, de 6 de setembro de 2013, destinou recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, no intuito de assegurar que elas realizassem atividades de educação integral e funcionassem nos finais de semana, em conformidade com o PME.

Porém, de acordo com Menezes (2012) as possibilidades e desafios associados ao financiamento da educação em tempo integral se fazem junto com fontes estáveis e suficientes de recursos que garanta o padrão de qualidade na educação e esteja acima dos interesses partidários momentâneos. Para esta autora, estas duas fontes de recursos apresentadas vem avançando nos aspectos associados ao desenvolvimento e financiamento (custeio e capital) das experiências de ampliação da jornada escolar, mas estacionado no valor médio por aluno/ano. Assim, se por um lado, o Brasil deu a largada para a implementação de programas de educação integral no Brasil a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável das condições de financiamento e manutenção de tais projetos.

As formas de financiamento das experiências de jornada escolar ampliada, de acordo com a pesquisa MEC (2010), são: recursos municipais (78,8%); recursos próprios (25,9%); FUNDEB (24,1%); recursos federais (22,9%); recursos estaduais (11,4%); recursos da

---

<sup>28</sup> O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

comunidade (6,8%); recursos da iniciativa privada (5,8%); projeto financiado (2,1%); edital (0,2%) e outros (4,4%). No que se refere aos parceiros das experiências de jornada escolar ampliada, a pesquisa mostra que 31,6% são órgãos públicos; 13,5% comunidade; 10,4% empresas privadas; 7,5% ONG; 7% instituições comunitárias; 6,6% instituições religiosas; 6,2% universidades; 5,1% fundações; 2,9% empresas públicas e 6% de outros parceiros (BRASIL, 2010).

Em relação aos profissionais que atuam na educação integral, essa pesquisa (2010) constatou a seguinte realidade: professor concursado (69%); professor contratado (59,4%); estagiário bolsista (14,6%); voluntário (11,5%); estagiário (9,8%); agente cultural (5,6%); funcionário de ONG (3,1%); jovem aprendiz (1,8%); outros responsáveis (15,8%).

Há questões importantes que envolvem os profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, entre elas destaca-se a incompatibilidade entre a jornada de sete horas diárias para o tempo integral, prevista na lei do FUNDEB, e a jornada de trabalho dos professores das redes públicas. Essas jornadas variam de acordo com a rede em que atuam: federal, estadual ou municipal (20, 24, 30 horas). Neste sentido, o horário previsto para os professores na maioria das escolas que ampliam o horário escolar não é compatível com as jornadas de trabalho dos docentes, levando a uma série de arranjos relativos a pessoal para cumprir o tempo necessário de sete horas diárias. Esses aspectos têm gerado também o debate sobre as condições de trabalho, principalmente no que se refere à jornada, à carreira e aos salários.

Em termos legais, cabe citar ainda o novo PNE - 2014-2024 (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014), que propõe, na sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”. Para cumprir o que prevê essa meta, foram organizadas nove<sup>29</sup> estratégias pensadas para mudar a realidade e atender ao que propõe o plano.

---

<sup>29</sup> Estratégia 6.1 - promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Estratégia 6.2 - instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Estratégia 6.3 - institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Estratégia 6.4 - fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e

Para o cumprimento da Meta 6 e das demais contidas no novo PNE, o financiamento de 10% do PIB para a educação pública torna-se fundamental. A extensão da meta e das estratégias propostas para o novo PNE, considerando-se o processo de debates que deverá qualificá-las, expressa o diálogo com esse amplo processo em curso e o firme propósito de avançar na educação integral em tempo integral como política pública financiada pelo poder público, porém sustentada na mais vasta rede de articulações com atores sociais, instituições, equipamentos de esporte, lazer, cultura, arte, tecnologias, na perspectiva de que a educação das novas gerações mobilize a sociedade em seu conjunto como tarefa permanente e imprescindível. Nessa perspectiva, poderá se desencadear o processo de universalização da educação integral (MOLL, 2012, p. 138).

No período de 2012-2014, o PME tem também a previsão de chegar às escolas do campo, compondo as ações articuladas pelo Governo Federal, por meio do Programa Brasil sem Miséria<sup>30</sup>, para o grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais (MOLL, 2012, p. 135).

Segundo o então ministro da Educação, Henrique Paim (03/02/2014-01/01/2015), a expansão do ensino integral é um dos grandes destaques do Censo Escolar da Educação Básica de 2013<sup>31</sup>. O Censo revela que, desde 2010, o número de matrículas em Educação Integral no Ensino Fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Só no último ano, o crescimento foi de 45,2%. O aumento de alunos no Ensino Integral é atribuído à ampliação do PME, criado pelo MEC, por meio da transferência de recursos federais, para

---

planetários. Estratégia 6.5 - estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. Estratégia 6.6 - orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. Estratégia 6.7 - atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. Estratégia 6.8 - garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Estratégia 6.9 - adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

<sup>30</sup> Programa instituído pelo Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011, com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, executado pela União em colaboração com os Estados, Distrito Federal, Municípios e com a sociedade. Entre os serviços da educação que fazem parte do Programa Brasil sem Miséria estão o Programa Mais Educação e o Brasil Alfabetizado.

<sup>31</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/censo-revela-crescimento-no-ensino-integral](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/censo-revela-crescimento-no-ensino-integral)>. De 25 de fevereiro de 2014. Acesso em: 29 abr. 2014.

incentivar as secretarias estaduais e municipais de educação a oferecer a educação integral. Em 2014, a meta do PME previa o atendimento em 60 mil escolas.

Na tabela abaixo, pode-se verificar o aumento das matrículas no Ensino Fundamental por região geográfica, observando que houve aumento em todas as regiões brasileiras.

**TABELA 1 - Número de matrículas no Ensino Fundamental Regular Total e em Tempo Integral por ano, segundo a região geográfica. 2010-2013.**

Região Geográfica	Matrículas no Ensino Fundamental Regular por Ano							
	2010		2011		2012		2013	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
<b>Brasil</b>	<b>31.005.341</b>	<b>1.325.336</b>	<b>30.358.640</b>	<b>1.756.058</b>	<b>29.702.498</b>	<b>2.184.079</b>	<b>29.069.281</b>	<b>3.171.638</b>
Norte	3.283.848	135.229	3.256.268	187.659	3.224.439	239.543	3.195.061	390.434
Nordeste	9.564.009	310.947	9.316.892	474.277	9.076.655	687.301	8.827.838	1.268.580
Sudeste	11.847.131	586.813	11.610.001	752.520	11.339.899	804.234	11.127.426	940.360
Sul	4.049.228	189.517	3.940.404	212.732	3.847.399	295.030	3.744.349	342.809
Centro-Oeste	2.261.125	102.830	2.235.075	128.870	2.214.106	157.971	2.174.607	229.455

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2013.

Os dados abaixo indicam os percentuais de escolas públicas e de alunos de acordo com as regiões geográficas e, também, do município de Belo Horizonte. Nesta cidade podemos notar que o percentual de escolas públicas com ampliação da jornada escolar ultrapassa a meta nacional de 50%. Apesar de ter atingido o percentual acima, este município ainda não alcançou a Meta Brasil para o percentual de alunos atendidos.

**QUADRO 6 – Meta 6 – Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos sete horas em atividades escolares, segundo a região geográfica**

<b>Meta Brasil</b>	<b>50%</b>
Brasil	42%
Centro-Oeste	57,3%
Nordeste	38,5%
Norte	26,1%
Sul	52,1%
Sudeste	47,7%
Minas Gerais	45,6%
Belo Horizonte	67,1%

Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica, 2014.



**QUADRO 7 – Meta 6 – Percentual de alunos que permanecem pelo menos sete horas em atividades escolares, segundo a região geográfica**

<b>Meta Brasil</b>	<b>25%</b>
Brasil	15,7%
Centro-Oeste	15,1%
Nordeste	20,4%
Norte	13,3%
Sul	16,2%
Sudeste	12,6%
Minas Gerais	11,9%
Belo Horizonte	18,4%

Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica, 2014.

Considerando a complexidade de realização da Educação Integral, Moll (2012) afirma que a consolidação dessa política deverá constituir um novo padrão construtivo para as instituições educacionais à medida que forem atendidas as demandas em termos de infraestrutura. O número de estudantes atendidos em tempo integral desencadeia a designação de recursos específicos do FUNDEB (2007) para matrículas em tempo integral. Essa possibilidade caracteriza um dos principais aspectos da passagem de programa para política pública, pois aponta para a sustentabilidade e continuidade das ações desencadeadas. Esse processo será fruto de ações conjugadas entre os entes da União, desde que as demandas sejam explicitadas no âmbito local e vistas na perspectiva do conjunto do projeto educativo (MOLL, 2012, p. 140). A consolidação de uma política pública na perspectiva de universalização de programas e políticas de educação integral depende não apenas da vontade do governante, mas também de recursos e condições viáveis que possam ancorar tais programas nos municípios e regiões tão desiguais como as existentes em nosso país. Os programas de educação integral que compõem a política pública educacional mostram que os recursos financeiros advindos de repasses federais, os recursos próprios de estados e municípios, FUNDEB, além de programas federais como o PME e o PDDE, não têm sido ainda suficientes para implementar, de fato, políticas públicas com capacidade de universalizar a Educação Integral no país. Além disso, não se deve esquecer que, historicamente, o Brasil acumulou uma série de graves problemas relativos à infraestrutura, condições de trabalho e qualidade dos serviços que ainda repercutem no momento de se implantar a ampliação da jornada escolar.

No próximo capítulo será desenvolvida a experiência do Programa Escola Integrada da RMEBH.

## CAPÍTULO 2

### PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA - RMEBH: políticas e concepções

O objetivo deste capítulo é contextualizar o objeto de pesquisa, focando a política educacional do município, que nos ajudará na análise do Programa Escola Integrada. Para isso, buscou-se recuperar alguns traços fundamentais da concepção do Programa “Escola Plural” (1994), que estão também presentes no Programa Escola Integrada (PEI, 2006). Em seguida, apresentou-se o processo de construção do PEI na RMEBH e a sua expansão.

#### 2.1 – Programa Escola Plural na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Na gestão do prefeito Patrus Ananias<sup>32</sup> (1993-1996), em Belo Horizonte, foi implantado na Rede Pública Municipal de Educação o Programa Escola Plural (1994). Nessa mesma ocasião, surgiram em outros municípios brasileiros experiências que foram consideradas inovadoras na educação brasileira, como a Escola Cidadã, em Porto Alegre (1994), e a Escola Candanga, em Brasília (1995).

Essas experiências, de acordo com Moraes (2009), constituem proposições construídas na perspectiva oposta à da tradição brasileira de verticalização das relações entre Estado e sociedade civil. A inflexão pretendida vai na direção de mudanças de paradigmas em políticas públicas educacionais, considerando o fato de possuírem uma concepção de projeto de democratização das relações entre Estado e sociedade, na tentativa de representar novas esperanças para velhos problemas.

De acordo com Miranda<sup>33</sup> (1999), as Secretarias da Educação do Estado e dos municípios se sentiam desafiadas pela universalização do Ensino Fundamental (7 a 14 anos), como direito público subjetivo, inscrita na Carta de 1988. Por outro lado, os movimentos pedagógicos renovadores já denunciavam há tempos a má qualidade da educação a que as camadas populares estavam submetidas.

---

<sup>32</sup> Patrus Ananias, filiado ao PT, foi eleito em 1992 por meio da coligação de partidos considerados de esquerda: PT, PSB, PCdoB e PV. Essa frente de partidos ficou conhecida como Frente BH-Popular.

<sup>33</sup> Glaura Vasquez de Miranda é professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação no período 1993/1996, tendo como secretário adjunto o professor Miguel Arroyo, também professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

Em 1994, a SMED/BH teve a oportunidade de introduzir o Programa denominado Escola Plural, que tinha como objetivo geral: “ter uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo” (MIRANDA, 2007, p. 61). Era o momento propício para a implantação de um programa desse tipo, pois na PBH acabava de tomar posse o prefeito Patrus Ananias, e na Secretaria Municipal de Educação a professora Glaura Vasquez de Miranda e o professor Miguel Arroyo, ambos do quadro da Faculdade de Educação da UFMG e integrantes dos movimentos pedagógicos renovadores.

O Programa Escola Plural trouxe uma nova concepção de educação e um novo ordenamento escolar. Essas inovações exigiram um currículo mais diversificado culturalmente, que explorasse as artes, história, literatura, bem como propiciasse a participação da comunidade, sem se descuidar das disciplinas tradicionais. Outra novidade trazida por este programa foi a proposição de avanços progressivos dos estudantes em seu desenvolvimento escolar, buscando vencer o desafio da permanência de crianças e jovens na escola pública (MIRANDA, 2007, p. 61).

As maiores alterações implantadas pela Escola Plural foram direcionadas para as tradições escolares já sedimentadas em nosso país, como é o caso da organização dos tempos escolares por meio da seriação. O Programa propôs a sua substituição pelos ciclos de formação humana<sup>34</sup>. Esse tipo de organização trazia consigo a proposta da formação integral do sujeito a partir da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo e conteúdos curriculares mais diversificados culturalmente. E exigia da RMEBH a formação continuada dos professores e o trabalho coletivo entre os docentes, rompendo com o trabalho docente solitário e individualista (MAZONI, 2005).

Segundo Glaura Vasquez Miranda (1999), quando ela assumiu a gestão da SMED em 2003, a RMEBH já contava com uma estrutura que vinha sendo construída pela PBH na gestão anterior, pois a SMED vinha se preparando para oferecer uma educação de qualidade, por meio de um corpo de professores admitido exclusivamente por concurso público e com programas de formação continuada, além de já existirem projetos construídos em algumas

---

<sup>34</sup> A escola passou a organizar-se em três ciclos: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) comportando alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) reunindo alunos de doze a quatorze anos de idade. O Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade, de acordo com a Lei 11274/2006. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas (MIRANDA, 2007, p. 64).

escolas sob a perspectiva democrática e pluralista, propostos pelos docentes (MIRANDA, 2007, p. 62). No entanto, faltava ao conjunto das escolas dessa rede, segundo Miranda, diretrizes gerais de política que orientassem as mudanças necessárias e contribuíssem para modificar a cultura escolar, levando em conta a introdução de uma nova concepção de educação e, principalmente, a eliminação dos mecanismos de exclusão das classes populares, que era a base de construção da Escola Plural. Para ela era preciso elaborar um projeto político-pedagógico que, respeitando a autonomia de cada escola, fosse capaz de estabelecer princípios a serem seguidos por toda a rede para resolver os problemas da educação municipal de Belo Horizonte (MIRANDA, 2007, p. 62).

Os desafios do Programa, segundo Miranda (2007), eram enormes, tendo em vista a ousadia política posta nos princípios orientadores das ações da Escola Plural: uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade (ciclo de formação); uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional (MIRANDA, 2007, p. 62).

Em 1995, o ano escolar foi iniciado com cursos de formação para os professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, visando à implementação das mudanças propostas e considerando que as principais alterações se concentraram inicialmente no 1º e no 2º ciclos de formação. A partir de 1996, começaram a ser implantadas também as mudanças no 3º Ciclo e nos cursos de educação de jovens e adultos (MIRANDA, 2007, p. 70).

Para implantação dessa proposta pedagógica, foram necessárias ainda alterações em aspectos gerenciais das escolas: o critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três professores para duas turmas, com eliminação do cargo de professor eventual na escola; de uma gestão pedagógica feita por especialistas passou-se para um outro modelo realizado por um grupo de educadores; a enturmação feita por habilidade escolar foi substituída por outra baseada na idade, nas experiências escolares anteriores e nas vivências culturais dos alunos. Essas mudanças tiveram um impacto financeiro significativo, considerando que seriam necessários pelo menos mais quinhentos novos professores no quadro do Ensino Fundamental para adotar o critério de três professores para cada duas turmas de alunos e também a necessidade de um projeto de melhoria da materialidade da escola (MIRANDA, 2007, p. 70).

Assim, a implantação do Programa Escola Plural não foi algo simples e se tornou alvo de várias críticas positivas e negativas durante seu processo de desenvolvimento. Essas críticas foram registradas em avaliação realizada sobre a Escola Plural<sup>35</sup>, desenvolvida em 2000 pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME)<sup>36</sup> da Faculdade de Educação. Nesse trabalho, foram levantados os pontos positivos elencados pelos docentes entrevistados que atuavam nas escolas municipais de Belo Horizonte:

os projetos de ensino; a não-imposição de uma sequência de conteúdos que precisa ser vencida; a oportunidade de crescimento dos professores que necessitaram estudar e pesquisar mais; as atividades artístico-culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas; a conquista de um horário de planejamento e de estudos (horários de projetos e de reuniões pedagógicas semanais no turno de trabalho); a socialização das informações e a democratização das decisões (MIRANDA, 2007, p. 73).

Em relação aos pontos negativos, a avaliação realizada pelo GAME (2000) registrou que:

algumas escolas continuaram a funcionar tradicionalmente, resistindo ao programa; a falta de um processo de formação continuada mais direcionado para as dificuldades estratégicas do processo; o fator de ordem político-ideológico, decorrente de ser o PT o partido que implantou a proposta; a dificuldade de estabelecer um certo equilíbrio entre o respeito à autonomia da escola, a diversidade, e a necessidade de se manterem padrões mínimos de ação conjunta, numa Rede tão extensa como a da PBH. Registrou-se também maior resistência dos professores que atuavam nas escolas onde eram atendidas as crianças e adolescentes das classes médias, cujos pais idealizavam um projeto pedagógico mais tradicional e próximo das escolas privadas. Para esse grupo a Escola Plural representou um retrocesso (MIRANDA, 2007, p 72).

Segundo Miranda (2007), então passados mais de 13 anos<sup>37</sup> da implantação da Escola Plural, a enorme desigualdade de oportunidades presente no contexto da vida social de formação humana para as crianças e jovens das camadas populares ainda é considerada um desafio para as políticas municipais, pois a escola sozinha não consegue resolver os problemas das desigualdades socioculturais. No entanto, tem sido ainda por meio de programas, como o PEI, que as crianças e jovens têm podido ampliar as possibilidades de

---

<sup>35</sup> Esta avaliação foi sugerida pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) e contratada pela SMED.

<sup>36</sup> O resultado global da avaliação encontra-se publicado no livro **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural** (UFMG/FAE/GAME, 2000).

<sup>37</sup> Artigo publicado por Miranda em 2007. Hoje já se passaram mais de 20 anos da implantação do Programa.

inserção sociocultural e também de combate à pobreza, acompanhando a tendência das experiências latino-americanas apresentadas no capítulo 1 desta dissertação.

## **2.2 – Programa Escola Integrada (PEI) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Conforme mostrado na seção anterior, foi a partir da experiência da Escola Plural em Belo Horizonte que começou o desafio histórico de alterar o modelo de escola convencional que era desenvolvido nessa Rede. A partir dessa experiência intensificou-se também, em 2006, o movimento para implementação da educação de tempo integral nas escolas públicas do município, denominado Programa Escola Integrada (PEI), já sob o governo de Fernando Pimentel (PT)<sup>38</sup> (BELO HORIZONTE, 2007).

Esse programa foi organizado com o objetivo maior de continuar a promover a inclusão dos estudantes e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade da formação do aluno, ampliando a jornada escolar para contemplar novas necessidades formativas do sujeito, segundo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (COELHO, 2010). Nesse sentido, novas exigências foram impostas aos profissionais do processo educativo escolar, pois era necessário afinar a proposta curricular, os espaços e tempos aos novos desafios trazidos com a educação integral. Dessa forma, a Escola Integrada pressupunha o alargamento do tempo e do espaço como condições necessárias à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, já iniciadas com o Programa Escola Plural (BELO HORIZONTE, 2007). Assim, o PEI deve ser entendido como um programa que veio aprimorar e ampliar a política pedagógica e cultural implantada com o Programa Escola Plural e foi influenciado também pelos princípios e conceitos das Cidades Educadoras, apresentados no capítulo 1 desta dissertação.

Para a implementação do PEI na RMEBH, em março de 2006, foi instituída a coordenação geral do programa a cargo da SMED com a sua equipe técnica, para organizar a proposta, implantá-la e acompanhá-la. No segundo semestre de 2006, o PEI começou a ser

---

<sup>38</sup> Fernando Pimentel (PT) foi eleito para o cargo de vice-prefeito de Belo Horizonte durante o mandato de Célio de Castro, em 2001, sendo que, em novembro do mesmo ano, assumiu, interinamente, o cargo de prefeito em substituição ao titular, licenciado por motivo de saúde. Em 8 de abril de 2003, assumiu, definitivamente, o cargo de prefeito, em razão da aposentadoria de Célio de Castro. Em 2004 foi reeleito prefeito de Belo Horizonte, onde permaneceu até 1º de janeiro de 2009, quando passou o cargo ao prefeito eleito para o próximo mandato – Márcio Lacerda (2009-2012). Márcio Lacerda foi reeleito para o cargo de prefeito de BH para o período 2013-2016.

executado como programa-piloto em sete escolas municipais localizadas em regiões consideradas mais vulneráveis no município de Belo Horizonte.

Para materializar-se, tal programa necessitava investir em pessoal que iria desenvolver as atividades pedagógicas e culturais com os estudantes em horários diferenciados da escola regular e também em outros espaços. Verificou-se que executar o projeto com professores municipais do quadro de carreira do magistério, concursados, com nível superior, significaria maiores investimentos, ou seja, um alto custo para a PBH, o que poderia inviabilizar a implantação do Programa. Por isso, o professor concursado da Rede que atua diretamente no PEI encontra-se na coordenação do Programa na escola, tendo sido denominado inicialmente (2006) professor comunitário, escolhido preferencialmente entre o corpo docente da escola; a partir de 2009, passou a ser chamado de professor coordenador. Os docentes concursados da Rede também têm trabalhado com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), atendendo os estudantes do PEI e sendo registrados no Sistema de Gestão da Escola Integrada desde 2014 (BELO HORIZONTE, 2007).

A opção da Prefeitura para execução dessas atividades relativas ao PEI foi então por contratar profissionais como os agentes culturais, que deviam ter o Ensino Médio completo e atuação em ações culturais e/ou sociais da comunidade, e os monitores, para quem era exigido o Ensino Médio completo ou em curso. Ambos deveriam preferencialmente ser moradores das comunidades no entorno da escola. As atribuições desses dois profissionais eram propor atividades para as oficinas em conjunto com o professor comunitário, de acordo com os parâmetros definidos pela coordenação/SMED e também com base no diagnóstico/mapeamento dos interesses dos estudantes, de modo a criar possibilidades de interlocução com a comunidade e com todo o ambiente escolar. Durante o programa-piloto (2006), esse grupo de profissionais se constituía principalmente de voluntários<sup>39</sup>; posteriormente, em 2007, passou a ser contratado pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), com contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Atualmente, eles são contratados<sup>40</sup> pelo Caixa Escolar (2013), permanecendo sob a égide da CLT.

---

<sup>39</sup> Observando-se a Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado no país, recebendo um auxílio financeiro, para gastos com transporte e alimentação, sem possuir vínculos empregatícios, conforme Clementino e Oliveira (2012).

<sup>40</sup> Uma ação civil pública proposta pelo Ministério Público de Minas Gerais pediu a dispensa de servidores contratados pela AMAS, dentre eles os monitores e agentes culturais. Os funcionários cedidos pela AMAS estariam ocupando cargos não previstos em lei que deveriam ser preenchidos por concursados. Entre as

Participam também, como profissionais no PEI, os estudantes de universidades<sup>41</sup> e faculdades de Belo Horizonte. Ou seja, a PBH buscou estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas, para receber estagiários de várias áreas do conhecimento, a fim de atuar no programa. Dessa forma, complementou-se o pessoal necessário para a realização de oficinas e outras atividades do PEI. Os estagiários das instituições públicas e privadas da educação superior recebiam bolsa de sua instituição de origem, ou seja, contratos temporários de estágio regidos pela lei federal n.11.788/2008 e pelo decreto municipal n. 13.537/2009. As oficinas ministradas pelos estagiários da educação superior são planejadas em conjunto com os seus professores orientadores, tendo como referência a matriz curricular do PEI (BELO HORIZONTE, 2007).

O PEI garantiu a ampliação da jornada escolar de 4h30 para nove horas<sup>42</sup> diárias desde a experiência-piloto iniciada em 2006. Dentro dessa jornada, o aluno permanece a metade da carga horária com os docentes efetivos das escolas, ocupados com as disciplinas do currículo regular, e o tempo restante com os estagiários ou monitores em atividades extracurriculares, como oficinas (pedagógicas, culturais, esportivas, artísticas, de lazer e de formação cidadã); aulas-passeio; horas destinadas à alimentação; mobilidade, considerando que se exploram as possibilidades de espaço no entorno da escola (ruas, avenidas, becos, praças, instituições) e da cidade (praças, museus, clubes, salas de exposições, entre outros) (BELO HORIZONTE, 2013). Para participar do PEI os estudantes das escolas municipais precisam de autorização prévia dos pais, que têm que fazer a adesão por escrito<sup>43</sup> para que seus filhos possam permanecer na escola no contraturno, ou seja, pela manhã ou à tarde, dependendo do horário em que o estudante está matriculado.

O desenvolvimento do programa-piloto permitiu a avaliação das suas diferentes facetas, ou seja, a parceria com as instituições de Ensino Superior e da participação da

---

vantagens da terceirização de funcionários da AMAS, estaria a dispensa de realização de licitação e concurso público pela PBH e ainda o fato de esses contratados terem um custo menor. Atualmente, a AMAS não faz mais contratações, mas o Caixa Escolar realiza essa ação, enquanto a PBH informa que pretende preencher este quadro de vagas por meio da abertura de processo de licitação para a Educação no intuito de contratar uma nova empresa para substituição dos contratos atuais. Disponível em: <<http://senalbamg.org.br/index.pbh/2-uncategorised/286-fechado-o-acordo-com-a-amas>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

<sup>41</sup> Inicialmente, a parceria se deu com a UFMG, que participou da elaboração do projeto e da experiência. Posteriormente à experiência-piloto, outras instituições foram se integrando, conforme Macedo (2012).

<sup>42</sup> De acordo com o Ofício SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS n. 093/2014, as escolas podem optar pelos seguintes horários do PEI: 11h30 às 16 horas, 4h30 do PEI mais 4h30 da escola regular, completando nove horas de jornada escolar; 8 às 13 horas, cinco horas do PEI mais 4h30 do ensino regular; 7 às 13 horas; 11h30 às 17h30, sendo seis horas do PEI mais 4h30 do ensino regular, ultrapassando as nove horas do projeto-piloto.

<sup>43</sup> Este procedimento permanece até os dias atuais.



comunidade local; os custos para o seu funcionamento; a estimativa de pessoal necessário para a execução do Programa, dentre outros aspectos. Após essas avaliações, traçou-se a meta para o primeiro semestre de 2007, que era de estender o PEI, gradativamente, para mais 50 escolas, passando a atender cerca de 30.000 estudantes matriculados no Ensino Fundamental das escolas da RMEBH (BELO HORIZONTE, 2013).

Decidida essa expansão, iniciou-se o trabalho de mapear as escolas municipais e seus respectivos entornos. Ou seja, foram localizadas as escolas e os demais espaços e locais públicos próximos a elas, como parques, praças de esporte, além de organizações não governamentais, tanto as que já eram parceiras da PBH, como novas ONG que pudessem contribuir com o Programa. Da mesma forma, foram mapeados os locais de moradia dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), do Governo Federal, e do Bolsa Escola, da PBH. Tornou-se, possível, assim, identificar as escolas municipais localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social e que dispunham de espaços passíveis de utilização pelo programa (BELO HORIZONTE, 2007). Essa forma de escolha das escolas por onde o PEI começaria a se expandir se aproxima de outros programas e projetos semelhantes criados em outros países da América Latina (apresentados no capítulo 1), onde a situação de pobreza e vulnerabilidade social foi o motor para a extensão da jornada escolar e as regiões de concentração dessa população, os locais prioritários para sua implantação.

O mapeamento acima citado possibilitou visualizar a rede social disponível, como o sistema de saúde, o de assistência social, vários centros culturais e esportivos, além do Programa BH Cidadania (2002), os quais articulam ações de distintos órgãos em determinados territórios com maior vulnerabilidade social. A partir da análise desse mapeamento foram selecionadas 50 escolas para a expansão do PEI, que se concentravam em regiões mais vulneráveis do município e desprovidas de equipamentos públicos e assistenciais. Segundo documento da SMED (BELO HORIZONTE, 2007), todos os diretores das 50 escolas selecionadas foram consultados pela coordenação do PEI para que pudessem se manifestar sobre a adesão ou não ao Programa, a fim de se prepararem para o desafio da expansão prevista para 2007.

A partir da expansão do PEI, que se iniciou em 2007, a SMED ampliou também as parcerias com as instituições públicas e privadas, considerando que estava em seu horizonte a implantação gradual do PEI em todas as escolas da Rede. Nesse sentido, a SMED buscou diversificar os acordos que já tinha com algumas instituições públicas e privadas de educação

superior, de forma que pudesse articular os estágios dos estudantes de graduação dessas instituições com a necessidade de monitores, de diversas áreas do conhecimento, para a promoção das oficinas desenvolvidas no PEI. Várias universidades e faculdades acolheram essa proposta e algumas a transformaram em programas de extensão universitária.

Atualmente, as instituições de Ensino Superior que são parceiras da SMED para desenvolvimento do PEI são: UFMG<sup>44</sup>, PucMinas, Universo, UNA, Uni-BH, FABRAI, Newton Paiva, FUMEC, UEMG e CEFET-MG. Os bolsistas universitários normalmente cumprem uma carga horária de 20 horas semanais, de segunda a sexta-feira, sendo: 12 horas ministrando as oficinas diretamente com os alunos da rede; quatro horas para articulações e discussões com o professor coordenador do PEI para organização das oficinas; quatro horas na universidade para planejamento, registro e avaliação, sob a orientação de um coordenador dessa instituição, além da participação em seminários temáticos realizados pelos coordenadores pedagógicos do Programa (GUIMARÃES, 2010, p. 29). Outras instituições, como fundações e ONG, também são parceiras da SMED no desenvolvimento do PEI. Entre elas, destacam-se: Instituto Paulo Freire, Fundação Itaú Social, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Associação Cidade Escola Aprendiz, Instituto Sangari, entre outras (BELO HORIZONTE, 2007).

Como estava previsto, a ampliação do PEI foi ocorrendo gradativamente em outras escolas, bem como aumentando o número de alunos atendidos. Assim, como já foi dito, em 2006, quando o projeto-piloto iniciou, participavam sete escolas; a expansão ocorrida em 2007 elevou esse número para 50 escolas, chegando no primeiro semestre de 2009 com o atendimento em horário integral para 99 escolas municipais, distribuídas nas nove regionais administrativas (GUIMARÃES, 2010, p. 31). Cabe registrar ainda que, em agosto de 2012, foi criada uma escola de referência para a Educação Integral denominada Escola Municipal Polo de Educação Integrada (POEINT, Decreto n. 14.985/2012), localizada no Barreiro, bairro industrial de Belo Horizonte. Hoje, o Programa se encontra implantado em 173 escolas municipais, conforme informado na parte introdutória deste capítulo.

É importante destacar que essa expansão foi facilitada pela criação, em 2007, do Programa Mais Educação (PME), que trouxe diretrizes nacionais para a educação integral e também o imprescindível suporte financeiro. O PME ofereceu ainda a iniciativa do debate de aspectos teórico-metodológicos relativos à Educação Integral, com a construção de um

---

<sup>44</sup> A UFMG foi parceira da PBH/SMED desde o projeto-piloto, mas em 2015 não houve renovação do Projeto.

arcabouço teórico em torno desse modelo de educação, apresentado à sociedade por meio do documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” publicado em 2008 pelo MEC.

Esse arcabouço teórico estabeleceu a perspectiva de território para direcionar programas nacionais de Educação Integral, a necessidade de pensar o significado da construção de espaços educativos e a articulação das redes de proteção em tempo integral para crianças e adolescentes. Além disso, aquele espaço chamou também a atenção para a questão dos campos de conhecimento, bem como possibilitou um diálogo com as experiências de Educação Integral, que estavam acontecendo em diversos municípios do país (MACEDO, 2012, p. 423).

Com a chegada do PME (2007), as escolas puderam fazer a sua adesão a este programa, passando a receber recursos financeiros do Governo Federal para o incremento de atividades que dependiam da aquisição de recursos materiais, como insumos pedagógicos, esportivos, artísticos, instrumentos musicais, equipamentos e outros, necessários ao funcionamento das oficinas desenvolvidas pelo PEI.<sup>45</sup> Estes recursos vinham do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>46</sup>, relativo ao PME (BELO HORIZONTE, 2013, p. 24).

O PME organizou 10 macrocampos<sup>47</sup> em diferentes áreas do conhecimento e relacionou as temáticas e atividades possíveis de serem desenvolvidas nos Programas de Educação Integral, as quais passaram a ser cobertas pelo financiamento do MEC. No programa da RMEBH cada escola elabora o seu Mapa Mensal de Atividades<sup>48</sup> para o PEI, a partir dos macrocampos (PME) e da Matriz Curricular (SMED), escolhendo as atividades que irá realizar, havendo a obrigatoriedade de contemplar o macrocampo denominado “Acompanhamento Pedagógico”.

Desde 1995 as escolas da RMEBH já trabalhavam com um projeto de intervenção pedagógica, dentro do horário regular, voltado para grupos específicos de alunos que

---

<sup>45</sup> No caso de Belo Horizonte já eram utilizados recursos municipais.

<sup>46</sup> Resolução n. 34, de 06 de setembro de 2013, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar a realização de atividades de Educação Integral e o funcionamento nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

<sup>47</sup> Acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, arte e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica/economia criativa.

<sup>48</sup> Ao elaborar o planejamento do PEI, a escola deve indicar no Sistema de Gestão da Escola Integrada (SIGPEI), o Mapa Mensal de Atividades do PEI – oficinas e aulas-passeio, horário de funcionamento e o quadro de monitores.

apresentavam dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem. Com a implantação do PEI, os Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP) passaram a ser desenvolvidos no contraturno escolar, ministrados por professores efetivos da Rede. O argumento era que com o atendimento no contraturno, o estudante não mais se ausentaria da sala de aula, no horário regular da escola, para frequentar as aulas de reforço no 1º e no 2º ciclos, ou para a realização de estudos intensivos, para os alunos do 3º ciclo. Em algumas escolas da Rede, no entanto, os estudos intensivos realizados para os alunos do 3º ciclo, em horário do PEI, eram assumidos por estagiários das universidades que participavam do Programa e/ou professores parceiros das escolas que realizavam trabalho voluntário. Em 2007, com a ampliação das parcerias efetuadas entre a SMED e universidades e faculdades, públicas e privadas, o acompanhamento aos deveres de casa e o PIP (em algumas unidades) passaram a ser realizados também pelos estagiários dessas instituições. Hoje, em algumas unidades escolares, essa prática é assumida ainda pelos monitores.

O PEI articula ações entre as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), entre todos os órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte, entre as escolas municipais, construindo parcerias com Instituições de Ensino Superior, organizações não governamentais (ONG), clubes recreativos e esportivos, empresas privadas, museus e igrejas, dentre outras.

Entre as atividades desenvolvidas no PEI, destacam-se as oficinas realizadas nas próprias escolas ou em espaços externos a elas, que podem ser cedidos gratuitamente, ou obtidos por meio de contratos de locação ou convênios. Conforme mencionado anteriormente, essas oficinas podem ser pedagógicas, lúdicas, culturais, esportivas, artísticas (visuais, teatro, música, dança), ente outras. Há também as excursões, denominadas aulas-passeio, que visam a garantia de inserção dos estudantes em diferentes lugares da cidade de Belo Horizonte, do Estado de Minas Gerais e de outras regiões do país. Esses passeios são realizados geralmente em parques, cinemas, museus, teatros, cidades históricas, grutas, clubes, dentre outros. Muitos passeios já se tornaram tradicionais na Rede com os seguintes parceiros: Museu de Inhotim; Reserva Particular de Preservação Ambiental (RPPA) na Serra do Caraça; Instituto Parque Vale Verde; Gruta da Lapinha; Gruta Rei do Mato; Museu da Língua Portuguesa em São Paulo; Museu do Futebol em São Paulo; município de Ouro Preto (MG) (BELO HORIZONTE, 2013).

Hoje, a coordenação do PEI, na SMEDBH, está subordinada à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC), que responde administrativa e pedagogicamente pelo Programa (BELO HORIZONTE, 2013).

Os acompanhantes buscam trabalhar em conjunto com os professores coordenadores de educação integrada de cada escola a fim de promover a mediação das demandas das escolas para a GEDC, e de apoiar, orientar e facilitar a logística de funcionamento do programa. (BELO HORIZONTE, 2013, p. 24). São atribuições da SMED/GEDC junto com os acompanhantes das Regionais coordenar o trabalho da equipe de profissionais do PEI e se responsabilizar pela sua formação continuada (BELO HORIZONTE, 2011, p. 55).

A SMED, por meio dessa gerência, desenvolve uma ação permanente de acompanhamento e de monitoramento das atividades do PEI dentro e fora das escolas onde o Programa funciona. Cada Regional possui uma equipe de servidores, os acompanhantes, responsável pelo trabalho de supervisão do PEI. Os profissionais se responsabilizam ainda pela regulação e mediação de demandas de ampliação da oferta, recursos financeiros e negociações diversas junto à SMED (SILVA; ISAYAMA, 2015).

A perspectiva que se colocou para a RMEBH, com o PEI, a partir da ampliação da jornada escolar, na reorganização dos tempos e espaços escolares, foi de abertura da escola para novos tempos, espaços e saberes. Nessa nova dinâmica, observamos uma reorganização tanto da própria secretaria, que criou uma Coordenação que se ocupa especificamente desse Programa, como da escola, que precisou organizar seus tempos e espaços, além de receber novos profissionais para atuar nesse Programa. Ou seja, pode-se dizer que o PEI vem provocando novos desenhos da organização escolar e trazendo novos desafios para a equipe gestora, docentes, profissionais que atuam no PEI e alunos.

Se inicialmente, a criação da Escola Plural (1994) e do Programa Escola Integrada (2006) apresentavam princípios de inclusão social, a análise do Plano Estratégico BH 2010-2030, realizada pelos autores Silva e Isayama (2015), destaca que este documento vem passando pela legitimação de uma linguagem empresarial em sobreposição ao discurso de justiça e igualdade destas propostas de educação pública. Esta abordagem indica que a educação está projetada sob a base do sistema global e econômico, e sua qualidade é referenciada pela eficiência e eficácia dos resultados, ou seja, o que se espera do PEI, refere-se ao aumento do atendimento aos estudantes, a maior participação da comunidade escolar, a construção, reforma e ampliação dos prédios escolares, a qualidade da educação medida por

índices de avaliações sistêmicas, em detrimento de outras, como: formação permanente do professor, a valorização do trabalho docente e a gestão democrática, que são essenciais para a garantia do direito à uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o próximo capítulo irá explorar o debate acadêmico sobre a existência de uma nova divisão técnica do trabalho nas escolas, além de aspectos do trabalho docente e do trabalho dos profissionais que atuam no PEI, tentando apresentar elementos e concepções que possam ajudar na reflexão dos dados empíricos.

### **CAPÍTULO 3**

## **DIVISÃO DO TRABALHO E COLABORAÇÃO ENTRE DOCENTES NA ESCOLA**

O objetivo deste capítulo é apresentar o debate acadêmico sobre a chamada nova divisão do trabalho na escola, com a entrada de novos profissionais, principalmente aqueles que chegaram por meio do Programa Escola Integrada. Além disso, são explorados alguns conceitos que procuram refletir sobre as possibilidades do trabalho interativo/colaborativo entre os profissionais que atuam nas escolas.

### **3.1- Novos profissionais e nova divisão do trabalho na Escola Fundamental**

Esta seção se inicia retomando o debate acadêmico sobre os profissionais licenciados que atuam entre os muros da escola e aqueles profissionais sem essa formação acadêmica que atuam em apoio ao docente e em Programas como o PEI, desenvolvido pela RMEBH. Ou seja, mais uma vez buscamos elementos que nos ajudem a contextualizar o objeto de estudo desta dissertação - a relação/interação entre o trabalho dos professores licenciados e dos agentes culturais, monitores e estagiários que atuam no PEI.

A utilização de profissionais que não possuem licenciatura na escola básica regular tem provocado um debate polêmico em nosso país. Na opinião de Cavaliere (2007), a utilização de profissionais não docentes no desenvolvimento das atividades relativas à Educação Integral pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável. No entanto, a autora considera que aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário, em sua opinião, pode-se transformar o sistema de ensino, perigosamente, em “terra de ninguém” (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

A utilização da estratégia de compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola, é representada hoje, principalmente, pela implantação de programas de Educação Integral, como um processo de escolarização conectado à vida e ao universo de interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Essa premissa encontra-se nos documentos do PME desenvolvido na perspectiva presente no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Delors (1996), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esse relatório trabalha a concepção de educação integral por meio de quatro pilares: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Nesse sentido, é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do currículo regular e as atividades extraclasse, que, no PME, estão propostas nos chamados macrocampos, citados anteriormente, e devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos (BRASIL, 2013).

Existe ainda, na documentação do PME, a premissa que defende uma educação por e para toda a vida, postulando que a esfera da educação está em transformação e que é preciso acompanhá-la. Desse modo, o professor não pode ser refratário a essas transformações, sendo necessário alterar seu papel como docente, para além da sala de aula, com a consciência de que “os saberes penetram e enriquecem os outros” (ACCORSI, 2012, p. 6).

Por isso, de acordo com os documentos oficiais, é desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda a comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não têm envolvimento direto com o PME. A educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos. Trata-se de refletir acerca da responsabilidade sobre a educação dos jovens e das crianças compartilhada com a família e com a sociedade (BRASIL, 2011).

Propõe-se uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na dicotomia entre turno e contraturno, currículo e ação complementar (BRASIL, 2011).

Historicamente, os projetos para a educação no Brasil, em geral, são descontínuos e dissociados de projetos de outras áreas, numa negação à totalidade do ser humano, à complexidade da realidade e à responsabilidade coletiva pela educação (TITTON, 2008). Da mesma forma, as ações decorrentes desses projetos vêm acontecendo de forma isolada, sem a



articulação entre si e sem o diálogo necessário para uma intervenção efetiva na realidade, que precisa ser vista sob a ótica da complexidade e no conjunto de relações que a constitui. Trata-se do desafio de construir um projeto comum, articulando saberes, integrando olhares e compartilhando sentidos. A mediação de educadores, da comunidade próxima – igrejas, associação de moradores, centro comunitário, de setores governamentais e de agências formadoras e organizações da sociedade civil, associa-se à mediação dos educadores da escola, numa relação que não é de subordinação nem de justaposição, mas de integração e de complementaridade (TITTON, 2008).

O movimento de novos profissionais nas escolas foi registrado nas experiências europeias apresentadas no capítulo 1 desta dissertação, quando da implementação de jornada estendida, como espaços de lazer, cultura e apoio familiar nos casos da Alemanha, Espanha, Finlândia e Portugal. Nessas experiências, os profissionais podem ser os próprios docentes da escola, mas realizando trabalho voluntário; membros de associações de pais; membros de organizações públicas e privadas que atuam com temas da juventude e da criança; estagiários de universidades, entre outros. Nas experiências dos países latino-americanos, como Chile, Uruguai e Argentina, encontramos a presença de monitores que atuam de acordo com os projetos e oficinas estabelecidos pela instituição escolar (FANFANI; MEO; GUNTURIZ, 2010).

Em estudos realizados no Canadá, sobre a introdução no espaço escolar de um grande número de novos agentes, trabalhando em torno dos docentes e se encarregando de diferentes dimensões da educação dos alunos, Le Vasseur e Tardif (2004) mostraram que esses profissionais atuam como ajudantes instrucionais, ajudantes educacionais e assistentes de educação. Essas atividades consistem em tarefas de acompanhamento dos alunos, o que não consegue mais ser feito pelos professores regentes de classe, como: auxiliar o professor junto aos alunos com problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem, indisciplina escolar, violência na escola, dentre outras (LE VASSEUR; TARDIF, 2004).

Para esses autores, dessa forma, assiste-se a um processo de divisão de trabalho nas escolas, no qual a atividade realizada pelo conjunto dos agentes escolares se torna muito específica, subdividindo-se em tarefas particulares consideradas de apoio ao trabalho do professor. Esses autores estudam especificamente o caso do Quebec, onde se registram distintos níveis de formação desses agentes, mas eles informam ser também a realidade de escolas americanas e inglesas. Le Vasseur e Tardif explicam que no Quebec os professores

bem como os especialistas (psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, entre outros) que atuam nas escolas têm uma formação universitária especializada, enquanto os chamados técnicos têm uma formação de ensino secundário e os paratécnicos, uma formação de nível ainda inferior a essa última. Esses técnicos e paratécnicos normalmente são estudantes que recebem bolsa (LE VASSEUR; TARDIF, 2009).

A conclusão a que Le Vasseur e Tardif (2009) chegam é que há uma divisão do trabalho escolar no plano das funções assumidas pelos diversos agentes escolares, como também essa divisão se assenta em uma diferenciação nos estatutos desses agentes. Eles vão observar que nessa experiência, esses agentes têm acompanhado um número cada vez maior de estudantes e ocorre uma diminuição da contratação de professores regulares, o que na opinião desses autores dá lugar a uma desqualificação do trabalho escolar, escondendo implicações sociais importantes no próprio seio da escola (LE VASSEUR, 2010). Pelo que foi apresentado da experiência das escolas do Quebec, os agentes trazidos para o interior das escolas têm tido um papel de suporte ao trabalho regular desenvolvido pelo professor na escola, o que se diferencia da experiência do PEI em análise nesta dissertação.

O que mais se aproxima no Brasil, na Educação Básica, das experiências analisadas por Le Vasseur e Tardif é a contratação de pessoal auxiliar, que pode ser estudantes universitários, pessoal com Ensino Médio completo, para atividades de acompanhamento aos alunos que apresentam deficiência, matriculados nas escolas regulares. Também tem sido alvo desse tipo de contratação nos ensinos Fundamental e Médio, pessoal para atividades de apoio, como reforço escolar e acompanhamento do aluno no desenvolvimento das atividades de Para Casa (SANTOS; OLIVEIRA, 2009). Na etapa da Educação Infantil (0 a 5 anos) já havia a tradição de se contratar profissionais para auxiliar as professoras no cuidado com as crianças. Nessa etapa de ensino era comum esses auxiliares terem somente o Ensino Fundamental, algumas vezes incompleto, para realizar atividades de apoio no cuidado com a criança pequena, como troca de fraldas, banho, alimentação, entre outras. Hoje, algumas redes exigem o Ensino Médio regular para contratação desses profissionais.<sup>49</sup>

A ampliação das funções escolares no Brasil, na opinião de Cavaliere (2002), vinha ocorrendo de forma a cumprir um papel sociointegrador, por urgente imposição da realidade e

---

<sup>49</sup> Ver sinopse de dados da pesquisa Trabalho docente no Brasil, etapa da Educação Infantil, apresentada na página do GESTRADO: <[www.gestrado.org](http://www.gestrado.org)>.

não por uma escolha político e educacional deliberada.<sup>50</sup> Assim, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já despontava nas políticas públicas, envolvia concepções e decisões políticas, tanto podendo desenvolver aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como podendo ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores, inerentes às instituições em geral. Para essa autora, é necessário avançar em direção ao primeiro aspecto citado, pois diante da ampliação das tarefas escolares, as necessidades sociointegradoras têm assumido uma posição primordial no cotidiano escolar (CAVALIERE, 2002, p. 250).

A pesquisa “O trabalho docente na Educação Básica no Brasil”<sup>51</sup> (TDEBB, 2012) confirmou a existência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências postas às escolas e novas atribuições, implantadas por meio de projetos e programas advindos das propostas de democratização da educação, universalização do acesso e o direito a uma educação de qualidade.

De acordo com Clementino e Oliveira (2012), a Educação Integral no Brasil ganhou uma nova configuração, podendo ser considerada um campo em construção e tem se constituído principalmente por meio de redes socioeducativas, com parcerias entre a escola e os diversos setores da sociedade, como pudemos ver nas experiências internacionais e nacionais trabalhadas nos capítulos 1 e 2. Assim, a concepção de Educação Integral tem marcas da complexidade e das demandas sociais que buscam interação com os processos escolares e sua articulação com outras políticas sociais. Esta situação tem um impacto direto sobre a escola, tanto na sua organização quanto na inserção de novos sujeitos docentes em seu quadro.

Pode-se dizer que no Brasil a entrada mais expressiva de profissionais que não têm a formação em Licenciatura, no Ensino Fundamental, nas escolas públicas, como os agentes culturais, oficinairos, estagiários, monitores, se deu em maior volume com a organização dos programas de Educação Integral, principalmente na década de 2000. Esses programas trouxeram atividades artísticas, culturais, esportivas, multimídias (cinema, fotografia, rádio, vídeo, informática, internet) para serem executadas também por profissionais que muitas vezes não possuem os cursos de Licenciatura, mas possuem outras formações, saberes e

---

<sup>50</sup> O programa que deu início às diretrizes nacionais para a Educação Integral no Brasil foi o PME, já explicitado anteriormente.

<sup>51</sup> Pesquisa realizada em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo) com o objetivo de analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza nas unidades públicas de Educação Básica.

experiências que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas. Pode-se dizer que quando a escola se abre para receber novos profissionais e provoca uma nova divisão do trabalho, instala-se também no seu interior um campo de disputas que se refletem em conflitos, resistências e tensões.

Como já foi mencionado anteriormente, a presença desses profissionais na escola vem gerando polêmicas no debate acadêmico. Nesse sentido, Santos (2012) afirma que o professor se encontra na berlinda. Segundo essa autora, em outras profissões, mesmo os cursos que não oferecem uma boa preparação para seu exercício acabam tendo no mercado um regulador da atividade profissional, uma vez que não se permite que profissionais inexperientes lidem com problemas mais complexos da profissão. Ninguém entrega uma causa complexa a um advogado inexperiente ou a construção de uma grande edificação a um novato na profissão, ou uma cirurgia de grande porte a um médico sem experiência. Nessas profissões, geralmente, os iniciantes trabalham em equipes ou em escritórios dirigidos por profissionais com muitos anos de experiência (SANTOS, 2012).

No entanto, os professores, cuja formação tem sido bastante deficiente, segundo Santos (2012), desde recém-formados e mesmo antes de se formarem, enfrentam escolas e salas de aula que apresentam grande complexidade no que se refere ao ensino e a outros problemas que o afetam. Exigem-se do professor grandes habilidades, mas julga-se que elas são fáceis de adquirir ou que serão adquiridas com o tempo. Neste último caso, admite-se que somente professores com alguns anos de magistério estariam razoavelmente preparados para lidarem com as questões do cotidiano escolar. A emergência de novos campos de trabalho para o educador fora das instituições escolares cresce com a multiplicação das ONG e de programas sociais geridos pelas iniciativas públicas e privadas, criando novos campos de investigação e um grande interesse pela pesquisa em espaços não escolares (SANTOS, 2012). A escola integrada traz outros elementos para esse debate, considerando que se utiliza de profissionais sem a formação exigida historicamente para exercer a função de professor.

A Educação Integral vai demandar também o debate sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores, que deverão acompanhar a implantação de projetos que incluam profissionais das áreas dentro da perspectiva de integralidade pressuposta neste modelo: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

De acordo com Gatti (2010), historicamente, nos cursos de formação de professores esteve quase sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – e professor especialista de disciplina para os últimos anos, como também para o professor especialista ficou consagrado seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação– que criou um valor social (menor/maior) para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries– foi histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XIX, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos como na carreira e salários, sobretudo nas representações das comunidades social, acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da Educação Básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010).

Para Nóvoa (2009), a escola amplia as suas funções a partir do século XX, perdendo um pouco o foco do que é referência ou prioridade no seu trabalho e abarcando outros projetos sociais em seu interior. Segundo esse autor, "houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens" (p. 5). Mas considerar todas as ações sociais como essenciais para o trabalho da escola é dificultar a realização do que se propõe com tanta amplitude (NÓVOA, 2009).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) argumenta em favor de uma escola centrada na aprendizagem, procurando assim inverter as tendências de transbordamento da escola. Mas esse autor explica que a defesa deste cenário só faz sentido se houver, simultaneamente, um reforço do espaço público da educação. Por isso, Nóvoa (2009) referenda a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação.

Para esse autor, o conceito de Educação Integral é aquele que melhor simboliza esse movimento e as suas ambições, pois prega que a escola deveria encarregar-se da formação humana dos estudantes, em todas as dimensões da sua vida. Para Nóvoa (2009), trata-se de um objetivo quase impossível, que se acreditou que a escola poderia cumprir. Ainda, segundo esse autor, a realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma

escola transbordante. Para ele, é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança; em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem; em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação (NÓVOA, 2009).

A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores, de acordo com Nóvoa (2002), a redefinirem o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas. É verdade que tal evolução conduzirá a uma maior abertura das escolas e dos professores, que ficarão mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público (NÓVOA, 2002 *apud* HARGREAVES, 2000).

Para Nóvoa (2006), as escolas comunicam mal com o exterior e, sobretudo, há a ausência da voz dos professores nos debates públicos, fazendo-se necessário comunicar para fora da escola. A contemporaneidade exige que se tenha a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando, para outras instâncias, atividades e responsabilidades que hoje lhe são confiadas (NÓVOA, 2006).

Nesse sentido, o autor analisa que a formação de professores tem concedido pouca atenção a essa “família de competências” – expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que define grande parte do futuro da profissão. Num certo sentido, Nóvoa (2006) argumenta que é a própria concepção de trabalho pedagógico, tal como se consolidou nas escolas durante o último século, que se encontra posta em causa. Estamos perante uma transição fundamental nos processos identitários dos professores. É aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projeta em múltiplos lugares e ocasiões de formação. É preciso reconhecer que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho profissional (NÓVOA, 2002).

Dessa forma, Nóvoa (2002) destaca a importância dos professores repensarem o seu trabalho no quadro de novas redes e relações sociais. Para ele, ao alargarmos o espaço da escola, para incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente tornando ainda mais difícil esse processo, pois os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma

intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (NÓVOA, 2002).

Segundo Nóvoa (2002), historicamente o trabalho do professor foi estruturado de forma individual nos seus saberes e capacidades, e raramente se interrogava sobre a “competência coletiva” desse profissional que é mais do que a soma das “competências individuais”. Por isso, para ele é importante que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem interpares, de troca e de partilha. Propor um novo espaço público da educação implica diálogo entre os profissionais da própria escola, entre as escolas e com a sociedade (NÓVOA, 2002).

No discurso acadêmico no Brasil e no aparato legal que propõe uma gestão democrática da escola há um reforço ao trabalho coletivo entre os seus profissionais como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da Educação Escolar, considerando que a natureza do trabalho na Escola centra-se na produção do humano (PIMENTA, 1995). Nesse sentido, a próxima seção, considerando o objeto de estudo, irá explorar os conceitos que envolvem o trabalho colaborativo e interativo.

### **3.3.1 – Colaboração entre docentes nas escolas públicas**

Em estudo bibliográfico realizado para esta dissertação sobre o trabalho docente na ampliação da jornada escolar verificaram-se determinadas menções sobre a difícil relação/articulação dos docentes da escola regular e dos profissionais que atuam no horário estendido, conforme se mostrará a seguir.

A dissertação de José Silvestre Coelho (2011) evidencia, por exemplo, os sinais da ausência de diálogo entre os profissionais da escola regular e aqueles que trabalham na jornada ampliada, como se pode verificar no excerto abaixo.

As professoras afirmaram nas entrevistas não conhecer o trabalho da Escola Integrada e os docentes da Integrada dizem nunca terem participado de encontro com as professoras, além de não conhecerem o Projeto Político Pedagógico da Escola “N”. As professoras entrevistadas disseram ainda não ver interação do trabalho realizado pela Escola Integrada com o trabalho delas. Acharam que há uma distância que tem de ser melhorada, pois percebem que há pouca comunicação e que não há reuniões para falar desse programa. Afirmaram conhecer os monitores assim de vista, mas não sabem o que fazem, que oficinas realizam com as crianças. Concluíram dizendo que fica uma coisa um pouco distante, pois quase não há integração do PEI com o trabalho delas (COELHO, 2011, p. 175).

As dificuldades e a importância de se evidenciar a relação/articulação entre os professores da escola regular e os profissionais que desenvolvem os projetos da Educação Integral também são destacadas no artigo de Maurício (2012). Essa autora demarca o importante papel desenvolvido pelo professor comunitário ou coordenador local (que se encontra no espaço escolar) como um mediador entre esses profissionais, além de levantar o aspecto do desafio da jornada integral do docente, colocada com o piso salarial profissional que prevê 40 horas de trabalho para os professores da Educação Básica. Ou seja, essa autora também traz para a discussão a distância entre as propostas de Educação Integral e as condições de trabalho dos docentes (carga horária e salário incompatíveis com a jornada atual dos docentes).

Quando a experiência inclui professores e sujeitos não docentes<sup>52</sup>, verificou-se que a relação entre esses novos profissionais e os docentes das redes de ensino pode ser difícil. Esta tensão, além da dimensão das relações de trabalho, indica a necessidade de integração entre o tempo ampliado e o tempo regular; houve exemplos de relações que se modificaram. Uma alternativa que se mostrou facilitadora da integração dos diferentes profissionais foi a presença do professor comunitário ou coordenador local. São professores, que cumprem a função de coordenar o trabalho e traçar estratégias de aproximação entre os tempos e entre os sujeitos. Assim, entre os desafios, destaca-se a formação de novos profissionais como tarefa constante. O desafio da jornada de tempo integral na docência, na mesma escola, ainda está por se construir, o que pode ser favorecido pela implementação da lei federal nº. 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional do magistério público da educação básica para um padrão de 40 horas, podendo ser cumprido em uma mesma escola (MAURÍCIO, 2012, p. 7).

O estudo realizado por Silva (2013) mostra que a diferença de formação, a inexperiência docente e a falta de proximidade entre os docentes da escola regular e os profissionais do PEI marcam o distanciamento das relações entre esses profissionais. A autora destaca a segmentação entre o que ocorre no turno considerado regular e no contraturno quando são desenvolvidas as atividades do PEI – há uma separação nítida, no interior da escola, entre aqueles que ministram o currículo regular e os profissionais que atuam no PEI. Silva (2013) registra ainda que os profissionais do PEI relatam que as suas relações com os docentes da escola regular são marcadas pela separação, rejeição e discriminação.

---

<sup>52</sup> A expressão sujeitos não docentes se refere aos profissionais que atuam na jornada ampliada, os quais podem ser os oficinairos, os estagiários ou outra designação dada àquele que desenvolve atividades diversas com crianças e jovens.



Cabe destacar ainda que na revisão de literatura efetuada foi encontrada a dissertação de Boy (2011), que estudou o trabalho colaborativo entre docentes da escola regular no Ensino Fundamental na RMEBH<sup>53</sup>. A autora constatou a dificuldade dos professores: mesmo possuindo momentos previstos para atividades mais coletivas na organização escolar da RMEBH, como o horário de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), esse tempo/espço não era aproveitado como tal, considerando várias interveniências relatadas pelos docentes e gestores que foram entrevistados nas escolas estudadas, como demandas para além da sala de aula que levam os docentes a ocuparem o horário da ACPATE, com atividades que devem desenvolver individualmente (correção de trabalhos, provas, planejamento das aulas, preparação de exercícios, consultas à internet em busca de conteúdo, entre outros); falta de professores que são cobertas pelos colegas que estão cumprindo o horário de ACPATE; inexistência de tempo, dentro da carga horária semanal de trabalho, para se reunir o coletivo da escola como um todo.

Lídia Boy concluiu que o que ocorre no interior das escolas se aproxima mais do trabalho colaborativo<sup>54</sup> entre os docentes. As estratégias e os arranjos dos próprios docentes, e às vezes da direção escolar, por meio da utilização de momentos informais, buscam favorecer ou, de alguma forma, preservar algum momento para o encontro dos docentes, discussão sobre o desenvolvimento do trabalho, troca de experiências (BOY, 2011, p. 242).

Segundo Boy (2011), os docentes entrevistados defendem que o trabalho coletivo deve conciliar a divisão de poder no interior da escola, a participação na gestão, a criação de projeto pedagógico e organizacional comum, a partilha do saber, a troca de experiências, a formação democrática do aluno, com condições de tempo, espaço e remuneração para realizá-lo. Essa autora verificou que os docentes entrevistados “consideraram que os tempos e espaços destinados ao trabalho coletivo, na forma como estão configurados atualmente nessa Rede, são insuficientes para o desenvolvimento do que na visão deles seria o trabalho coletivo” (BOY, 2011, p. 241).

Os achados da revisão de literatura efetuada reforçaram a necessidade de se trabalhar nesta dissertação com conceitos que dessem conta também das relações/interações, colaborações entre os docentes da escola regular e os profissionais do PEI, proposto no objeto de estudo. Para isso serão apresentadas, a seguir, as concepções de trabalho colaborativo e

---

<sup>53</sup> Este estudo contemplou a realização de trabalho de campo em duas escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

<sup>54</sup> Este conceito será explorado ainda nesta subseção.

seus desdobramentos desenvolvidas por Hargreaves (1998), Tardif e Lessard (2005), Borges (2006, 2010) e Boy (2011).

Existem muitas formas de exercer o trabalho colaborativo, pautadas pelos objetivos dos sujeitos envolvidos, das relações estabelecidas entre eles e das condições de trabalho existentes. Nesse sentido, "o trabalho colaborativo deve ser pensado em suas diferentes possibilidades de configuração e dos fatores que levam a este ou aquele desenho" (BOY; DUARTE, 2014, p. 85).

Tardif e Lessard (2005) trabalham com a concepção de que a pluralidade de conceitos sobre o trabalho colaborativo ocorre devido ao contexto escolar, "em que as relações são tanto codificadas quanto pautadas sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais e intercâmbios imprevistos" (BOY; DUARTE, 2014, p. 85). Assim, apoiando-nos nesses autores, o trabalho colaborativo será utilizado nesta dissertação a partir da noção de trabalho em comum, compreendendo as práticas interativas entre um ou mais docentes do ensino regular com qualquer outro profissional (estagiário, oficineiro, monitor) que atua no PEI.

No trabalho colaborativo os sujeitos de um mesmo grupo trabalham em conjunto, se apoiando uns nos outros, pois pretendem atingir os mesmos objetivos, que foram elencados coletivamente, "assim, eles estabelecem relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (BOY; DUARTE, 2014, p. 86). Outra possibilidade de configuração do trabalho colaborativo, agora segundo Borges (2010), é a cooperação inserida nas formas de trabalho partilhado e entendida pela interdependência decorrente da partilha de um espaço e de tempos de trabalho, assim como de recursos comuns. Isso implica, sobretudo, a comunicação, a tomada de decisão, assim como um objetivo comum partilhado pelos agentes escolares. (BORGES, 2010)

Essa autora aborda o tema da colaboração docente no âmbito das reformas e políticas educativas no Quebec (Canadá). Borges (2006) se apoia em resultados de uma pesquisa sobre as práticas colaborativas de um grupo de docentes no contexto de implantação do Programa de Ensino Secundário quebequense, colocando em evidência as práticas, as motivações e os fatores que contribuíram para a colaboração entre os docentes, assim como os desafios por eles encontrados no seu cotidiano de trabalho (BORGES, 2006).

Segundo os documentos do Programa acima citado, os docentes foram chamados a trabalhar de forma colaborativa no seio da equipe-ciclo e da equipe-escola; a estabelecer vínculos estreitos com a comunidade; a integrar as diferentes matérias de ensino em um

conjunto harmonioso de conhecimentos que visam ao desenvolvimento de competências transversais e disciplinares avaliadas ao longo de cada ciclo de aprendizagem; a agir de forma a promover a integração e o sucesso escolar de grupos de alunos cada vez mais heterogêneos (jovens portadoras de necessidades especiais, com dificuldade de adaptação e de aprendizagem, provenientes de diferentes culturas e etnias, oriundas de famílias de baixa renda etc.); e ainda a assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Esses documentos prescrevem também, segundo Borges (2006), além da colaboração entre os docentes, a colaboração entre os demais atores escolares (diretores, pais, membros da comunidade etc.), visando aumentar os índices de sucesso escolar e contribuir para a profissionalização no ensino.

Diante desse quadro, para Borges (2006) o apelo a esse tipo de colaboração requer não somente uma maior implicação docente, mas a instauração de uma nova cultura profissional que seja menos individualista e menos marcada pelo isolacionismo e a especialização. Requer ainda uma cultura que faça apelo a um maior coleguismo, a uma maior cooperação e entendimento entre os docentes a fim de concretizar o projeto social de promoção da escolarização das crianças e jovens. Além desses aspectos, Borges (2006) destaca que a emergência da colaboração no trabalho se dá pela reorganização dos tempos e dos espaços de trabalho e a atribuição de uma maior demanda e autonomia no trabalho preconizado pelos programas educacionais e que devem ser apropriados pelos agentes escolares.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que o processo de colaboração entre docentes não se integra facilmente às suas práticas, ainda mais no contexto atual em que se impõe uma maior regulação do trabalho e uma política de resultados no seio da organização escolar. Nesse sentido, os estudos dessa autora têm evidenciado que a escola, da forma como está organizada, parece ser um espaço pouco propício à colaboração. Borges (2006) verificou que as práticas colaborativas existentes são geralmente pontuais e se inscrevem em projetos de curta duração, quando não são esvaziadas pelas crescentes exigências do trabalho escolar. Ela afirma que raros são os docentes que colaboram sistematicamente entre si.

Borges (2006) nos apresenta, como desafio para as escolas, a criação de uma cultura de colaboração entre os docentes, já apontando para as dificuldades a serem superadas, caso se objetive alcançar este costume, conforme destacamos abaixo:

(...) nós identificamos três ordens de fatores que dificultam a colaboração: condições de trabalho, estrutura curricular e identidade ou cultura disciplinar dos docentes do ensino secundário. As condições de trabalho dizem respeito

mais particularmente à falta de tempo, à sobrecarga resultante dos horários de trabalho intensos, ao número de alunos por classe e ao número de alunos por docente. (...) No contexto de implantação da reforma, os docentes reclamavam também da falta de tempo para se apropriarem do novo programa, para estudá-lo e conhecê-lo mais profundamente. A estrutura curricular diz respeito à divisão por departamentos que contribui para o distanciamento entre professores de diferentes matérias. “Como fazer a transversalidade quando a gente não conhece nem o professor que está na sala ao lado?” (...) A estrutura curricular sobrecarregada também gera um sentimento de impotência, de cansaço no trabalho. (...) principalmente em relação a cobrir todos os conteúdos, a fim de responder às exigências do Ministério da Educação, exigência esta que se torna bem presente na vida dos docentes na forma dos exames ministeriais. (...) De fato, os docentes se sentem numa encruzilhada entre o novo programa escolar e a pressão para assegurar os índices de sucesso nos exames escolares. (...) A cultura disciplinar, ou a cultura docente no secundário parece constituir igualmente um obstáculo à colaboração. Vários entrevistados insistiram sobre esse aspecto. Disseram que não estão habituados a trabalhar em equipe e, logo que tentam, são confrontados seguidamente com problemas de diferentes ordens, que retardam o trabalho, fazendo-os duvidar da colaboração, que parece então gerar um efeito contrário àquele de somar as forças da equipe, de partilhar o trabalho etc. (BORGES, 2006, p. 246-247).

Os resultados de Borges (2006), voltados para a etapa do Ensino Médio em Quebec, em certa medida, aproximam-se dos resultados encontrados por Boy (2011), que analisa o trabalho colaborativo em duas escolas do Ensino Fundamental na RMEBH, principalmente quando ela destaca as condições de trabalho, a intensificação<sup>55</sup> e a cultura de trabalho individual dos docentes. Para Hargreaves (1998), a cultura do individualismo se caracteriza pelo fato de a maior parte dos professores continuar a ensinar a sós, por detrás das portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula, compreendendo pouco daquilo que os seus colegas fazem.

Para Hargreaves<sup>56</sup> (1998) e Fullan e Hargreaves (2001), a colaboração ocorre a partir do que eles chamam de culturas colaborativas, ou seja, "do ensino em equipe, da partilha na tomada de decisões e da responsabilidade coletiva como princípio articulador das ações e do planejamento" (*apud* BOY; DUARTE, 2014, p. 86). Para Fullan e Hargreaves, as culturas colaborativas constituem-se nas relações entre os docentes por meio da ajuda, do apoio, da confiança e da abertura, valorizando os indivíduos como pessoas e os grupos a que pertencem (BOY; DUARTE, 2014, p. 86). No contexto escolar, para se ter uma cultura de colaboração

---

<sup>55</sup> Ver o conceito de intensificação do trabalho docente em **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente** (2010). Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

<sup>56</sup> Esse autor estuda a realidade de professores de todos os níveis de ensino da América do Norte e em outras regiões de cultura anglo-saxônica.

entre os docentes são necessários o engajamento, a discussão e a avaliação coletiva, além de se garantir tempos e espaços de trabalho coletivo (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014, p. 86). Nessa perspectiva, a existência de uma cultura colaborativa "se refere a um grau mais elevado do processo de colaboração" entre professores na prática escolar. Considerando as experiências escolares, Fullan e Hargreaves (2001) classificam a colaboração que tem sido desenvolvida em quatro tipos: balcanização, colegialidade artificial, colaboração confortável e trabalho em conjunto, abaixo desenvolvidas.

A balcanização é um tipo de colaboração que divide, ou seja, os docentes são separados em subgrupos menores, organizados por trabalhar de maneira mais próxima. Ou seja, esse tipo de colaboração, facilmente encontrada em escolas de Ensino Médio e Fundamental, organiza subgrupos de professores que ministram a mesma disciplina, ou pertencem ao mesmo ciclo, ou ao mesmo ano (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014). Esses autores observaram em suas pesquisas que a balcanização inibe a discussão aberta, bem como pode prejudicar a discussão aberta e a criação de uma perspectiva da escola em sua totalidade, impedindo o crescimento profissional contínuo dos docentes e a sua capacidade de resposta diante das mudanças educacionais (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014).

A colegialidade artificial está presente nas relações profissionais não espontâneas, nem voluntárias de colaboração entre os professores, pois se referem a práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, regulamentadas pela administração e fixas no tempo e no espaço. Normalmente, tratam-se de atividades de planejamento, reuniões programadas formalmente e projetos de formação, propostos por órgãos externos. Mesmo com essas características, Fullan e Hargreaves (2001) consideram que a colegialidade artificial pode ser um passo inicial para a instauração de uma cultura colaborativa na escola quando for utilizada de forma facilitadora e não controladora dos docentes (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014).

A colaboração confortável é circunscrita aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente, como a troca de conselhos e dicas e a partilha de materiais. Esse tipo de colaboração não atinge a privacidade da sala de aula e evita as discussões e os desacordos relativos aos princípios e às práticas de ensino. Nesse sentido, também não leva a uma reflexão sobre os valores, os objetivos e as consequências do que fazem (FULLAN; HARGREAVES, 2001 *apud* BOY; DUARTE, 2014).

O trabalho em conjunto é orientado por um objetivo comum, envolvendo o empenho, a negociação, a responsabilidade partilhada, o aperfeiçoamento coletivo, além da disponibilidade de revisão e crítica do que foi realizado. Nesse sentido, é uma forma de colaboração que cria interdependência mais forte entre os docentes (HARGREAVES, 1998).

Essas formas de colaboração serão utilizadas no capítulo seguinte para ajudar a analisar o processo de colaboração/interação entre os docentes da escola regular e os profissionais do PEI.

## **CAPÍTULO 4**

### **A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DO TRABALHO ESCOLAR NAS UNIDADES PESQUISADAS**

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo à luz das análises e do estudo documental apresentados nos capítulos 1 e 2. O objetivo deste capítulo é compreender a maneira pela qual as escolas pesquisadas se organizaram (tempo, espaço, divisão do trabalho, condições de trabalho, formação) para receber um programa do porte do PEI. A construção desse capítulo se deu a partir dos depoimentos dos sujeitos definidos para participar da pesquisa, já apresentados na introdução desta dissertação (diretores, coordenadores do PEI, professores da escola regular e profissionais do PEI). Trata-se, portanto, de depoimentos daqueles que estão participando diretamente ou indiretamente da execução do Programa no interior das três escolas pesquisadas. Nesse sentido, tornou-se importante apresentar um breve perfil desses sujeitos, abordagem que dá início a este capítulo.

#### **4.1 - O perfil dos sujeitos entrevistados**

Conforme mencionado acima, esta seção sintetiza a descrição do perfil dos sujeitos entrevistados, traçado por meio de dados como sexo, tempo de trabalho na instituição e a função que desempenha atualmente. Optou-se por um perfil mais geral, com dados que somente interessam ao tema da investigação, a fim de garantir a não identificação dos profissionais que concederam as entrevistas, tentando cumprir o acordo de anonimato dos respondentes, conforme combinado com os sujeitos desta pesquisa em termo de consentimento assinado pelos entrevistados e pesquisadora.

Nesse sentido, conforme foi indicado na introdução desta dissertação, os sujeitos e as escolas serão classificados de acordo com o que está descrito no Quadro 1, apresentado na página 22. A seguir, no Quadro 8, recupero a codificação dos sujeitos apresentada na introdução com o intuito de facilitar a leitura deste capítulo.

Quadro8 - Codificação dos sujeitos entrevistados

<b>SUJEITOS</b>	<b>FUNÇÃO</b>
Diretora 1	Diretora da Escola 1
Diretora 2	Diretora da Escola 2
Diretora 3	Diretora da Escola 3
PC1	Professora Coordenadora da Escola 1
PC2	Professora Coordenadora da Escola 2
PC3	Professor Coordenador da Escola 3
P1.1	Professora do 1º ciclo
P1.2	Professora do 1º ciclo
P1.3	Professora do 1º ciclo
M1.1	Monitora de Fotografia
M1.2	Monitora de Jogos e Brincadeiras
M1.3	Monitora de Apoio
P2.1	Professor de Educação Física do 3º ciclo
P2.2	Professora do 1º e 2º ciclos – atua nos dois turnos da escola
P2.3	Professora de Artes do 3º ciclo
M2.1	Monitor de Horta e Jardim, Esportes e Rádio
M2.2	Monitora de Artes
M2.3 <sup>57</sup>	Monitor de Cursinho, Para Casa, Alfabetização e Brincadeiras
P3.1	Professora do 1º e 2º ciclos – atua nos dois turnos da escola
P3.2	Professora do 1º e 2º ciclos – atua nos dois turnos da escola
P3.3	Professora do 1º e 2º ciclos – atua nos dois turnos da escola
M3.1	Monitor de Capoeira
M3.2	Monitor de Artes
M3.3	Monitora de Dança

Fonte: Elaboração própria.

<sup>57</sup> Este monitor possui dois cursos superiores, por isso as suas atividades estão mais voltadas para as questões pedagógicas da Escola 2, o que poderá ser observado em vários depoimentos no decorrer deste capítulo e do capítulo 4, pois se observou que a sua formação diferenciada o aproxima mais dos professores da escola regular.



#### **4.1.1 – Perfil das Diretoras**

Foram entrevistadas três diretoras de escolas municipais. Todas são mulheres, professoras e com mais de 10 anos de trabalho na RMEBH. Conforme se pode observar abaixo, há diferença entre o tempo na Rede e o tempo em que estão na escola atual; outra distinção é a forma de ingresso no cargo de uma dessas diretoras.

A Diretora 1 está na escola pesquisada há sete anos. É professora do 1º ciclo e, depois de um processo de readaptação profissional, passou a trabalhar na secretaria e na biblioteca da escola. Em 2011, foi eleita diretora, em sua primeira experiência no cargo. Estava na escola quando o PEI foi implantado.

A Diretora 2 está há mais de 10 anos na escola. Iniciou seu trabalho nessa unidade como professora no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), passou pela coordenação do 3º ciclo e, em 2006, assumiu a coordenação do PEI, na implantação da experiência-piloto do programa. Em 2011, foi eleita diretora, em sua primeira experiência no cargo. Estava na escola quando o PEI foi implantado.

A Diretora 3 está na escola desde o fim de 2013, quando assumiu o cargo como interventora. É concursada como professora e já exerceu a função de coordenadora de área, vice-diretora e diretora em outras escolas da RMEBH. Essa é a sua terceira experiência como diretora escolar. Não estava nessa escola quando o PEI foi implantado.

#### **4.1.2 – Perfil dos Professores Coordenadores do PEI**

Foram entrevistados três coordenadores do PEI: duas do sexo feminino, professoras do Ensino Fundamental, e um do sexo masculino, professor de Educação Física. Todos eles estão em sua primeira experiência de coordenação no Programa.

A PC 1 está há 12 anos na rede e há sete na escola onde coordena atualmente o PEI. É professora de 1º e 2º ciclos e assumiu a coordenação do Programa em 2007, quando foi implantado na escola. Dessa forma, estava na coordenação do PEI desde o início e continuou no cargo com a chegada da Diretora 1.

A PC 2 tem cinco anos de rede, período em que esteve lotada na mesma escola. É professora de 1º e 2º ciclos. Está na coordenação do Programa a convite da direção, quando a ex-coordenadora do PEI foi eleita para o cargo de Diretora 2. Não estava nessa escola quando o PEI foi implantado.

O PC 3 tem 20 anos de Rede. É professor de Educação Física e foi convidado pelo ex-diretor da escola para assumir a coordenação do PEI no início de 2013. Não estava nessa escola quando o PEI foi implantado.

#### **4.1.3 – Perfil dos Professores da Escola Regular**

Foram entrevistados nove professores da escola regular, três em cada escola. Na Escola 1, três professoras do sexo feminino, denominadas P1.1, P1.2 e P1.3. As três atuam no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e estão há mais de três anos e meio na escola. Nenhuma delas estava nessa escola quando o PEI foi implantado.

Na Escola 2, duas professoras do sexo feminino, uma do 1º e 2º ciclos, outra de Artes, no 3º ciclo, e um professor de Educação Física, também do 3º ciclo, denominados, respectivamente, P2.2, P2.3 e P2.1. Todos eles têm mais de dois anos na escola e nenhum deles encontrava-se lotado nessa escola quando o PEI foi implantado.

Na Escola 3 foram entrevistadas três professoras do sexo feminino, denominadas P3.1, P3.2 e P3.3, atuando no 1º e 2º ciclos, com mais de treze anos de experiência nessa escola, ou seja, todas estavam lotadas nessa unidade quando o PEI foi implantado.

#### **4.1.4 – Perfil dos Monitores do PEI**

Foram entrevistados ao todo nove monitores do PEI, três em cada escola. Na Escola 1, todas são mulheres, com mais de três anos na escola: uma monitora de fotografia (M1.1), uma de jogos e brincadeiras (M1.2) e a outra, monitora de apoio (M1.3).

Na Escola 2, foram respondentes dois homens e uma mulher, todos com mais de dois anos na escola: uma monitora de Artes (M2.2), um monitor de rádio, horta e esportes (M2.2), outro de Cursinho e referência de turma do 1º ano do 1º ciclo (M2.3).

Na Escola 3, participaram dois homens e uma mulher, com mais de dois anos na escola: um monitor de capoeira (M3.1), outro de artes (M3.2) e uma monitora de dança (M3.3).

#### **4.2 – A organização do trabalho escolar e a organização escolar frente à implantação do PEI**

Cabe iniciar explicitando os conceitos de organização escolar e de trabalho escolar que estão sendo utilizados aqui para se analisar o material empírico, pois eles são fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola. Segundo Oliveira (2002), há uma

distinção entre o conceito de organização do trabalho escolar e organização escolar, embora sejam interdependentes. A autora defende que “a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 131), ou seja, trata-se de colocar o foco em como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizado na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema a que pertence. Nesse sentido, essa autora considera que a organização do trabalho escolar se refere à forma como “as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características” (OLIVEIRA, 2002, p. 131). É importante destacar também que a organização do trabalho escolar, segundo Oliveira (2002), reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade, embora apresente as especificidades de estar sendo desenvolvido em estabelecimentos que são públicos.

O termo organização escolar, para essa autora, refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Nessa perspectiva, ela entende que das “competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 132).

Nesta seção iremos utilizar esses dois conceitos para ajudar a organizar os dados empíricos, considerando que tanto a organização do trabalho, quanto a organização escolar têm uma forte influência nas possibilidades de interação/colaboração entre os docentes da escola e os profissionais que atuam no PEI, nosso objeto de estudo. Para iniciar essas análises vamos apresentar, em primeiro lugar, a compreensão dos entrevistados sobre o motivo da implantação do Programa e a forma como ele chegou à escola. Em seguida, apresentaremos a análise dos dados empíricos referentes aos aspectos relativos ao espaço, ao tempo, às atividades desenvolvidas, ao planejamento e às condições de trabalho (vínculo e formação).

Conforme mencionado no capítulo 2, o PEI se iniciou em 2006 em sete escolas municipais de Belo Horizonte. Essas escolas estavam localizadas em bairros periféricos, onde habitam as populações socialmente mais vulneráveis e que registravam uma grande precariedade de espaços e equipamentos públicos, registrados nos depoimentos.

Aqui no bairro não tem clube, não tem parque, não tem praça. (Diretora 2)

(...) Nós temos uma clientela que mora num local que não tem outras atividades, assim, de lazer. Não tem entretenimento, é um bairro muito

carente. O único espaço que essas crianças têm é a escola ou as igrejas. (P3.3)

(...) Os bairros mais carentes oferecem pouco espaço de qualidade. (PC2)

É bom lembrar que a participação das crianças e jovens no PEI se dá por meio de adesão dos pais, conforme mencionado no capítulo 2. Os depoimentos abaixo sugerem que os estudantes inseridos no Programa na sua implantação eram aqueles em situação de maior risco social. Pelo local onde os programas-piloto foram implantados, pode-se levantar a hipótese de que tenham sido os mais pobres entre os pobres.

Foi difícil, principalmente aqui dentro da escola, porque quem ficava no início eram aqueles meninos mais difíceis mesmo. Sem apoio de família, sem limite nenhum, de vulnerabilidade. Era tido como objetivo maior tirar esses meninos da rua. (Diretora 2)

Porque aqui o pai pode deixar o filho e ir tranquilamente trabalhar, aqui o filho dele faz o Para Casa, aqui tomam banho, o programa social da Integrada, ele é fantástico, sabe. (...) Onde tem aluno que a última refeição dele é aqui na escola, ou que o banho dele do dia é aqui na Escola Integrada. (M2.2)

Eu acho bacana também no programa, no sentido do menino ficar direto, porque tem uma alimentação balanceada, eles chegam, tomam café da manhã, depois eles têm lanche, tem almoço com arroz, feijão, carne e salada, quando muitos deles não têm. Às vezes, você vê o menino se alimentar várias vezes (...). (Diretora 3)

O primeiro aspecto levantado pelos sujeitos entrevistados e que acompanharam a implantação do PEI em suas escolas foi de um programa voltado para intervir na situação de pobreza a que estão submetidos os estudantes das escolas localizadas em regiões mais vulneráveis, conforme demonstraram os depoimentos acima. Trata-se de o Programa cumprir uma tarefa social e emergencial causada pela desigualdade. O critério de implantação do programa em áreas de maior vulnerabilidade social não esteve presente somente na experiência-piloto; ele permaneceu no processo de expansão iniciado em 2007 até que o PEI fosse implantado em todas as escolas municipais da cidade.

#### **4.2.1 – Organização de espaços e tempos para a realização do PEI nas unidades pesquisadas**

As escolas municipais funcionam em dois turnos para o ensino regular (manhã e tarde) e o PEI foi implantado para ser desenvolvido no contraturno escolar. A falta de espaço interno das escolas para realizar a ampliação do tempo necessário ao desenvolvimento desse

Programa apareceu nos depoimentos dos entrevistados em todas as escolas pesquisadas. No período de implantação do PEI (2006), ainda na fase piloto, segundo alguns depoimentos, os espaços ocupados pelo Programa nas escolas pesquisadas estavam localizados somente em seu interior e havia muitas reclamações e queixas dos professores da escola regular e dos monitores quanto à ocupação e compartilhamento desses espaços:

No início não tinha espaço nenhum externo. Era tudo aqui dentro da escola. Mas era em torno de 30, 50 alunos. Não chegou a ter 60 alunos na Escola Integrada. (Diretora 2)

Os professores assustaram quando a Integrada começou, assustaram mesmo: uma turma de meninos, um grupo de monitores, (...) no começo, fazendo um barulho, uma confusão, um batuque, uma algazarra, nos espaços que eles consideravam deles, que, às vezes, a gente usava a quadra deles, ficava num canto na escola, porque não tinha lugar, entendeu? E aí atrapalhava a aula, criava aquele sentimento ruim... (M3.2)

(...) Nós reclamávamos e era como se nada houvesse, aquilo que acontecia aqui era como se fosse muito normal. Aluno em tudo quanto era espaço da escola, sem atividade nenhuma, monitor chegava a hora que queria, e ficava aí, aquela confusão, nós sempre reclamávamos, mas não éramos ouvidos (...) (P2.2)

Era muito difícil estar aqui dentro porque a gente não tinha espaço nenhum fora da escola. Então, a gente era todo dentro da escola. Então, a gente compartilhava espaços com os professores. Então, eles entendiam que a gente tomava os espaços deles, sendo que o aluno é o mesmo. Tanto que chegou um dia e uma professora falou assim: a Escola Integrada toma os nossos espaços todos. (PC1)

(...) Como você vê, a escola, ela é grande, mas não é uma escola que suporta um público tão grande, tanto da escola regular, como da Escola Integrada no mesmo ambiente. Então, isso estava causando alguns problemas, ocupação de algumas salas, né, a questão de você querer utilizar um determinado espaço e aí quando você vai olhar, a Escola Integrada tá ocupando o espaço, a sala de informática, sala de vídeo, auditório, que no momento da escola regular fica sendo mais difícil, porque eles estão ocupando nesses horários, o conflito gera mais em relação ao espaço mesmo. (P1.2)

Tanto os professores como os monitores apresentavam suas queixas em relação à falta de espaço. Os primeiros, porque consideram que os alunos e monitores ocupam espaços que eles também utilizavam em suas atividades, como a quadra, o refeitório, o auditório, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, dificultando, quando não impossibilitando, a utilização desses espaços pelas atividades das disciplinas regulares. Outra queixa dos docentes se refere ao aumento do barulho externo, segundo eles prejudicial à aprendizagem e ao desempenho escolar dos alunos no horário regular. Em relação aos profissionais que atuam no PEI, as

queixas se referem a não possuir local específico na escola para o desenvolvimento das oficinas, tendo que improvisar com o espaço disponível no momento da atividade.

(...) Ela (Escola Integrada) utiliza os espaços, e aqui na escola, basicamente, na questão espacial, o conflito é eterno. Já foi muito pior, mas ainda é um conflito, né. A escola, ela tem uma estrutura de 40 anos atrás, atendendo essa escola de 2014. (P3.2)

(...)Eu só posso movimentar com os meus alunos quando as professoras estão dentro da sala de aula (...). Agora, por exemplo, (...)a gente não pode fotografar a quadra, porque os alunos da escola regular, agora, estão lá. A gente pede igualdade (...) (M1.1)

E uma outra questão que a gente cobra bastante também é o problema do espaço, o meu espaço é muito bom, mas tem monitores aqui que o espaço não é bom. Que dá aula no tempo, se chover não tem espaço. Temos a nossa colega do esporte, que dá aula e a quadra dela é aberta, ela trabalha o dia todo no sol. Quando chove, ela fica sem espaço para dar aula. (M3.3)

(...) Quando nós (direção) assumimos, nós já queríamos amenizar o trabalho das professoras, com paciência, para a aprendizagem fluir. Tanto é que quando tirou a ONG da escola, o meu IDEB subiu, o meu ProAlfa subiu. A gente estava no buraco. Para você ver como o barulho interfere. Quarta e sexta aqui, os professores não davam aula. (Diretora 1)

Os problemas levantados acima pelos depoentes sobre a falta de espaço interno levaram as escolas a buscar, em seu entorno, outros locais para instalar as atividades do PEI, principalmente as oficinas. Nas três escolas pesquisadas, essa questão tentou ser sanada por meio da busca de espaços externos, próximos às escolas (casas, igrejas, quadras públicas), que são cedidos, alugados ou públicos, conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9 – Espaços internos e espaços externos utilizados pelo PEI nas escolas pesquisadas

ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
Espaços Internos	Espaços Externos	Espaços Internos	Espaços Externos <sup>58</sup>	Espaços Internos	Espaços Externos
Refeitório	Casa alugada	Refeitório	Casa Alugada 1: salas	Refeitório	Casa Alugada: salas
Quadra	Complexo Esportivo da Comunidade	Quadra e Pátio	Casa Alugada 2: salas e cozinha	Quadra	Salas da Igreja

<sup>58</sup> Em agosto de 2014, a Escola 2 passou a usar apenas uma casa alugada. A igreja passaria por reforma e a escola conseguiu uma casa maior e mais próxima para alugar, desfazendo o aluguel das outras duas casas utilizadas anteriormente.

Auditório		Auditório	Salão da Igreja	Auditório	Ginásio da Igreja
Sala de Informática		Sala de Informática	Horta da Igreja	Sala de Informática	Sala de Informática
Salas de aula não ocupadas pela escola e Laboratório de Ciências		Salas de aula não ocupadas pela escola e Laboratório de Ciências	Pátio da Igreja	Banheiros	
Banheiros/Vestiário		Biblioteca			
		Banheiros/Vestiário			

Fonte: Elaboração própria.

Os arranjos efetuados por meio desses novos espaços agregados às escolas, segundo depoimento de alguns professores, parecem ter resolvido parte do problema, pois a queixa maior desses professores era sobre o compartilhamento de espaços e em relação ao barulho que os alunos do PEI faziam em suas atividades, no interior das escolas, interferindo no rendimento dos alunos do horário regular. Percebe-se, pelos depoimentos abaixo, uma ânsia dos sujeitos entrevistados em ver o PEI organizado fora da unidade escolar.

(...) porque o problema do espaço ele já foi resolvido. Hoje os alunos não estão aqui dentro dessa instituição. As crianças estão em outro espaço, que são as salas da igreja, o salão da igreja, outra casa que está alugada. Então, assim, eles não estão atrapalhando as nossas atividades, aqui dentro. (P3.3)

A ONG estava num espaço cedido pela igreja, (...) o padre e os conselheiros pediram o espaço de volta. Eles ficaram sem espaço. (...). Aí eles quiseram alojar tudo aqui na escola. A reivindicação dos professores é que (...) de preferência saíssem da escola, fossem acomodados fora da escola. (Diretora 1)

(...). Aquele horário do almoço é uma confusão. (...) há a resistência dos meus professores, dos meus funcionários, da guarda municipal, da cantina, ninguém quer eles aqui. Eles falam, hoje falaram na reunião: que dia que a Escola Integrada vai sair daqui de dentro da escola? (Diretora 1)

No entanto, o aluguel de espaços no entorno da escola resolve de forma precária o problema, pois ao mesmo tempo em que as oficinas passam a ter um local específico para se desenvolverem, são lugares adaptados, improvisados, pequenos, que nem sempre respondem às necessidades do trabalho que está sendo desenvolvido pelos monitores e ao número de alunos que frequentam essas oficinas.

Essa forma que a prefeitura faz de alugar espaços é amadora para um Programa que já não é amador mais. É um Programa respeitado pelo Brasil inteiro, já tem tempo suficiente para entender que esses espaços são amadores. (PC1)

Eu acho que a prefeitura deveria proporcionar espaços de qualidade para essas crianças terem oficinas. Eu acho que o aluguel de uma casa não é um espaço de qualidade, porque as casas não foram feitas para receber as oficinas. As casas foram feitas para receber residências, então, o espaço fica praticamente adaptado, não tem condição, não tem sala, não tem quarto, não tem nada que caiba 25 crianças. Eu acho que isso tem que ser repensado. Eu acho o seguinte: a criança tem que usar os espaços da comunidade sim, quando tem espaço, (...) Eu acho que isso é falho, a Prefeitura tem que evoluir, nem que seja para desapropriar uma área e fazer um espaço público, igual o Point do Barreiro. É um lugar que foi construído para a Educação Integral, ele tem várias salas, várias coisas para a educação integral, então, as escolas do Barreiro utilizam esse lugar. (PC1)

Aqui na nossa escola é o problema de locação de espaços (...). Por exemplo, a diretora tá na luta para tentar comprar o lote ao lado, ou que a Prefeitura desaproprie e ceda para a escola, para que construa espaço, né? (P2.2)

A separação espacial entre o local onde se organiza a escola regular e as atividades do PEI concorre para afastar ainda mais os docentes e demais trabalhadores das escolas dos profissionais que atuam no PEI. Ou seja, o trabalho que está sendo desenvolvido pelos monitores junto aos alunos não é visto por eles e acaba não sendo valorizado. A divisão dos espaços como é feita tem dificultado os encontros, as aproximações e as colaborações.

(...) Eu sinto que essa distância, hoje, tá muito maior, a Integrada, quando ela não tinha tanto os espaços que hoje ela tem, que hoje... Se for olhar, nós estamos chiques demais, com os espaços que nós temos fora da escola, porque aonde esses meninos já ficaram, nessa Integrada, é de chorar. E com isso, eles acabam ficando muito tempo prá lá. Então, a gente acaba não se encontrando. Não conversando, acaba ficando separado mesmo. (P3.2)

Há que se registrar também a questão do deslocamento das crianças e jovens das escolas para os espaços externos. Nos depoimentos abaixo, verifica-se que não se trata de algo simples nas três escolas pesquisadas, tanto pelo número de alunos que fazem esse trajeto, acompanhados por um ou dois monitores, quanto pelas más condições das ruas e passeios para se caminhar por eles. A Escola 1 é a que apresenta as maiores dificuldades, pois a distância da casa onde se realiza grande parte das atividades do PEI é de aproximadamente 1,5km, com subidas fortes e de difícil acesso.

(...) Poxa, que casa longe! Mas aqui a gente tá no entorno de uma comunidade pobre, a gente não tem uma casa grande aqui perto da escola



para ser alugada. Eles exigem que tenha toda documentação. As casas daqui não têm isso, então, eles (as crianças e jovens) andam muito. (P1.1)

(...) os meninos andam (...) só com dois monitores, cinquenta alunos. Isso é um trabalho. (Diretora 1)

(...) O nosso problema tá sendo levar as crianças ao espaço que a gente tem, pois temos que estar com os meninos no meio da rua, correndo perigo, e fica muito difícil. Acontece muita briga de menino na rua, a gente tem que separar briga dos meninos. As próprias pessoas da comunidade que veem a gente andando com os meninos na rua, acham ruim da gente estar chamando a atenção do menino, não pára pra pensar que o que a gente tá fazendo é por eles. (M1.3)

Eu tenho um trajeto aqui, um trajeto absurdo, então, assim, eles têm dificuldades todos os dias, de crianças brigando, de crianças tacando pedra no vidro do carro. A dona do carro descendo. Menino tacando pedra um no outro, nas pessoas, menino pegando coisa dentro do bar. (PC1)

É importante destacar que mesmo com a ida dos estudantes matriculados no PEI para os espaços externos (casas, igrejas, complexo esportivo), onde eles passam a maior parte do seu tempo, ainda há conflitos quando o Programa utiliza os espaços da escola (auditório, biblioteca, brinquedoteca, pátio, quadra, refeitório, sala de informática, banheiros, vestiário).

Há professores que questionam o uso de espaços da escola pela Integrada, como se esses espaços deversem estar mais disponíveis para os alunos da regular, conforme depoimentos abaixo:

Tem coisas que acontecem que são extremamente chatas, você tá no seu horário de Educação Física, os alunos da Integrada tão usando. Porque aconteceu um problema, precisou fazer um remanejamento na Integrada e eles estão na quadra, entendeu. Ou eu volto para a sala ou a Integrada sai e fica na quadra olhando. (P3.2)

Eu já tive vários problemas aqui. Eu descer com os meus alunos de primeiro ano, para ir com eles na brinquedoteca, e às vezes eu pegava alguns brinquedos e ia lá para essa quadra aqui, para eles andarem de velotrol (...). E aí chegava o monitor da Escola Integrada e essa quadra aqui é nossa, sabe, e assim, eu tinha que sair, ou às vezes tava na brinquedoteca com os meus alunos, aí eles ficavam lá, e aí os grandes desciam e tomavam velotrol do meu aluno, batia no meu aluno. Então é essa briga. Isso, para mim, não pode ser. Isso tá errado. (P3.2)

As falas acima mostram a distância ou barreira colocada entre as atividades voltadas aos estudantes que estão em seu horário regular e os que estão no horário da integrada, como se não fosse possível haver qualquer interação entre eles. Nesse sentido, verificou-se, no primeiro depoimento, que nem se cogitou de improvisar uma atividade que envolvesse

conjuntamente esses dois grupos de alunos na quadra da escola. A saída proposta foi: ou um grupo utiliza ou o outro. Trata-se de dividir, pois sequer o compartilhamento do espaço da quadra por ambos para usarem em atividades diferentes foi proposto.

Em relação ao horário do almoço, os depoimentos a seguir mostram a necessidade de organizar melhor este tempo e o incômodo com o barulho, mas também se reconhece que aos poucos as coisas estão chegando a um termo:

O horário de almoço é um grande dificultador para a Escola Integrada. Porque você está liberando o turno da manhã e tá chegando o turno da tarde, então, você tem que ter uma mega organização de monitores, enquanto um grupo almoça, o outro tá atuando, e na troca, a mesma coisa. (PC2)

Na hora do almoço, eles (monitores) colocando os meninos para almoçar e para guardar pastas. E é uma bagunça, uma confusão, eles chamando atenção, gritando, eu saio de perto porque eu não suporto grito, barulho. Eu acho que isso desorienta os meninos, colocam eles mais pilhados, a gente tem que acalmar as crianças. (P3.1)

O período de um turno para o outro, ele (estudante) também não pode ficar solto na escola, que é foco de problema. Mas isso tá sendo sanado aos pouquinhos...as dificuldades que surgem. (P2.3)

Os coordenadores do PEI, em conjunto com os monitores, estão buscando criar estratégias para enfrentar esses problemas. Nesse horário, que normalmente ocorre entre 11h30 e 13 horas, os estudantes da Integrada dos dois turnos<sup>59</sup> se encontram para fazer as suas refeições. Os monitores<sup>60</sup> e os coordenadores das três escolas pesquisadas, considerando o volume de alunos nesse horário, dividem as tarefas de cuidado, tanto antes, como durante e depois do almoço, até que se iniciem as atividades do PEI ou da escola regular.

Na observação realizada nas três escolas durante a pesquisa, percebeu-se que, na Escola 2, antes do almoço, as crianças e adolescentes da Integrada são encaminhadas para tomar banho<sup>61</sup>; nas demais escolas, não há essa rotina, o banho só é realizado se houver alguma necessidade específica. Nas Escolas 1 e 2 o almoço é servido por meio do *self service*, os próprios estudantes se servem, sempre sob o olhar dos monitores e coordenadores. Na Escola 3 são as cantineiras que servem os pratos dos alunos. Após o almoço eles são encaminhados para a escovação dos dentes, nas três

---

<sup>59</sup> Os alunos que participaram do PEI, pela manhã, almoçam e vão para as atividades da escola regular. E os que estavam na regular pela manhã, vão para as atividades do PEI à tarde.

<sup>60</sup> Faz parte das atividades dos monitores de todas as escolas pesquisadas acompanharem os alunos no horário do almoço.

<sup>61</sup> Nessa escola, há o hábito também de, no final do horário do PEI, à tarde, os alunos tomarem banho antes do retorno às suas residências.

escolas, e essa atividade também é acompanhada. Terminada essa etapa, os monitores da Escola 2, vão com os seus alunos para atividades de descanso e em espaços disponíveis da escola, como quadra, salas vazias, auditório. Nas Escolas 1 e 3 os alunos são encaminhados para o auditório, para assistir a um filme, aguardando o início das atividades da tarde.

Quanto ao horário de entrada dos alunos do PEI, verifica-se que alguns chegam antes do horário de início das atividades do PEI, às 8 horas da manhã. Isso ocorre porque o horário de trabalho dos pais ou responsáveis não é compatível com o do PEI ou porque aquela família possui mais de uma criança na escola em horários distintos e não consegue levá-los separadamente. Como os monitores ainda não estão nas escolas às 7 horas, as crianças que chegam mais cedo ficam sob os cuidados de outros trabalhadores da escola, que não têm a função docente e nem é profissional do PEI. Isso tem causado desconforto entre esses profissionais, conforme depoimentos a seguir:

Quando eu cheguei aqui na escola (2013) os meninos chegavam às 6 horas da manhã, as mães colocavam todos aqui dentro, (...), só que isso dava muito problema porque os meninos ficavam aqui só com o porteiro, não tinha ninguém mais cuidando deles. Subia, descia, caía, machucava. Eu tive uma reunião com os pais para que eles deixassem às 8 horas. Diminuiu muito, mas ainda tem alguns que chegam aqui às 7 horas porque o irmão estuda na regular, então, a mãe traz o irmão e ele fica sentadinho esperando a hora da Integrada. É difícil porque esse é um problema social, de políticas públicas, porque a mãe sai para trabalhar, o pai também, ela não tem com quem deixar os filhos, e o filho tá na Integrada e ela tem que trazer o filho mais velho, por exemplo, então, ela traz o mais velho e o mais novo de uma vez. Eu entendo isso, mas a dificuldade nossa é não ter a pessoa para cuidar deles, a gente não dispõe de funcionário para ficar ali tomando conta deles e cuidando. (...) Agora diminuiu, às 6 horas não tem ninguém mais, mas às 7 horas já tem uns 15 esperando começar. Por isso precisava de mais funcionários para esse menino chegar mais cedo, para acolher essas crianças, (...). À tarde fica menino esperando o irmão, e o menino que fica esperando os pais, quando eu cheguei aqui tinha menino ficando até às 22 horas. (Diretora 3)

Em 2014 foi outorgado às escolas que optassem pelo prolongamento do horário da Integrada de nove horas para até dez horas e meia diárias (BELO HORIZONTE, 2014). Esse aumento do número de horas na jornada do Programa poderia, por exemplo, ser uma solução para o problema das crianças que chegam antes do início das atividades do PEI e permanecem depois de serem finalizadas, aguardando os pais ou responsáveis. Mas a inexistência de espaços internos das escolas, bem como as dificuldades no compartilhamento dos espaços

existentes, além da necessidade de limpeza e de organização das dependências das escolas em cada turno, a exigência de mais funcionários, fizeram com que nenhuma das três escolas pesquisadas aderisse à extensão da jornada para além das nove horas diárias que já estavam funcionando.

Como se pôde constatar nos relatos dos sujeitos entrevistados, a questão da falta de espaços e a organização dos tempos na escola regular e no PEI têm criado conflitos e resistências ao Programa, bem como vem segmentando o trabalho no interior das escolas. Isso contribuiu para aprofundar o distanciamento entre os profissionais que atuam no PEI, os docentes e também com os demais profissionais que atuam no horário regular das escolas.

É muito difícil fazer o programa dentro da escola, porque as correntes contra são enormes, (...) os auxiliares de serviço são contra o Programa. Eles têm filhos no Programa e são contra. Eu queria entender isso. (PC1)

#### **4.2.2 – O planejamento e a execução das atividades do PEI nas unidades pesquisadas**

Conforme já foi descrito no capítulo 2, as atividades do PEI na RMEBH estão organizadas por meio da execução de oficinas e de aulas-passeio, realizadas pelos profissionais contratados para esse fim. Nas três escolas pesquisadas as atividades do PEI foram descritas ou pelas diretoras ou pelos coordenadores, conforme depoimentos abaixo:

Bom, então, hoje, de oficinas que a gente oferece para a comunidade, para os alunos, nós temos capoeira, percussão, dança, cultura digital, informática, artesanato, reforço pedagógico, que é obrigatório pela matriz do MEC, esportes, desenho e criação artística. Então, para nós aqui, nossa matriz é muito afrodescendente, capoeira, percussão, dança, muito afrobrasileira. Identifica muito com a comunidade que a gente vive aqui. A questão do negro é muito forte aqui na comunidade. (PC3)

Tem a horta<sup>62</sup>, o jardim, o *taekwondo*, a flauta, o violão, tem esporte, tem o futebol, o vôlei, o esporte como um todo, tem jogos e brincadeiras, tem o Para Casa, o artesanato, que é muito forte, tanto para as meninas quanto para os meninos, tem o balé agora, a dança contemporânea, o balé clássico, informática, culinária, que é uma delícia, os meninos adoram, de qualquer idade, eles gostam da culinária, e acho que é só. E o cursinho. (Diretora 2)

(,,) Na escola, (...) tem, por exemplo, música, dança, esporte, um *taekwondo*, um monitor que vem contratado com essas habilidades. Outras vão aparecendo, à medida do que eu necessito, por exemplo, alguém sabe fazer cuidados de cabelo, de unha, de higiene, tanto do adolescente, quanto da criança, a gente abre uma oficina, nesse sentido. Unha, que a gente sabe que elas gostam muito, artesanato, depende muito da demanda, e de um

---

<sup>62</sup> As hortas ocupam os espaços internos da escola e externos também. A Escola 2 possui horta no espaço da igreja, onde fizeram uma horta comunitária e trocam mudas com as famílias, atuando também no interior das casas da comunidade.

monitor para conduzir esta oficina, eu organizo junto com os monitores. (PC2)

Abaixo, apresentamos o quadro-síntese contendo as oficinas realizadas por cada escola pesquisada, destacando que as mesmas são organizadas de acordo com a capacidade e a possibilidade dos espaços cedidos, alugados ou públicos disponíveis; as demandas da RMEBH, dos monitores, dos docentes, dos estudantes e a existência de profissionais com habilidades para realizá-las ou de contratação dos mesmos.

Quadro10 – Oficinas realizadas pelo PEI nas escolas pesquisadas

	<b>ESCOLA 1</b>	<b>ESCOLA 2</b>	<b>ESCOLA 3</b>
<b>1</b>	<i>Jiu-Jitsu</i> (M) (EE)	Cursinho (M) (EI)	Esportes e Jogos (M/T) (EE/EI)
<b>2</b>	Música – flauta (M) (EE)	Rádio (M) (EI)	Informática (M/T) (EE)
<b>3</b>	Jogos e Brincadeiras (M/T) (EE/EI)	Horta e Jardim (M) (EE/EI)	Artes (M/T) (EE)
<b>4</b>	CineClube (M/T) (EI)	Artes (M/T) (EE/EI)	Capoeira (M/T) (EE)
<b>5</b>	Informática (M/T) (EI)	Informática (M/T) (EI)	Dança de Salão (M/T) (EE)
<b>6</b>	Esporte (M/T) (EE/EI)	<i>Taekwondo</i> (M/T) (EE)	Percussão (M/T) (EE)
<b>7</b>	Percussão (T) (EE)	Música – flauta e violão (M/T) (EE/EI)	Para Casa (M/T) (EE)
<b>8</b>	Fotografia (T) (EE/EI)	Esporte (M/T) (EE/EI)	
<b>9</b>		Para Casa <sup>63</sup> (M/T) (EE/EI)	
<b>10</b>		Jogos e Brincadeiras (T) (EE/EI)	

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: M – manhã; T – tarde; EE – espaço externo; EI – espaço interno.

Todas as atividades listadas no Quadro 10 se encaixam nos 10 macrocampos<sup>64</sup> do PME e na Matriz Curricular do PEI/SMED, citados respectivamente nos capítulos 1 e 2 desta dissertação, ampliando o cenário educativo e as oportunidades formativas oferecidas pelas escolas. Todas as escolas, conforme orientação do PME e de acordo com o seu projeto educativo, devem apresentar pelo menos seis atividades do universo de possibilidades

<sup>63</sup> As oficinas de Para Casa, alfabetização, letramento, contação de histórias, jogos pedagógicos e jogos matemáticos também são consideradas como Acompanhamento Pedagógico de acordo com a Matriz Curricular do PEI/SMED e realizadas pelos monitores nas escolas pesquisadas.

<sup>64</sup> Esses macrocampos estão citados na nota 47.

oferecidas pelos macrocampos, sendo que a Atividade Acompanhamento Pedagógico é a única obrigatória.

Os monitores do PEI possuem, nas três escolas pesquisadas, horário para planejamento das suas oficinas. No turno da manhã, os monitores contam com pelo menos um horário de uma hora para planejamento, que pode ser feito individualmente ou com o apoio do coordenador do PEI, dependendo da demanda. Esse tempo de planejamento também ocorre no horário da tarde, diariamente, de 16h20 às 17 horas<sup>65</sup>, quando os monitores já terminaram suas atividades com os estudantes. Nesses intervalos, os monitores costumam planejar as suas oficinas, descansar ou reunir-se com a coordenação do PEI para tratar de assuntos relativos ao desenvolvimento do Programa:

Geralmente, eu organizo o trabalho, cada turma é um trabalho diferente. Todos os dias eu tenho horário de planejamento, e todos os dias eu programo o que eu vou fazer, dentro da ideia do outro grupo, é isso que eu realmente faço. (M2.2)

No meu tempo de planejamento eu vou buscar materiais para fazer a oficina de dança. Eu aproveito esse espaço para baixar músicas, eu assisto vídeos de dança, vou buscar os movimentos, né? Assisto os vídeos e baixo alguns para eles assistirem, verem o que é uma aula de profissional, o que é uma apresentação de profissional e aproveito para fazer o planejamento da minha aula. (M3.3)

Pesquisei muito sobre a atividade que eu vou desenvolver, pra tentar buscar o melhor. Eu pesquisei (...) sobre alguns temas, temas atuais. Aí eu procuro na internet. Só que antes a gente procura muito tirar as dúvidas, sobre o quê que eu vou fazer, o quê que vai atrair a atenção da criança. (M1.3)

Basicamente eu busco vídeos para os meninos, vídeos de grafite, para tá ensinando um pouco para eles o que é, de onde que veio, toda a história, do contexto, muita foto. As fotos de grafite, eu imprimo e aí espalho as impressões na sala de aula para discutir e ver que técnica que quem usou, qual e como que ele fez isso, juntos, gosto muito também de ler textos de grafiteiros, sabe, alguns têm uns blogues, para a gente pegar a cultura, passar para eles, o quê que é, eu vejo um pouco de arte também pra passar para eles, basicamente, eu busco material para passar para eles. Mas eu não vou mentir para você, tem planejamento que tem dia que a gente tá tão esgotado, que eu realmente só sento, organizo material que eu vou dar para a próxima turma e descanso um pouco. Mas como eu abri mão de três planejamentos para poder tá pintando com os meninos, então, eu não tenho muito tempo para ficar parado, aí eu pego os meus planejamentos e vou desenvolver, vou buscar material para passar para eles, é o que me motiva. (M3.2)

Eu descanso. E não quero que ninguém me incomode. Porque é muito cansativo, igual eu já falei. (M3.1)

---

<sup>65</sup> As atividades do PEI com os estudantes finalizam às 16 horas.

Porém, a falta ou o atraso de monitores<sup>66</sup> ou a demanda de trabalhos do próprio PEI têm exigido muitas vezes uma reorganização das turmas ou a participação dos monitores em outras atividades de apoio à coordenação e aos alunos da escola. Isso prejudica o horário de planejamento do turno da manhã, algumas vezes ocupado por outras tarefas, exigindo do monitor que ele faça o seu planejamento em horário extra, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Geralmente, os monitores, eles brigam muito por causa de horário de planejamento. (...) Suponhamos que hoje uma pessoa faltou: o horário que eu teria planejamento, eu não vou ter planejamento, eu vou assumir a turma dela. Se houver duas pessoas de planejamento, uma tem que assumir a turma da que faltou. A discussão é quem vai pegar e quem vai planejar. Então, a maior discussão é essa. Vou falar sem restrições, é briga (...) para descansar, sendo que na nossa escola aqui, a direção definiu o seguinte: que nós vamos trabalhar das oito até às 17horas. Sendo que às 16horas, os meninos são liberados. Então, todos os dias, de 16 às 17horas, todos os monitores têm planejamento garantido. (M3.2)

Eu prefiro planejar mais em casa. E aqui ir atrás daquilo que eu preciso, para executar o meu trabalho, né. Mas os meus planejamentos eu faço quando eu tô mais tranquilo em casa. Escolho um dia da semana para organizar toda a semana. Aqui tem muito improviso: às vezes uma pessoa falta, às vezes não dá para ser do jeitinho que você planejou, às vezes acontece coisa que sai da rotina. Então, às vezes não dá tempo de você planejar. (M2.1)

Para falar a verdade, a Escola Integrada é muito dinâmica, então, às vezes, no meu horário de planejamento, hoje eu ia usar o meu almoço para planejar algumas coisas, não tive horário de planejamento hoje de manhã. Aí eu ia planejar algumas coisas da semana, aí chegou um aluno, ele é da Integrada de manhã e tava precisando de uma ajuda num exercício de História, aí eu parei para ajudar. Veio outro, veio outro, aí, baubau planejamento. Eles estão no sétimo ano, mas a diretora falou para eles me procurarem e eu gosto, eu ajudo, eu parei para atendê-los. Aí eu fiquei sem planejamento, às vezes, eu faço muito em casa, então, se eu tô de planejamento aqui, às vezes eu vou lá ajudar, se tiver precisando de ajuda. A coordenadora do PEI mesmo sempre precisa de um bilhete. Então, fazer um agendamento de excursão, eu dou esse apoio para ela também. Então, muitas vezes no meu horário de planejamento eu não tô planejando. (M2.3)

A questão dos atrasos, das faltas, dos atestados é um problema porque interfere no planejamento (...). Aí o monitor que tá de projeto, de planejamento, perde esse projeto, esse planejamento, para cobrir aquele monitor que faltou. Então, isso causava um desconforto, então, nessa equipe aqui, o problema que a gente tem é esse. (M3.3)

---

<sup>66</sup> Para o horário de 8 às 16 horas de funcionamento do PEI, o número de turmas é multiplicado por 1,25 monitores com carga horária de 30h/semanais; para as demais carga horárias, a relação é de um monitor por turma (BELO HORIZONTE, 2014).

Em relação ao macrocampo obrigatório “Acompanhamento Pedagógico”, as três escolas pesquisadas no planejamento de 2014 incorporaram o PIP como resposta a essa demanda, ou seja, ele passou a ser executado no horário do PEI e como atividade dele.

O PIP - Programa de Intervenção Pedagógica – é realizado pelas professoras do turno de trabalho, com atendimento aos estudantes no contraturno, ou seja, do PEI, no contraturno. Inclusive o PIP, que é o Programa de Intervenção Pedagógica, neste ano de 2014, ele veio para o contraturno. Isso porque, antigamente, como era feito o processo, o menino saía da aula dele normal e ia pro PIP e consequentemente ficava prejudicado na sua carga horária de educação, de direito dele, agora não. Ele vai para o regular normalmente de manhã, e vem para o PIP à tarde e vice-versa, então garante as suas horas legais de estudo, pela lei, e ao mesmo tempo, no contraturno, ele tem o reforço de matemática e português. A partir do momento que ele vem para o contraturno, ele já é automaticamente incluído na Integrada, ele tá dentro do nosso escopo. Ou seja, o Fulano que antes fazia o PIP no horário normal de aula dele, ele não entrava na matriz da Integrada porque ele estava dentro da regular. Este ano mudou: o Fulano permanece na regular de manhã e à tarde ele pula pra Integrada. Como o PIP está na Integrada, na matriz da Integrada, ele automaticamente faz parte da Integrada. O PIP hoje faz parte da Escola Integrada. (PC2)

Pelo depoimento acima, parece que a existência do PIP nas escolas foi providencial para responder à demanda obrigatória do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Diferentemente das demais oficinas, essa atividade permanece nas mãos dos professores da escola regular, realizadas durante o seu turno de trabalho, mas atendendo aos estudantes que estão em horário do PEI, ou seja, no contraturno. Os monitores também são chamados a participar, de alguma forma, do acompanhamento pedagógico com tarefas como projetos de leitura, matemática e Para Casa. Isso se dá de acordo com a demanda de professores da escola regular e a orientação dos professores coordenadores do PEI. Cabe também aos monitores de cada turma do PEI levar e buscar a sua turma<sup>67</sup> para os horários de aula no PIP.

Nas Escolas 1 e 2, o PIP é realizado em espaço escolar; na Escola 3, o PIP acontece em uma casa alugada<sup>68</sup> onde, em anos anteriores ao desta pesquisa, os monitores realizavam suas oficinas. Essa organização do PIP e das oficinas no mesmo espaço, na Escola 3, possibilitou, em alguns momentos, a aproximação dos profissionais do PEI com os professores da escola regular envolvidos no PIP, conforme podemos perceber abaixo:

---

<sup>67</sup> Cada monitor é responsável por uma turma de no máximo 25 alunos (BELO HORIZONTE, 2014).

<sup>68</sup> Com mais espaços alugados pela escola, a casa passou, em 2014, a ser utilizada apenas pelas professoras do PIP.



Eu sei, o que eu vejo, é das professoras que eu converso, conheço as professoras do PIP, elas fazem um trabalho lindo com os meninos que é de pegar aqueles alunos que tem mais dificuldade e criar meios lúdicos e pedagógicos para recuperar e ensinar a eles, colocando-os no ritmo da turma. Agora das outras professoras, realmente, eu não sei. (M3.2)

Nas duas outras escolas pesquisadas, o fato do PIP ser realizado na própria escola e com professores efetivos não o torna reconhecido como um trabalho articulado com o PEI, e, conseqüentemente, não facilita o processo de aproximação entre esses profissionais.

(...) existe uma parceria, é no projeto de intervenção pedagógica, que são professoras normais, trabalhando com esses alunos no contraturno, isso funciona. Que é uma parceria com a escola. Tem um planejamento, uma sondagem, qual a defasagem, e vai trabalhar ali dentro, não tem relação com a coordenação do PEI. As professoras são da escola regular. Nós temos uma intervenção que é no turno, mas essa intervenção, no contraturno também é da escola, não tem nenhuma relação com a coordenadora do PEI, tem mais com a direção e coordenação pedagógica da escola. (Diretora 1)

O PIP é um projeto da prefeitura. Então, ele funciona no horário da Escola Integrada com os alunos da Escola Integrada. Mas a prefeitura não entende esse projeto como um projeto que está dentro do Programa. O Programa tá paralelo, tanto que elas (professoras) têm formação fora, é tudo fora, quem coordena é a coordenação pedagógica (da escola regular), não sou eu. Quem faz planejamento com elas é a coordenadora pedagógica, não sou eu. Quem faz avaliação é a coordenadora pedagógica, não sou eu. Eu não faço a mínima ideia do conteúdo que é trabalhado com esses meninos. (PC 1)

(...) o PIP é um projeto da escola (regular). Ele funciona no horário da Escola Integrada, mas ele não é considerado da Escola Integrada não. O Projeto, que é Projeto de Intervenção Pedagógica, o PIP, ele pertence à Escola Integrada, porque o menino vem, ele é inscrito na Escola Integrada, e ele é cuidado pelo monitor da Escola Integrada. Mas o professor que atende ele na intervenção (PIP), ele não é da Escola Integrada. Porque ele é um professor da escola; o único professor que tem no projeto da Escola Integrada sou eu, que sou a coordenadora. (PC 2)

Além das atividades de acompanhamento pedagógico realizadas pelas professoras, mas voltadas mais especificamente para problemas na aprendizagem dos alunos, verifica-se que há, por parte dos professores da escola regular, uma demanda específica para que o acompanhamento das atividades de Para Casa sejam realizadas pelos monitores no horário do PEI.

(...) não tenho interferência em sala de aula, mas eu tenho que fazer alguma coisa, pelo menos que eu estimule dizendo sempre: faça o seu Para Casa. Os professores me cobram. (PC2)

Então, por exemplo, eu monitoro muito o Para Casa, que a gente tem uma oficina de Para Casa, (...) nós não conseguimos fazer com a qualidade que a gente gostaria, porque primeiro são quarenta meninos, 45, às vezes 50, para três monitores. (PC2)

Ele (PEI) apoia bem no trabalho da regular. Eu tenho muitos alunos com muitas dificuldades em Matemática e Português. E tem muitos monitores, como eu posso dizer, que tem essa característica de ajudar na questão dos trabalhos, e apoia bastante, é muito importante para a escola. (M2.1)

Essa demanda do Para Casa ser realizado no horário do PEI é também uma demanda das famílias, conforme relatado a seguir:

(...) Nas reuniões de pais, quando a gente vai entregar boletim, essas coisas, eles comentam muito... Eu vou te falar os comentários gerais que eu ouço aqui: o menino não faz Para Casa, mas é porque na Integrada não ensina. (P1.1)

(...) e porquê que a gente faz esse trabalho (oficina de Para Casa)? É para evitar a exposição desse aluno de Escola Integrada em sala, porque muitas vezes as mães não conseguem acompanhar, são mães analfabetas, mães que chegam 23 horas, com as crianças já dormindo. Então, o que a gente colocou e mantemos assim, até com uma certa dificuldade, em garantir que esse menino não seja exposto constantemente por não fazer Para Casa. (...) (PC2)

A Escola 2 optou por realizar a oficina de Para Casa atendendo à demanda dos docentes que buscam nessa atividade um melhor desempenho dos alunos em sala de aula, o que, de certa forma, favorece a aproximação dos professores da escola regular com o PEI.

(...) eles melhoram porque começaram a frequentar a Escola Integrada. Por exemplo, eu tenho irmãos aqui, que um deles não tava fazendo atividade, não vinha com o Para Casa pronto. (...) Depois disso (da oficina de Para Casa do PEI), esse menino virou outro. (...) é impressionante, não precisa mais chamar, o Para Casa ele já vai, já senta e já faz, vem aqui na biblioteca pesquisa, impressionante a mudança dele assim. E o monitor conversou com ele (...) porque não adianta você ter só desempenho aqui comigo, você tem que ter na regular também, né? (P2.2)

E a minha relação com as professoras é: perguntar, monitorar. Dizer, por exemplo, que uma criança, essa aqui, por exemplo, não conseguiu atingir, não adianta você chamar pelo nome, não adianta você sentar, são crianças que realmente não fazem (Para Casa), e troco muitas informações, tipo, como é que tá? (PC2)

Nessa escola, para atender esse tipo de demanda, está havendo uma maior exigência de planejamento de atividades dos monitores com o acompanhamento mais

específico da coordenadora da Escola Integrada, que busca orientá-los em aspectos mais pedagógicos e de conteúdo, conforme depoimentos abaixo.

Então, o caráter hoje mudou, é muito organizado, os monitores têm que fazer planejamento das suas aulas, além de brincadeira, ela (PC2) pede para os monitores desenvolverem algum tipo de atividade. Ou leitura, ou escrita, cálculos, então, cada um aí, na sua habilidade, tenta procurar o que consegue fazer com maior facilidade, reconto de histórias, né. (P2.2)

Cada monitor, ele tem que trazer uma proposta pedagógica, além duma recreação, alguma coisa. Igual os meninos de nove anos, agora, a proposta deles é a matemática, porque foi onde que, junto com a regular, foi visto que boletim de matemática deles era C e D.(...) Então, jogos matemáticos, tudo que eles fazem, até uma brincadeira de rua, é na área da matemática, entendeu? Essa da matemática, nós fizemos colar de miçanga, mas ele tinha que ser somado. Quantas miçangas tinha, dividir, entendeu? (M2.2)

E uma coisa que eu implantei, de forma clara, é o planejamento. Eles têm que semanalmente organizar o que eles vão trabalhar. É uma luta, não é um serviço fácil. Muitos não sabem fazer, muitos têm o segundo grau, mas sequer sabem escrever, e organizar, mas é cobrado atividades (...) Eu tento dizer para eles assim, vamos ver um tema importante, o que o seu grupo está precisando, é palavra, vamos trabalhar palavra. É jogo, vamos trabalhar jogo. É brincar, vamos trabalhar o brincar. A nossa preocupação atual é a turma de seis anos. (...) em termos de alfabetização, então, estamos fazendo um investimento nesse grupo, até porque é um trabalho que eu conheço bem, eu gosto; mas todos eles eu acompanho o que está acontecendo, eles sentam comigo e eu vou dando sugestão do que fazer. Tem uns que não conseguem planejar, registra porque precisa me mostrar o caderno. O caderno é carimbado com o meu carimbo de coordenadora da Escola Integrada e assinado, mas a grande maioria tem um caderno organizado, com o trabalho do dia, com registro sobre essas crianças. (PC2)

(...) o que acontece, eles (professores) apresentam (...) um menino que está com desempenho baixo, e aí, já começa o assunto de todos os monitores, porque a coordenadora passa para nós, o fulano de tal tá com problema, é aluno do professor da regular tal, isso é passado na reunião, aí todo mundo já sabe, de quem que é o aluno, aí já começa um trabalho de todo mundo. Vê o aluno solto na escola, ó, hoje você tem Para Casa, o menino já vai para o Para Casa, então, assim, e depois o professor percebe, porque não é só esse apoio, é pegar o menino, sentar com ele, conversar, perguntar o que tá acontecendo, que a ação do menino é, às vezes, reação de um pai violento em casa, igual família que não tem estrutura, ou de alguma violência que o menino tá sofrendo, na rua, na própria escola, *bullying*, aqui tem muito isso. (M2.1)

A Escola 3 realiza uma oficina de Para Casa no horário de 13 às 14horas, ou seja, todas as turmas fazem a oficina de Para Casa no ginásio da igreja, onde funciona a Integrada. No entanto, esse ginásio não possui condições adequadas, não tem carteiras. Isso obriga os estudantes a assentarem no chão ou na arquibancada,

para realizar as suas tarefas escolares, sozinhos ou com a ajuda dos colegas. Os monitores, nesse momento, têm mais a função de manter a disciplina do que ajudar as crianças na tarefa do Para Casa. Pelo menos, essa foi a conduta desses profissionais no período da observação realizada nessa escola.

O Para Casa já foi muito discutido aqui na escola, (...) mas eu não sei se os professores deixaram de cobrar, não sei se é isso que aconteceu, né? (...) a questão do Para Casa, às vezes, tem Para Casa que você vê que as respostas vêm com informações incorretas, nós vamos avaliar um monte de coisas, né, como que é que esse Para Casa acontece, uma sala tem lá, 20, 30 meninos, com n Para Casas diferentes, uma pessoa falando, uma pessoa assessorando, se você pegar os alunos da tarde, então, assim, eu posso cobrar o quê desse monitor? Eu posso dizer o quê para ele? Eu, particularmente, acho que o Para Casa dos meus alunos, vem muito sujo, (...) eu tava corrigindo o caderno dos meus alunos e reparando o tanto que os cadernos estão sujos, é sujo mesmo, aí a minha pergunta é se isso é porque eles estão fazendo na Integrada, ou se é porque eles estão fazendo em casa, mas a maioria dos que estão na Integrada e eu tenho uma turma bem significativa, à tarde, fazem na Integrada. Então, assim, eu posso cobrar desse monitor que ele leve os meninos para lavar as mãos, eu não sei qual é a hora que eles fazem o Para Casa, porque como eles são organizados em turmas, eu imagino que mesmo os meus alunos, eles estão em turmas diferentes na Integrada, então, eles têm horários diferenciados para fazer o Para Casa, né? Então, quer dizer, qual é esse horário? Teve aula de capoeira e vai fazer um Para Casa, eu estou supondo que isso possa acontecer, aí tem que levar o menino para lavar a mão, né? (P3.2)

Na Escola 1, apesar de os docentes também apresentarem a demanda de fazer o Para Casa no horário do PEI, a coordenadora do Programa considera que ela já cumpre o horário de acompanhamento pedagógico por meio do PIP; portanto, não haveria necessidade de se ocupar com mais uma atividade desse macrocampo no contraturno escolar. Ao mesmo tempo, ela alega que são poucos monitores para orientar o Para Casa de crianças que estão em turmas e ciclos diferentes e não há espaço adequado para essa atividade. No entanto, nas observações realizadas em campo, parece que há uma opção consciente da coordenadora da Escola 1 pelas atividades culturais, além das condições de trabalho citadas acima. Essa escola é a única que mantém parceria com uma ONG<sup>69</sup>, que realiza algumas das oficinas com os estudantes do PEI.

(...) eu procuro ficar bem distante da característica de sala de aula. Então, eu procuro, apesar de parecer contraditório, principalmente para os alunos

---

<sup>69</sup> Essa ONG desenvolve um trabalho que ultrapassa o Programa, pois se o aluno demonstra habilidades de dança e arte, ele pode permanecer na ONG em um grupo experimental, vindo a se profissionalizar e continuar no grupo.

maiores, um distanciamento de oficinas que envolvam um conteúdo pedagógico, matemática, português, porque eles já veem isso, eu acredito, assim, aqui na escola tem um trabalho muito consistente nessa área. O grupo de professores do 2º ciclo são professores que se dedicam muito. E ainda tem intervenção pedagógica (PIP), que é a aula de reforço. Então, eu acho que há um desgaste muito grande, (...) por isso, (...) algo bem distante, para tentar buscar o máximo de universo possível para descobrir que habilidade que aquela criança tem. (PC1)

Porque a gente acreditava que essa comunidade precisava de um trabalho desse, devido à oportunidade que esse Programa dá dos meninos vivenciarem outras atividades que não são formais, tanto que nós duas (ex-diretora e atual professora coordenadora) fizemos a parceria com a ONG. A gente convidou a ONG, que manifestou a vontade de trabalhar com as nossas crianças (...). Então, a nossa parceria, o nosso Programa foi muito construído com o intuito de oferecer para as crianças daqui oportunidades de vivências diferentes das que eles tinham. (PC1)

Como se demarcou no início desta seção, além das atividades desenvolvidas nas escolas e nos espaços externos no entorno das escolas, as atividades do PEI contemplam ainda as chamadas aulas-passeio, buscando concretizar a proposição de ocupar novos espaços da cidade para o trabalho educativo e o redesenho de espaços habituais que os estudantes utilizam no cotidiano escolar (BELO HORIZONTE, 2006). Nesse sentido, coloca-se em prática a proposta de aproveitamento dos recursos educativos da cidade: museus, parques, teatros, cinemas, universidades, clubes, associações, dentre outros. Com isso, a ocupação de espaços públicos e privados da cidade, combinada com ações educativas, culturais e recreativas, ganhou força no desenvolvimento das atividades realizadas pelo PEI, conforme verifica-se nos depoimentos a seguir:

Os passeios, as visitas técnicas, que com certeza eles não poderiam ir com os pais, ao cinema... Outro dia, eles foram ao clube, lá em Itabira. Então, assim, longe, passeiam, vão a lugares que eles não iriam com as famílias, que elas não teriam condição de levá-los. Então, eu acho isso aí uma inserção na sociedade, (...) e proporcionar a eles essa participação também, em outras coisas, como a arte, a capoeira, a cultura, o artesanato, com materialidade que eles também não poderiam ter. (Diretora 3)

Só de Vale Verde é 30 reais de entrada. Eles vão de graça. Santuário do Caraça, aquele lugar é maravilhoso e eles já foram. (...) Então, assim, aqui eu sou muito chato, eu só vou em excursão bacana. Só Caraça, Inhotim, Vale Verde, Centro Cultural da UFMG. Só coisa filé, eu quero dar oportunidade bacana para esse menino. (PC3)

A oportunidade que esses meninos têm de conhecer essa cidade... Eu falo muito com eles, se vocês têm essa oportunidade, tem muitas crianças que não têm. E é verdade verdadeira, pura verdade. (...) Então, a perspectiva da

oportunidade para essas crianças, não tem preço que paga não. E a reboque vem o conhecimento. (PC3)

Eu acho que os parceiros foram muito bons. Essas parcerias que têm com os circuitos de museus, os clubes, foi um avanço muito grande para a Escola Integrada. (Diretora 2)

Tendo em vista que a Educação Integral vai além do espaço da escola, o direito a uma cidade educadora é visto como uma extensão do direito à educação, renovando permanentemente o seu compromisso em formar os seus habitantes ao longo da vida. Ou seja, acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, considerando principalmente equipamentos públicos e de lazer nas áreas mais vulneráveis onde se instalou primeiramente o programa. Vejamos abaixo que a atuação de alguns dos parceiros no cotidiano das escolas ainda é precária, mesmo diante da importância do trabalho intersetorial para o cumprimento dos objetivos do PEI determinado nos documentos do PEI e do PME:

Mas eu acho que falta ainda alguma estrutura, eu fico preocupada quando os meninos saem na rua, porque como eles saem da escola para ir para o lugar aonde é a Escola Integrada, eu fico preocupada do andar deles, tanto é que eu tô pedindo nova sinalização, porque aqui você não vê sinal, não vê quebra mola, não vê nada. Então, eu tô pedindo que seja feita a sinalização tanto horizontal quanto vertical, para que a gente possa ficar um pouco mais tranquilo. (Diretora 3)

A BHTrans não dá o apoio das pinturas que a gente pede, as faixas, placas não têm. E é um desrespeito muito grande com a gente, porque eles não fazem essa parceria. E cobra da gente a segurança. (Diretora 2)

Veio o cara da BHTrans, caminhou e falou que ia fazer um ofício, que achava um absurdo as crianças transitarem por esse caminho. Esse caminho é intransitável, ele falou, foi embora e nunca mais voltou. (PC1)

Mas têm coisas que não saem do lugar. (...) têm essas parcerias, por exemplo, do clube, mas eles esquecem que quem tá lá recebendo nossos meninos são pessoas que não têm identidade nenhuma com eles. E quando vai para um clube, que é particular, e tá levando a comunidade X, eles já ficam todos armados. (...) a gente leva, e faz valer o direito dos meninos, tudo dentro das regras, mas, mesmo assim, você ainda tem problema. Formaliza as reclamações, a gente manda as indignações, a gente liga, mas não tem muita resposta para isso não. O último clube, por exemplo, disse que não pode ir de bermuda, (...) mas libera o *short*, nem que seja aquele *short* de jogar bola. Nós temos alunos obesos que não usam sunga, a resposta foi assim, se fosse o presidente do clube não ia nem tá te ouvindo. Eu falei, ia sim, ia porque ele não tá fazendo favor para mim, nós dois juntos, estamos prestando serviço, eu porque sou uma funcionária pública, e ele por estar endividado com a Prefeitura, tem que ter a isenção do IPTU, por isso ele tem

que receber nossos meninos. Agora, eu quero que receba bem. Que haja uma qualidade no trabalho. Mas recebe como se tivesse recebendo, assim, bandidos. (Diretora 2)

Podemos verificar que a negociação com os parceiros ainda precisa de maior articulação. A SMED ainda encontra dificuldades para responder às demandas das escolas pesquisadas no sentido de um trabalho intersetorial. Afinal, a perspectiva de território educativo destacada nos documentos do PME para direcionar programas nacionais de Educação Integral exige a necessidade de pensar o significado da construção de espaços educativos e a articulação das redes de proteção em tempo integral para crianças e adolescentes.

Continuando sob essa perspectiva de redes de proteção para as crianças e adolescentes atendidos no PEI, vejamos a importância que o trabalho intersetorial de articulação das redes de proteção passa a ter sobre a escola diante da permanência dos estudantes em ampliação da jornada escolar:

E a demanda é muito grande. Nossos meninos são vítimas de violência. Violência doméstica, violência sexual, preconceito, *bullying*, dentro e fora da escola. (...) quando é questão de violência, que acaba que estoura aqui, sim. Estoura muito aqui porque fica mais tempo com a gente do que com as famílias. A gente articula a rede que é o CRAS, o FICA VIVO, é a mediação, são as famílias, são os líderes da comunidade, e junto com a Escola Integrada tem os parceiros da Escola Aberta também. A gente faz esse diálogo e tem essa interação toda e vai tentando sanar. (Diretora 2)

#### **4.2.3 – Condições de trabalho: vínculo, salário e formação dos profissionais do PEI**

Iniciamos esta subseção conceituando o termo condições de trabalho a fim de analisar os dados empíricos relativos a essa categoria tratados nesta dissertação. De acordo com Assunção e Oliveira (2010), as condições de trabalho ultrapassam o processo de trabalho. Trata-se de um conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. Por outro lado, diz respeito também às condições de emprego, como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Essas questões exercem influência nos próprios trabalhadores e sobre os resultados almejados.

Nesta subseção vamos destacar os seguintes aspectos das condições de trabalho: vínculo, salário e formação dos profissionais. Elencamos esses itens, pois foram os que mais sobressaíram nas entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados, interferindo nas possibilidades de interação/colaboração entre os docentes da escola e os profissionais do PEI.

Conforme mencionado no capítulo 2 desta dissertação, no primeiro ano de implantação do PEI os profissionais que atuavam no Programa eram voluntários. Tratavam-se principalmente de monitores que residiam no entorno das escolas e que eram reconhecidos pela comunidade por desenvolverem alguma atividade artística, cultural ou de lazer, conforme se verifica no depoimento a seguir.

Tem seis anos que eu tô de carteira assinada. Mas um ano antes, a gente trabalhou como voluntário, por um ano, quando começou na Rede a Escola Integrada. No primeiro ano nós trabalhamos como voluntários e no segundo ano entrou a AMAS, né, e efetivou a gente. Então, eu tô desde o início. Tenho seis anos com carteira assinada, só aqui na Escola 2. (M2.2).

Esses profissionais, que iniciaram como voluntários, passaram a ser contratados pela AMAS e atualmente o contrato é feito pelo Caixa Escolar (com carga horária diferente). Mas, no momento, você encontra nas escolas profissionais com ambos os contratos, conforme depoimentos abaixo:

O empregatício deles é CLT. Com todos os direitos trabalhistas, carteira assinada, fundo de garantia, férias. Todos os direitos do Direito do Trabalho. Outros são contratados pela AMAS e outros pela Caixa Escolar. Aí tem um divisor, um trabalha sábado, outro não. Caixa Escolar trabalha no sábado. AMAS, por enquanto não. De novo eu falo, problema de gestão. Porque se a gestão fosse mais efetiva, não criava esse monstro dentro da escola. Poxa, eu faço a mesma função que você e um trabalha sábado e outro não. Qual a diferença? Algum problema aí nesse processo todo. Mas discutir com o governo é difícil. O governo tá sempre com a razão. (PC3)

(...) Hoje você tem monitor de 30 horas, monitor de 44 horas, e monitor de 40 horas. E uma de 20 horas que pediu redução de carga horária porque estuda. (...) Eles podem pedir essa redução. Nem dispensá-los nós podemos mais, quem é AMAS, porque como o contrato está em vias de terminar, tem as garantias trabalhistas. (PC2)

Em 2013 houve uma primeira iniciativa na RMEBH de terceirização da contratação desses profissionais, realizada pelo lançamento do Pregão Presencial n. 2013/001 – processo n. 01.035908/13-95, que propunha a contratação de entidade(s) especializada(s) na gestão e fornecimento de pessoal nas áreas culturais e socioeducativas, visando à prestação de serviços para o desenvolvimento de atividades voltadas para crianças e adolescentes matriculados nas escolas da Rede, inseridos no PEI, de forma a oferecer atividades extracurriculares, objetivando a garantia da jornada complementar e sob a supervisão da SMED. Esse edital previa a contratação de 5.698 profissionais do PEI. No entanto, a empresa que venceu o



pregão não pôde prestar o serviço, pois estava sob ação da Polícia Federal e do Ministério Público em todo o país, acusada de fraudar licitações de órgãos públicos.

Quanto às reivindicações, a primeira é segurança de trabalho, a SMED tá com um edital que é um edital da insegurança, você trabalha sem saber se você vai tá trabalhando aqui amanhã, porque uma nova empresa vai assumir a gente no lugar da AMAS. E essa empresa vai pagar menos, a carga horária vai ser maior, e nós vamos ter que trabalhar fins de semana também. Então, a gente tem família, a gente pensa, faz um planejamento financeiro para a nossa família, a gente pensa no nosso fim de semana, trabalhar com educação é algo muito desgastante, com criança, com adolescente, é algo que te suga a energia, e eu acho que o fim de semana é sagrado. Tanto que nunca se discutiu que os professores trabalhassem no fim de semana, entende-se que é algo desgastante, aí querem que a Integrada trabalhe. Não só durante a semana, mas sábado e domingo e aí, e o salário também seria reduzido. (M3.2)

A instabilidade relatada acima; a questão salarial; a jornada aos sábados para quem foi contratado pelo Caixa Escolar, porque no contrato realizado inicialmente via AMAS não havia essa demanda; a diferença entre as garantias trabalhistas para os professores da escola (efetivos) e para os profissionais do PEI, contratados pela CLT, apareceram nas entrevistas, conforme transcrito dos depoimentos abaixo:

Eles reivindicam a questão do salário, eles ainda falam da qualidade do trabalho. Agora, tem contratado que está trabalhando ao sábado, eles pedem que é desnecessário, sendo que o Programa atende de segunda à sexta. Mas eu ainda não entendi qual que é a da Secretaria nesse sentido. (...) E quando eles vêm ao sábado, eles fazem o planejamento, e aí acaba que a gente usa na Escola Aberta. Eles estão aqui: quem é do violão vai dar aula de violão, para atender alguns alunos. Isso é um ponto de conflito entre eles. Eles falam: porquê que tem um no mesmo grupo que vem sábado e outro não? Quem entrou antes é AMAS, quem é Caixa Escolar tem que vir aos sábados. (Diretora 2)

Isso que é a dificuldade maior, eles são da AMAS e AMAS não trabalha aos sábados e os professores têm vários sábados que são sábados escolares. Então, nesse sábado escolar não tem a presença do aluno, então, é nesse sábado que eu sempre faço reunião com os professores, mas eles não estão, porque se eles estiverem nos sábados, eles não podem estar durante a semana, e durante a semana a gente precisa que eles estejam, e a Secretaria de Educação não paga hora extra para eles no sábado. (Diretora 3)

(...) Por exemplo, coisa que não fazia diferença, que são duas férias no ano, já que a gente vem trabalhar e não tem aluno nenhum, que a gente vai fazer? Só para cumprir hora? Eu não concordo com isso, porquê que os professores não vêm? Ah, porque eles são assim, assim, assado. Quem fala isso são os diretores e tal. É uma lei que rege a gente e outra lei que rege os professores, no caso. Então, tudo bem, porquê que não mudou até hoje? Não quer que o negócio dá certo? Porquê que nós temos que vir trabalhar e ficar aí só

cumprindo hora? Porque isso aí podia descansar a gente, já falei aquela vez, que a gente foi fazer curso no período que a gente tava trabalhando. Então, eu sou professor de capoeira, eu tenho que educar o menino, para poder ensinar o menino a jogar capoeira, para o menino fazer uma apresentação. Eu pego menino de cada jeito, menino que não quer, que quer demais, que é agressivo, que é muito calmo, eu tenho que olhar para cada um, e fazer daquele menino um capoeirista ou um menino que respeite a arte da capoeira. (M3.1)

A dificuldade para encontrar profissionais que respondam às demandas do PEI e para que eles permaneçam no Programa também foi algo que ficou demarcado nas entrevistas, ou seja, as condições de trabalho interferindo na qualidade do Programa por falta de continuidade de bons profissionais e do salário:

Eu só acho que a gente tem que ter muito cuidado em relação a esse profissional, muito cuidado e muita dificuldade porque não é fácil encontrar essa pessoa que queira. Isso é um problema. Eu acho que encontrar esse pessoal não é simples, né? E aí, às vezes, pela falta de encontrar alguém que se disponibilize ao trabalho, você acaba aceitando aquilo que chega, aquela pessoa que chega. Eu acho isso muito complicado, (...). Esse grupo que tá aqui agora, eu percebo que é muito tranquilo, mas aí em outros momentos, trabalhando diretamente com eles, a gente já teve gente muito boa de serviço, mas que acaba saindo porque não é a profissão, esse lugar não tá profissionalizado, e aí é como um bico. Aí para toda a estrutura que a gente vai pensar de continuidade, de um trabalho progressivo, sistêmico, isso meio que se perde. Quantas vezes o grupo tá formado e daqui a pouco sai dois, três, aí você tem que começar tudo de novo, organizar tudo. Então, eu acho isso complicado. (...) mas a gente precisa deixar de ver a educação como algo que funcione como um bico para certas pessoas, certos profissionais que chegam na escola, né? E é onde acaba acontecendo, às vezes, uns desacordos mesmo, né, em função disso, porque eu acho que a escola acaba abarcando tudo, todo mundo, e você tem que ser profissional para estar ali, afinal de contas você vai trabalhar com educação. Na medicina ninguém vai pegar assim, tem um certificado de profissional. Na educação, ah, eu tenho uma habilidade, então, eu, né, o fato de eu ter habilidade não quer dizer que eu vá saber lidar e trabalhar, né, dentro daquilo que a gente tá esperando, né. Se vai se profissionalizar colocando professor eu não sei, tem que ser professor, eu também, não sei. Eu sei que tem muita gente que às vezes não tem essa formação profissional, de tudo, que é muito ruim de serviço, que critério que pode ser usado aí. Mas que a pessoa não tenha isso aqui como uma passagem, mas fazer disso o seu trabalho, a sua profissão. Aí, eu acredito que a qualidade, de uma maneira geral, vai melhorar. (P3.2).

(...) Dificilmente você consegue alguém de qualidade para 30 horas. Porque o salário é muito baixo. E o que muitas vezes engrossa o salário de um monitor é o ticket, quem faz 30 horas não recebe. Tanto que a ideia da Prefeitura é acabar com o monitor de 40 horas, 44 horas, o que eu acho que será uma grande perda. Porque se já não tem profissionais de qualidade, com 30 horas você vai ter menos. Esse ponto merece uma avaliação bem profunda. (PC2).

Porque eu ainda sinto que o monitor ainda tem muita dificuldade em compreender o Programa. Muitos trabalham por necessidades financeiras. (PC2)

Mas se o sujeito (monitor) tem uma formação melhor, ele não vai querer ficar aqui (...). Aí, é o mesmo caso da carreira do professor, se pagasse melhor, cada vez mais você tem um melhor profissional dentro desse ambiente, né? Então, uma coisa tá atrelada à outra. (P2.2)

A formação dos profissionais que atuam no PEI é outro tema em destaque nas entrevistas e parece ser também um aspecto que influencia na interação/colaboração entre os docentes e esses profissionais. Os depoimentos abaixo destacam a importância de uma formação sobre aspectos pedagógicos para os monitores, do seu próprio ponto de vista e na visão dos professores e coordenadores do PEI.

(...) inclusive, recentemente, agora o nosso estudo era o currículo dos monitores. Nenhum apresenta qualidades ou especificidades de estudo para lidar com criança, não. A maioria trabalhou em loja, torneiro mecânico, auxiliar de escritório, venda por telefone, se você falar da questão da área pedagógica, eu tenho um monitor que fez geografia e agora, por estar no PEI, fez pedagogia, inclusive passou no concurso da UMEI. Uma que está fazendo pedagogia, mas eles têm muita dificuldade em tudo que você dá. Por exemplo, uma leitura de texto, compreensão do que se pede, porque a formação da maioria é a formação do segundo grau, da escola pública, então, a interpretação de texto eles têm grande dificuldade, tudo tem que ser muito esmiuçadinho. Aí, eu tomei a decisão de formar o meu grupo, então, todos os dias, após o trabalho e lanche deles, de 16h20 às 17horas, a gente reúne e eu faço a proposta da importância do jogo, do brincar, dos cuidados essenciais, de como se portar com essa criança. (PC2)

Assim, fico preocupada com relação à formação. Mais uma vez, reforçando, falo com eles, estudem! E quem é esse que tá com meu aluno? Às vezes o meu aluno sabe mais do que o próprio monitor, né? Que contribuição que esse monitor que não tem tanta formação vai poder ter com meu aluno? Aí, às vezes, eu fico olhando o comportamento dos monitores com os meninos, eles se igualam muito, não há um pouco dessa relação de hierarquia, que às vezes é necessária, né? Eles se põem no mesmo nível dos meninos, e aí você vê o desrespeito dos meninos com o monitor, umas falas, atitudes, também. (P2.2)

Eu acho que ele está desempenhando um papel de educador, isso é fato, porque, do contrário, ele não estaria ali, lidando diretamente com as crianças. Daí, (...) eu acho que a gente tem que avaliar bem, tem monitores que conseguem ter uma postura, vamos dizer, mais didática, para usar um termo bem técnico aqui. Mais didática em relação ao trabalho que faz, outros não. Isso a gente percebe que gera conflitos, até entre eles mesmos. Você tem profissionais entre eles, que são formados, as meninas de Educação Física, elas são formadas, e aí você percebe dessas meninas que tem essa formação acadêmica dos que não tem. Às vezes, no trato com o aluno, no trato com a

organização do trabalho, na maneira de conduzir, isso a gente percebe, se eu acho que tá certo ou errado, sinceramente, eu não sei. (...) (P3.2)

Porque qualquer um - desculpa a palavra, pode dar aula, pode lidar com uma criança, que é uma coisa tão complexa, que é uma coisa tão importante pra gente. Eu acho que nossas crianças merecem, sabe, profissionais mais bem preparados. (P3.1)

Um problema muito grande é a nossa capacitação (...) porque nós não somos pedagogos. Por exemplo, eu vou falar da gente aqui, eu era artista de rua, fazia grafite e vi a oportunidade de poder trabalhar com isso e entrei; o outro era capoeirista, fazia esporte, e entrou; a outra era dançarina e entrou, beleza. Se pedir para eu pintar uma tela, o professor de capoeira para fazer um golpe, a dançarina para fazer um passo, todo mundo faz assim, com excelência. Mas e se pedir a gente para trabalhar com alunos que tem hiperatividade, autismo, (...), trabalhar um aluno que é muito violento, como que a gente vai trabalhar? A gente tem limitações que podiam ser trabalhadas nos cursos, vamos fazer uma capacitação com a Integrada, de uma semana, mas uma capacitação direito. Vamos chamar psicólogos, pedagogos, que possam transmitir algo eficaz, algo que funcione dentro de sala de aula. Não tô pedindo um diploma de pedagogia, psiquiatria ou psicologia, mas técnicas para trabalhar dentro de sala de aula com os meninos. Isso ia ser legal, porque o que a gente aprendeu até hoje, o que eu aprendi até hoje, foi de experiência. Você vai errando e aprendendo. Você aprende que o aluno nervoso, que bate, você não pode confrontar. Você aprende que aquele que é tímido e quando bagunça, você não pode estourar com ele porque senão, ele vai retrair demais, vai entrar mais para dentro e não vai sair. Então, você vai aprendendo coisas, ao longo da experiência, igual eu falei. A gente melhorou do começo, quando era horrível, quando iniciou o Programa, por causa da experiência, mas se tivesse junto com essa experiência que a gente vai tendo, capacitações, nós seríamos um Programa tão legal, ia chegar a base de países de Primeiro Mundo, porque a Educação Integral ia atingir os objetivos dela, que é trabalhar com estudantes, com esses seres humanos. (M3.2)

No capítulo 2 desta dissertação mostramos que a decisão de se trabalhar no PEI com os monitores se deu considerando que, para a implantação do Programa, seria necessária a contratação de novos docentes, o que aumentaria muito a folha de pagamento e a necessidade de maior orçamento para a pasta da Educação. A opção pela contratação de monitores parece, então, que ocorreu também no sentido de baixar os custos do Programa, no que se refere a pessoal, considerando que a RMEBH faz a contratação de professor via concurso público. No entanto, esse tipo de decisão vem acarretando no interior das escolas, além de uma nova divisão do trabalho, também discutida no capítulo 2, conflitos, tensões, resistências e discriminações, conforme vimos nos depoimentos acima e segue enfatizado abaixo.

A gente não é formado em faculdade. Eu sou formada em curso técnico, sabe, e eu não tenho essa igualdade, entendeu? Igual, por exemplo, eles são

concursados, a gente não é, então, só porque eles são concursados eles vão ter melhores condições? Então, a gente sempre pede, batalha, a gente tenta. Mas a gente vê que não é, a gente vê a diferença. (M1.1)

Eu acho, sinceramente, que é a baixa formação, a pouca formação dos monitores gera um pouco de preconceito mesmo, eu acho que acontece sim, o fato dos monitores serem da comunidade, muitos professores não têm desejo de conhecer a comunidade, essa questão de pertencimento, de conhecer o aluno, a comunidade. Então, elas (professoras) têm aquele distanciamento do aluno, e tem do aluno, tem do monitor também, porque o monitor, muitos deles são daqui, então, acaba acontecendo isso. (...) (M2.3)

Nesse sentido, a formação dos profissionais do PEI também tem se constituído em uma dificuldade para a aproximação/interação/colaboração entre eles e os docentes. Esses aspectos serão melhor explicitados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 5

### **PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: INTERAÇÕES, COLABORAÇÕES E RESISTÊNCIAS**

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar os dados empíricos que se mostram mais próximos dos trabalhos interativo e colaborativo realizados entre os professores da escola regular e os profissionais do PEI, bem como o processo de resistência ao PEI ainda instalado nas escolas. Nesse sentido, organizamos o capítulo em três seções: a primeira resume os aspectos referentes às dificuldades e resistências para exercer o trabalho colaborativo; na segunda, os possíveis encontros; e, para finalizar, o papel das coordenações para promover o entrosamento.

#### **5.1 – Desencontros entre docentes e profissionais do PEI e resistências ao Programa**

A forma como foi implantado o PEI, no contraturno escolar, mantendo os dois turnos regulares na escola, mesmo com a preocupação da SMED<sup>70</sup> para que não houvesse uma diferenciação entre turno e contraturno, parece estar contribuindo para consolidar essa divisão entre as atividades realizadas no horário do turno regular e do PEI.

(...) É muito dividido, tem Escola Integrada, escola regular. Todo trabalho que é feito na Escola Integrada é diferente, é separado da escola regular. Na escola regular é a mesma coisa. Acontece separação entre os próprios funcionários, tem o grupo da Escola Integrada, tem o grupo da escola regular (...). (M1.3)

O que todo mundo percebe é essa falta de comunicação que há entre os dois grupos. Parece que é um trabalho muito separado, né? O ensino regular e o Programa. (P3.3)

Então, é como se fossem duas escolas. A gente percebe isso: duas escolas, a Escola Integrada e a escola regular. (P1.2)

Não deve existir discriminação, porque Escola Integrada é a escola. Não existem duas escolas. (...) Na realidade, eu não tenho duas escolas, eu tenho uma escola só. (...) Mas aqui eu tenho duas escolas dentro de uma só. (Diretora 1)

(...) Acho que os monitores da Escola Integrada... é como se um estivesse invadindo o espaço do outro. É o que eu vejo desde o início, quando eu

---

<sup>70</sup> Ver BELO HORIZONTE, 2007.

cheguei aqui, sabe? Os professores se sentem invadidos e eles (monitores) não sei se se sentem invadindo ou se se sentem intrusos, sabe? Não tem essa interação (...). (P1.3)

As organizações escolar e do trabalho escolar nas escolas pesquisadas não têm propiciado a aproximação dos profissionais do PEI com os professores da escolar regular, conforme mostrado no capítulo anterior por meio dos depoimentos dos entrevistados e das observações realizadas em campo. O estudo documental apresentado no capítulo 2 também reforça esse argumento, quando se analisaram aspectos referentes aos tempos e espaços que dificultam o trabalho interativo de ambos. Os depoimentos abaixo reiteram essa afirmação.

(...) No dia a dia é uma luta que eu estou travando para que eles possam ter uma interação maior, sabe? Porque, o que acontece: os professores às 7 horas estão em sala de aula; os monitores chegam às 8 horas e pegam os meninos e vão lá para o espaço deles. Eles não ficam aqui (na escola), eles vêm só para o horário de almoço. Então, nesse horário de almoço, nesse intervalo que alguns vão almoçar, eles ficam em alguns espaços daqui, mas a gente verifica que a interação que eles têm é aquela de colega de trabalho, 'oi, bom dia, tudo bem?', quando eu queria que essa interação não fosse só de colega, mas também pedagógica. (Diretora 3)

Na escola, esse tempo é meio complexo, porque a gente tem dificuldade até de ter tempo para solucionar os próprios problemas do turno, falta de professor, falta de um monte de coisas, e a Escola Integrada ter tempo para discutir com a escola regular é uma coisa que não tem muito tempo para isso, não. (P2.3)

Espaços tradicionalmente de encontro entre os profissionais da escola, como a sala de professores, estão seguindo a lógica da divisão de quem trabalha na regular e na integral, ou seja, tem o horário de lanche dos docentes e o dos monitores, reproduzindo a divisão entre esses sujeitos, quando não tem também espaços separados, de acordo com os depoimentos dos entrevistados abaixo:

A gente, antigamente, sempre foi assim, a gente sempre comia juntos, e tinha o mesmo espaço, mas por reivindicação do professor, foi que a Escola Integrada é muito barulhenta, e eu imagino que seja mesmo. Eles falavam que estava atrapalhando, aí tiraram. Hoje, os professores têm a sala dos professores, que é só dos professores, e a Integrada tem a cantina, a Integrada come com os alunos. A gente passa pela sala dos professores para beber uma água, a gente não senta, não bate mais um papo, a não ser esporadicamente, um monitor ou outro. Antigamente, existia o ambiente onde todo mundo sentava junto, ria todo mundo junto, mesmo quem você não conhecia, e assim, a gente conhecia, tanto que foi assim que eu conheci alguns, que o monitor X conheceu alguns. Hoje, esse ano, não existe mais. (...) Eu nunca achei que a gente deveria sair de perto dos professores, sabe? Não é só da pessoa deles, é do ambiente. Eu acho que a Escola Integrada é

um pouco o quesito ambiente, armários, sabe, eu acho que a gente é bem excluído (...). (M2.2)

Sabe, porque na verdade o lanche dos professores é às 15 horas, até às 15h20, quando os professores saem, é que vão as outras pessoas, sabe? Aí que vão os monitores, é chato isso, é, mas isso faz parte da organização da escola. Então, nesse momento de tomar um cafezinho, o que é muito legal, né, esse horário do café é ótimo, pra gente confraternizar, nem isso a gente tem. Eles saem com a turma depois do almoço e depois eles já voltam no final, e a gente dentro de sala. Então, a gente não se encontra hora nenhuma. (P1.1)

Igual eu falei com você, por exemplo, agora é hora do recreio, a gente não pode entrar na sala dos professores, porque eles estão no momento deles, entendeu? Se a gente for lá, igual, por exemplo, se a gente quiser lanchar junto com eles, não dá. A diretora, ela separa, ela deixa uma bandeja, se for de pão, por exemplo, específica para os professores e uma para os monitores. Para os monitores eles colocam na sala da coordenadora, e os professores na sala dos professores. Eu já tentei entrar na sala dos professores, só que eu já não me sinto bem. (M1.1)

Eles (monitores) não entram na sala dos professores. Quando a diretora faz alguma coisa e chama e eles vêm. Mas ficam meio ressabiados, sabe? Fica naquela coisa de aí (...) não estar à vontade no meio da gente. Então, é só nos corredores, tem uns que cumprimentam, outros nem cumprimentam, é assim que funciona. (P1.3)

Pra usar o computador que tá na sala do professor. Tem essa questão, essa sala é minha, esse computador é meu. Ele é terceirizado e eu sou concursado. Tem essa questão de certo preconceito contra os monitores. (PC3)

(...) O almoço, muita gente almoçava aqui antes, na sala dos professores, só que eles começaram a reclamar, que ali é um espaço de planejamento deles também. E, às vezes, tinha muita gente almoçando e virava um furdução, uma bagunça, conversaiada. Então, eles pediram a direção, super compreensivo, ali é espaço para planejar e a gente lanchando ali. Aí muita gente sentiu injustiçado, indignado, aí muita gente toma no sentido, ah, eu não posso pisar ali. Nunca foi falado isso, muita gente potencializa essas coisas, sabe? Aí depende de cada um. (M2.3)

Soma-se aos fatores já identificados acima o fato de que as atividades realizadas pelos profissionais do PEI são pouco conhecidas ou reconhecidas pelos professores e vice-versa. Ou seja, não se tem uma noção mais abrangente do que o outro faz, porque faz, como faz, além de não se ter espaço de discussão e planejamento conjunto para que essa interação possa ocorrer. Isso dificulta o processo de interação/colaboração, bem como tem gerado outras dificuldades no que se refere a uma convivência adequada e revelado também a existência de resistências e preconceitos.



Então, é uma situação muito complexa para a gente tentar levar uma mensagem, porque o preconceito só nasce da desinformação. Quando o meu colega fala mal da Integrada, ele não conhece a Escola Integrada, nem quer conhecer. Por que se ele viesse um dia aqui, no horário da ACPATE, eu mostrava. (PC3)

Então, eles (monitores) às vezes me incomodam pela forma como eles se colocam, assim, eles são meio sem formação mesmo, ocupa muito espaço da gente. Por exemplo, eu tenho muita dificuldade no último horário de ir para a sala dos professores, porque eles ficam lá à toa. Porque tá na hora de ir embora, os alunos já foram embora, e eles falam muito alto e as relações são meio, assim, sei lá, eu acho que falta formação mesmo. Eu acho que é isso. (P3.1)

Todos os espaços que eu tenho, eu tento dividir com a regular. Mas a regular tem muita resistência ao trabalho da Escola Integrada. Por ser um trabalho mais livre, os meninos dão muito pouco trabalho na Escola Integrada e muito trabalho na sala de aula. Há uma rejeição, eu não sei dizer se é uma rejeição, se é o ciúme, se é a dificuldade de incorporar o Programa fazendo parte da escola. Eu não sei detectar muito bem o que é, não. Hoje, eu vejo uma aceitação mais tranquila. Mas ainda há. Nas reuniões da regional, há uma queixa muito grande das professoras não aceitarem. Não compreenderem os monitores. Fazerem críticas muito severas ao Programa. Eu acho que ainda tem uma dificuldade muito grande. (PC2)

A resistência maior eu vejo nos professores; o professor ainda tem muita resistência. Então, o professor entende o monitor da Escola Integrada como empregado. Eu peço e ele executa. (...) Não é assim que funciona. Hoje, elas (professoras) (...) dão as regras. Elas escolhem (...). Aí eu preciso dizer não. (...) Muitas falam, então, não precisa. (PC2)

Eu percebo nas falas, ah, olha lá, é a Integrada. Sabia que esse menino era da Integrada, olha aí. Como se ele fosse ou não fosse, fizesse muita diferença. Aí tem uma coisa que é interessante. Na Integrada, normalmente, são as crianças com carência de família. Então, eles tendem a dar mais trabalho sim, mas não é pela Integrada, não. É a questão social, é a vida desse menino. A Integrada eu acho que é o contrário, ela ameniza. A gente poderia até ver, mas não é fácil, não. Então, são essas falas, elas são preconceituosas. (PC2)

Que hora? Não tem como. Não tem jeito. Mesmo porque eu vou conversar o quê? Se eu não acho as práticas deles (monitores) apropriadas, ele vai me passar o quê? Entendeu, não é uma coisa que eu confio. Então, como que eu vou trocar ideia, assim? Eu acho muito difícil, é uma distância muito grande. Não dá para chegar, aproximar. (P3.1)

Os dois profissionais estão ali por uma causa só. Se um ficar com vaidade e mandar mais do que o outro, ou menosprezar o outro, quem vai perder são só os meninos. Então, eu acho que eles deveriam ver mais essa questão. Eu pediria uma coisa simples, (...) vai ter uma apresentação na escola, nó, que bom, vamos lá ver? Claro. O aluno vendo a professora dele, a maioria das vezes acontece, assim, olha, nossa, você é difícil demais, você dá muito trabalho, todo dia você chega aqui e tal...É verdade, o menino dá muito

trabalho. Aí o menino vai fazer uma capoeira, uma percussão, que seja, não vai lá ver o menino. Vendo o menino, talvez, pô, na minha aula, ele não é tão aplicado assim, não é tão inteligente, sabe? Se ele usasse o que ele faz ali, na capoeira, na dança, na percussão, talvez ele cresceria muito mais. Vou ver o que está faltando, talvez o problema está comigo. Não é isso. Porquê que o menino não consegue fazer nada na sala de aula, mas na capoeira ele dá salto mortal, pula, faz ponte? Então, ajudaria a entender que o ser humano desenvolve em algumas áreas mais do que nas outras. Seria bom isso, em contrapartida, oh, eu chegaria pro meu aluno e falava, você viu lá a sua professora, sua professora chegou perto de mim e falou que você é o máximo, mas na sala de aula você tá dando mole. Será que não tem jeito da gente mudar isso aí, não? Porque você não aplica o mesmo empenho da capoeira lá também? E aí? Aí motiva mais o menino. Ô, professora, nós vamos fazer uma apresentação de capoeira, dá pra você ir lá ver? Claro, eu tô lá, eu não perco, não. Eu vou perder vocês jogando capoeira? Nossa Senhora! Chega lá, aquele monte de professor, os meninos vão ficar doido. Você não acha, não? (M3.1)

Ambos têm preconceitos, têm paradigmas, acho que talvez se juntasse todo mundo, igual eu estou falando, a gente deveria ter uma reunião de diálogo, de proposta de interação. Por exemplo, a direção podia chegar e falar: ô, gente, vamos fazer um projeto pedagógico que envolve a Integrada? Vamos. Ou então, a gente fazer uma reunião com os monitores, vamos ver o que eles podem oferecer e a gente vê onde a gente pode inserir eles no nosso trabalho. Talvez grande parte dos professores poderia se abrir, chamar a gente e desenvolver um trabalho legal. Só que tanto elas têm receio quanto a gente, por pensarem que nós temos raiva, inveja, ou qualquer outra coisa besta assim. Tanto a gente tá resistente quanto elas, porque a gente pensa que elas nos desconsideram, que elas acham que a gente é a ralé da escola. E muitas vezes não é isso, ambas as partes tá faltando ter um contato inicial, esse ponto de partida, sabe, assim, de conversar e fazer a escola como se fosse, assim, uma coisa só (...). (M3.2)

Como vimos no capítulo 2, não há o estabelecimento formal de horários para reuniões entre os professores que atuam no horário regular e os profissionais que atuam no PEI de modo a favorecer o encontro, a troca de ideias, a aproximação e a colaboração entre os dois grupos de trabalhadores, estimulando a realização de atividades conjuntas.

Na realidade, não existe uma interação entre nós. Hoje foi falado na reunião, não existe essa interação com a Escola Integrada. (...) Eu penso que a Prefeitura devia investir mais para que nós pudéssemos nos reunir com esses monitores e professores, que investisse em capacitações, que nos desse a liberdade de contratar monitores<sup>71</sup> para pelo menos uma vez, bimestralmente, se reunissem. Pelo menos para nós falarmos dos nossos anseios, das nossas alegrias, ou das nossas frustrações. (Diretora 1)

---

<sup>71</sup> Algumas escolas da RMEBH fazem reuniões pedagógicas de professores dentro da jornada de trabalho. Isso é possível usando a verba do Projeto de Ação Pedagógica (PAP) para contratar oficinairos que se ocupam com as crianças e jovens, enquanto os docentes participam dessas reuniões (BOY; DUARTE, 2014, p. 93).

A gente conversa informal, eu converso muito com a coordenação da Integrada (...) mas conversas informais, nada assim, de ter um momento para isso, não. (P2.3)

Não temos esse espaço coletivo, para todo mundo junto, não temos não. Encontramos só nos corredores. (P1.3)

Não é conversar, é comentar. Comentários, às vezes, a gente tá lá na sala dos professores comentando sobre um determinado aluno, aí vem, a professora interage na conversa, né, ah, que fulano de tal é seu aluno, que também tem esse e esse também. (...) (M3.3)

Então, eu encontro com o monitor de esportes e falo: ô monitor X, vamos lá, fazer um jogo de vôlei semana que vem, seus alunos contra os meus? Vamos, então, tá marcado. A gente vem e joga, e tem dado certo assim e se a gente perder, fizer um projeto, fica uma coisa meio pesada, perde um pouco do romantismo, da alegria, da espontaneidade, da atividade física. Desde que eu entrei aqui nós já fizemos campeonatos, e vem ao longo do ano assim. Eu não lembro como surgiu, mas foi num bate-papo, surgiu de forma espontânea. (P2.1)

Nossa, olha que difícil que você me perguntou. Se você me perguntasse entre nós professores, era fácil. Mas eles, não. Eu acho que a última vez que eu encontrei com todo mundo foi nessa confraternização de final de ano. Do ano passado. (P1.1)

Mesmo o encontro entre os docentes, previsto para que eles planejem em conjunto com seus pares – ACPATE<sup>72</sup>, não tem sido realizado sob a forma de trabalho conjunto, colaborativo<sup>73</sup>. Nesse sentido, como incluir a discussão da Escola Integrada, perguntam os professores.

Existe uma questão estrutural, da organização da escola. Coloca-se tanto que a gente (professores) tem uma hora de projeto, mas a gente tem tanta coisa para fazer, nessa uma hora, que a gente acaba tão envolvida com o conteúdo a ser trabalhado, com as questões próprias da escola regular, que a gente acaba deixando essa integração de lado (...). (P3.2)

(...) Hoje são 200 dias letivos, quatro escolares, esses duzentos dias são muito pesados. Então, elas (professoras) procuram, elas pagam até oficinas para ficar com os meninos para se reunir. Esse tempo se torna muito curto para resolver tantas questões pedagógicas que têm que se resolver. Porque, o que acontece? A Prefeitura, ela tem uma dinâmica de demanda pedagógica (...). No início do ano tem a demanda sobre o planejamento inicial do ano. Então, as reuniões têm que ser todas voltadas para isso. Aí depois, uma demanda sobre as avaliações institucionais. Aí depois, uma demanda sobre os alunos que podem entrar em recuperação, no terceiro trimestre. Aí depois, é a demanda de final de ano, com levantamento e tal. Então, essas demandas, elas vão sugando todo o tempo (dos docentes).

<sup>72</sup> Implantado em 1994 por meio da Escola Plural.

<sup>73</sup> Sobre o trabalho colaborativo entre docentes na RMEBH, ver Boy e Duarte (2014); Boy (2011).

Então, às vezes, tem coisas que a direção precisa de conversar além dessa demanda, que ela mesmo não dá conta. Então, esse diálogo com o Programa, isso não é prioridade. E eu entendo porque é uma demanda louca. (...) É uma demanda que nem é por falta de vontade, nem porque a direção não acha que tem que ter, eu acho que é muita coisa, tanto que eu falo que eu achava que tinha que ter mais dias escolares, deveria existir mais momentos de discussão. Porque quando se criou esse calendário não era essa estrutura. Agora são vários profissionais com uma estrutura totalmente diferenciada, e eu acho que tem que se adaptar a isso, mas o sindicato jamais vai permitir que passe dos 204. (PC1)

A reivindicação que eu vejo, e até nos grupos que a gente comentou sobre o projeto político-pedagógico, é o projeto da escola que a gente tá fazendo e a gente tem representante de professores, que a gente acha que a Escola Integrada deveria estar mais incluída nesse projeto. Participando mais, comentando mais, falando quais as propostas deles, pra gente poder também ajudar. Falta essa comunicação, o que não tem, infelizmente. (P1.1)

Um dos professores entrevistados na Escola 2 ampliou essa análise para além da escola regular e do PEI ao dizer em seu depoimento que atualmente na RMEBH há uma dificuldade para se discutir as políticas educacionais do município, sejam elas da escola regular ou do Programa:

Só uma observação, hoje em dia, a Rede, como ela está estruturada, não tá havendo espaço para discussão é de muita coisa, não é só com a Escola Integrada. É uma questão da política educacional do município, aonde pouco tem se discutido efetivamente sobre as questões da escola, principalmente sobre as questões internas. Para ficar claro que não é uma coisa específica da Escola Integrada. (P3.2)

Apesar de todos os entraves e problemas relacionados nesta seção, levantados pelos sujeitos entrevistados, verificou-se que, no interior das escolas pesquisadas, ocorrem, entre os próprios professores e entre esses e os profissionais do PEI, algumas estratégias e arranjos, em momentos informais, que buscam favorecer alguma troca de experiências e apoios em determinadas atividades, tema a ser explorado na próxima seção.

## **5.2 – Encontros possíveis entre os docentes e os profissionais do PEI**

Entre tantos desencontros relatados na seção anterior, os encontros estão também presentes, mostrando a contradição existente no processo de trabalho no interior das escolas e reforçando esses espaços como lugar de política e de trabalho, pois reúnem diferentes grupos em seu interior que disputam ideias, interesses, ou seja, que possuem projetos diferenciados

de educação. Nesse sentido, o conflito e as disputas, os encontros e desencontros estão presentes como em qualquer outra instituição.

O primeiro aspecto importante para se destacar é que nas entrevistas realizadas os sujeitos reconhecem a importância da interação/colaboração entre os monitores do PEI com os professores da escola regular e da necessidade de um trabalho em equipe, de reconhecimento do trabalho do outro, para se alcançar melhores aprendizagens:

(...) Eu tenho que me despir dos meus preconceitos, o monitor também. E nós somos colegas, nós somos uma equipe, precisa ser proativo, e (...) ter interação entre aqueles que estão fazendo algum trabalho, que somos nós. (P2.1)

Eu acho que o Programa tem um papel muito importante na escola (...). Ele auxilia a escola em toda a questão cultural. Ele dispõe para a escola trabalhos, oficinas, apresentações. É claro que as professoras fazem, volta e meia, apresentações, mas toda essa questão cultural a Integrada faz. (M3.2)

Se nós fizermos um trabalho em conjunto, vamos supor, seria bom até mesmo para os próprios alunos, porque eles percebem a diferença que tem entre o horário da escola regular e o horário da Escola Integrada, porque eles não percebem interação dos professores e dos monitores. Como se fossem dois setores diferentes e a gente num lugar só. (M1.3)

Porque eu acho que se a gente trabalhasse mais juntos, o resultado com os meninos seria bem melhor. Porque, por exemplo, por mais que eu fale com a coordenadora, não é a coordenadora que tá ali diretamente com o menino. Se a gente tivesse essa liberdade de ir diretamente no professor, seria mais fácil, seria até melhor para trabalhar com esse menino. (M1.2)

(...) A nossa escola tem parceria com a ONG, onde os meninos podem se aperfeiçoar. Tem o professor de *Jiu-Jitsu*, os meninos, que eram mais agressivos, estão melhorando muito o comportamento em relação a isso porque aprende. Porque muitos achavam que lutar era chegar e bater no colega, e não é. Aprende regra, disciplina, aprende que não é só... Vamos supor, tem oportunidade de conhecer outras coisas e saber o que é oportunidade de escolha. (...) Eu acho que o Programa, ele mostra isso também. (M1.3)

Porque eu acredito que tem professores que reconhecem que o aluno, ao desenvolver uma dança, uma capoeira, (...) ele tá com questões bacanas no intelecto dele. Tipo assim, um aluno violento que aprende um esporte que requer disciplina, ele vai melhorar na sala de aula. É consequência. Um aluno que não tem paciência para nada, conseguir fazer um desenho elaborado, onde ele tem calma, tem técnica, tem dificuldade, ele vai conseguir melhorar a concentração lá na matemática. Então, alguns realmente reconhecem. (...) Mas uma minoria fala que melhora o trabalho dos meninos dentro de sala. (M3.2)

O conhecimento que os monitores têm da comunidade onde está inserida a escola mostra que alguns professores os valorizam e aproveitam para se aproximar deles e buscar uma interação, mesmo que informal, com as atividades realizadas na escola regular. Um fator muito destacado pelos professores nas entrevistas foi a proximidade entre monitores e estudantes estimulada pelo fato de morarem no entorno onde vivem os seus alunos e por conhecerem a realidade social dessas crianças. Os trechos abaixo selecionados indicam que alguns professores já utilizam dessa aproximação dos monitores com os alunos como estratégia de apoio, seja para conhecer melhor o estudante, entender as suas dificuldades de aprendizagem e comportamento, como para realizar atividades em conjunto:

Eles (estudantes) têm mais proximidade com o monitor mesmo, porque o monitor é aqui da comunidade. Sabe muita coisa da vida particular deles, (...) e aí, às vezes, você tá com problema com o aluno e você vai ao monitor: o que tá acontecendo? Eles sabem dizer pra gente, de tudo. Aí a gente vai começar a entender uma série de questões, de comportamento, de aprendizagem, eu acho isso, assim, fantástico, riquíssimo. (...) Com a troca de experiências: como é que você lida, ou o contrário, também acontece, ô, professora, o que você faz com o fulano que com você ele não dá problema nenhum e é só dar 11h20 que ele se transforma? Aí eu falo, dentro de sala comigo é tranquilo, mas senta perto de mim, converso muito, então, as trocas são muito de corredores, assim, como eu tenho maior contato, às vezes eu vou lá, sento, sei que é o horário do monitor, peço para sentar comigo, eu vou e converso muito com os monitores. (P2.2)

Eu acho que os monitores, principalmente os que são do bairro, eles têm um acesso melhor ao aluno, que a gente não tem. Existe uma distância grande do professor com o aluno. Muitas vezes a gente consegue alguma coisa, apesar de não ter essa informação. Eles (monitores) conseguem essa penetração no aluno que a gente nem sempre consegue. Eu acho até que poderia aprofundar mais isso (...). (P2.3)

Quando são alunos que nós temos mais problemas, né. Ou de aprendizagem, ou de comportamento, sim. Eu sempre pergunto como é que tá o comportamento, como é que é na sua oficina, como é que é com você, ou o que você faz lá que ele produz tanto com você e aqui no nosso horário da regular ele não produz, né? O que é que vocês fazem, né? (P2.2)

Eu recebo muita ajuda deles (monitores). Por exemplo, agora eu estou fazendo um trabalho com os meninos, de fazer umas excursões pelo bairro, para eles conhecerem, pra gente desenhar o bairro, as figuras típicas do bairro, os locais, os problemas. Sempre tem um monitor da Integrada saindo comigo, como eles conhecem muito a região, eles é que são meus guias aqui no bairro, de pedir um morador antigo do bairro pra falar alguma coisa com os meninos. Eles me apresentam os moradores, me contam os casos típicos da região, como é que foi surgindo, como é que eles conseguiram algumas melhorias. Então, eles têm sido uma ponte entre mim e os meninos. (P2.3)

Nos depoimentos acima foi possível identificar uma aproximação entre os professores da escola regular e os profissionais do PEI, ora se evidenciando o reconhecimento dos diferentes saberes para a formação integral dos estudantes, ora a aproximação da comunidade em seu entorno por meio dos profissionais do PEI. Ou seja, os sujeitos pesquisados identificaram que a implantação desse Programa é importante na formação integral dos discentes em pelo menos dois aspectos: o primeiro, quando relaciona saberes e conhecimentos; o segundo, quando, ao reconhecer os saberes locais, valorizam-se, também, os profissionais que trabalham em oficinas de artes, esportes, mídias, lazer, educação ambiental e que estão mais próximos dos alunos, conhecem melhor a realidade deles, pois moram no mesmo bairro dos alunos. Então, as duas situações podem significar as possibilidades de propostas de trabalho interativo/colaborativo, mesmo com situações tão adversas mostradas na seção anterior.

Há também uma aproximação dos professores da escola regular com os monitores do PEI quando esses profissionais trabalham com a mesma área de conhecimento. São os professores de Educação Física atuando em conjunto com os monitores de esportes e a professora de artes, com a monitora de artes. São professores e profissionais que se voltam para um trabalho artístico, lúdico e de maior movimentação na comunidade, como os jogos esportivos e intervenções artísticas.

Eu vejo a monitora de artes, ela tá ajudando a professora de artes. Outro dia, inclusive, estavam passeando pelo bairro, fazendo as intervenções artísticas, entrevistas e tal. Elas têm essa jogada. As duas gostam muito de artes. Elas têm essa afinidade. (M2.3)

Na realidade (...) eu trabalhei com três artistas, o Cândido Portinari, que trabalhou muito a questão social do Brasil; o Vik Muniz, que trabalhou com o lixo e foi para uma comunidade muito sofrida e trabalhou com fotografia; e o Sebastião Salgado, que também é um fotógrafo que trabalhou um pouco do aspecto social. (...) Uma turma foi na exposição do Sebastião Salgado. Então, são três artistas que estamos trabalhando, né? Na realidade é como ter consciência dos problemas que eles enfrentam e como que eles podem mudar essa realidade. Então, eles conheceram pessoas do passado da comunidade, que foram se unindo para mudar essa realidade. Aqui não tinha entrega de gás, não tinha coleta de lixo, não tinha um monte de coisa, como que, com o conjunto, eles mudaram essa realidade. Então, o projeto é mais ou menos dentro disso. (...) Tem essa questão de buscar ajuda, às vezes em trabalho eu sei que você faz um trabalho que você não teria condições (...) aí eu vou lá na Integrada. Ela busca na gente, a gente busca neles, mas é isso. (P2.3)

Eu, com a monitora de artes, que é uma pessoa que trabalha a parte de artes com os meninos, a gente troca muita coisa, já montei, por exemplo, um

trabalho aqui, *Desvio para o Vermelho*, ela trabalhou muito comigo. Agora ela estava descendo, ela veio com uma ideia para a gente fazer uns cartazes, colocar na comunidade, ali onde a gente levou os meninos. (P2.3)

Sabe, que eu já vi, recentemente, foi a festa junina mesmo, e foi nossa professora (monitora) de dança. A monitora, ela foi para a escola, ensaiou os meninos junto com a professora, esteve lá ajudando e tudo (...). (M3.2)

(...) Igual, por exemplo, eu (monitora) mexo com a consciência negra (exposição de fotografias da pele negra). Aí, chega o dia 20 de novembro, a gente podia trabalhar uma coisa superlegal com os meninos. Assim, da escola regular junto com a Escola Integrada. (...) Uma dinâmica com os alunos, umas brincadeiras, que seria legal fazer isso no dia 20 de novembro, mas não existe isso. (...) Ela (professora de Educação Física e jogos educativos) é a única que conversa, interage. No dia que a gente estava fotografando os alunos, para a consciência negra, né, ela foi a única que veio, disponibilizou a ser fotografada, sabe. Falou assim, eu também quero. (M1.1)

O monitor de esporte tem uma equipe de *handball*, eu estou sabendo que ele tá ensinando *handball*, mas há várias formas de se ensinar *handball*, né, eu não sei o método que ele tá usando para ensinar esse esporte. Mas a gente sabe pela conversa com os monitores e pelos alunos. Isso é um facilitador muito grande do meu trabalho, quando eu vou ensinar um esporte, eu já sei que eles já viveram isso na Escola Integrada, só tem que dar uma lapidada. E, às vezes, um esporte que eu não domino muito e os meninos já vêm com uma base bem consolidada e acaba que eu que aprendo um pouco com eles, em relação a isso. É uma troca, muito legal. (P2.1)

São jogos que nos reunimos, alunos da regular e Integrada, afim de motivar, obviamente que não é um esporte com objetivo de competição, né, que seria mostrar o rendimento na prática. Mas esporte com caráter de participação, a gente não tá buscando rendimento, mas que todos participem. Então, a gente forma um time dos alunos que participam da Integrada, daqueles que não participam, né, e fazemos jogos de vôlei, de *handball*, futebol. Alunos contra professores, então, a gente tá sempre organizando eventos, nesse sentido. (...) É uma atividade muito boa, é motivante, ela fomenta a prática de atividade física, né, uma vida mais saudável. Os meninos vêm de um cotidiano muito violento, muito conturbado, né? E é o momento que eles têm de, além de extravasar, de perceber a importância da atividade física e da manutenção de hábitos de vida saudável. Então, se a gente conseguir tocar um aluno, já tá bom, que é o nosso objetivo. (P2.1)

A gente tem o futebol, que a gente participa com eles aí, contra os alunos e eles gostam muito. Os meninos do sétimo ano e os do nono ano, eles estão saindo da escola e o sonho deles é ganhar dos professores, aí junta professores e monitores, né? É o professor de Educação Física X e o professor de Educação Física Y que organiza, né? Chama os monitores e o monitor X que é do esporte, organiza também. Junta o rapaz da portaria, funcionários x alunos. Aconteceu um jogo e dia 10 tem a revanche. (M2.1)



O compartilhamento de espaços, tempos, reuniões e recursos materiais também pode vir a funcionar como uma forma de aproximação dos profissionais da escola regular e da Integrada, considerando a possibilidade de encontros e quem sabe futuramente de atividades que podem ser realizadas em conjunto:

Eu sempre utilizo lá, o espaço da sala de jogos (Espaço da Escola Integrada). Lá tem uma cozinha, porque no turno da tarde eu trabalho com matemática, então, agora, por exemplo, eu estou trabalhando fração. Nós vamos pra lá, cozinhar algumas coisas para poder trabalhar o conteúdo fração. E tem a sala de jogos, eu também usei lá o espaço para jogos, e uso mais a cozinha, também. (P2.2)

Por exemplo, há duas semanas atrás nós fomos para o espaço da Integrada e fomos fazer um sanduíche natural, aí eles montaram o sanduíche. E eles (alunos) comentando: Ah, professora, a monitora fulana de tal, na próxima semana, nós vamos fazer empadinha, ela quer usar o frango que você deixou lá. Aí eu brinco muito com eles, avisa para ela que o dia que eu voltar eu quero o frango lá de novo. Aí eles dão os recados. (P2.2)

E toda vez que tem alguma atividade livre, oficinas, vai vir brinquedo, o PEI é convocado. Porque, por exemplo, para brincar e organizar os meninos, os monitores dão *show*, né. Então, nesse momento, eles são bem-vindos, mas ao mesmo tempo eles sabem dessa diferença. Para aqui eu posso participar, para outro caso, não. (PC2)

E, por exemplo, quando tem reunião de pais de determinados alunos, a coordenação tem o costume de me chamar também, se o aluno é meu, eles me chamam também. Eu participo junto com a professora. Então, às vezes, no meu projeto eu tenho costume de conversar com a professora. Ela (a turma) é de seis anos, a gente troca ideias, ela fala como que está cada um, eu dou minha opinião assim, às vezes, um pouco mais leiga, porque ela tem muita experiência, né? Sempre tem esse tipo de liberdade. É reunião de apresentação, eu sempre vou lá e me apresento, elas até já reservam um tempinho para mim. Tem esse envolvimento (...). (M2.3)

À medida que os professores da escola regular tomam conhecimento e passam a reconhecer, de certa forma, o trabalho desenvolvido pelos monitores, abrem-se perspectivas para uma maior aproximação, podendo chegar a se propor atividades conjuntas entre a regular e a Integrada que aproximem mais essas “duas escolas em uma”, forjada pelo modelo organizacional desfavorável e pela falta de condições de trabalho.

A aprendizagem de outros conteúdos que a gente não dá conta deles na sala de aula, porque a gente não tem habilidade para isso, ou porque a gente tá cheia de outros conteúdos. Eu sou uma péssima professora de artes, porque a minha habilidade é pequena. Então, se ele tem o contato com uma pessoa que tem essa habilidade, que tem essa facilidade, é óbvio que isso para ele é melhor do que ter aula de artes comigo. A questão da educação física, no nosso caso, uma vez que nós não temos o profissional de educação física,

atuante, dentro da escola. Então, quando o Programa entra aí, traz um profissional de esporte para atuar com esses meninos, eu acho que isso é uma vantagem enorme. (P3.2)

Os alunos gostam, gostam muito do Programa, gostam das atividades feitas. Quando a coordenadora vem, falando que abriu a vaga, eles chamam os alunos, eles ficam empolgados para entrar, (...) a maioria gosta do que faz ali. Das oficinas, das atividades propostas lá. (P1.2)

Eles (estudantes) comentam, eles gostam muito da Integrada, é um momento muito importante para eles, (...) eles têm muito prazer em estar na Integrada, entendeu. (...) eu acredito que a realidade deles é tão dura fora da escola, que é um momento que eles vêm para cá e a vida se torna mais leve, eles têm alegria em participar de uma atividade, uma relação afetiva com o monitor. O monitor é uma figura na qual eles podem confiar, eles respeitam e às vezes eles não têm essa figura em casa. É muito importante a Escola Integrada. (P2.1)

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores e monitores, é pertinente considerar que nas três escolas pesquisadas há, em ambos os grupos profissionais, pessoas buscando se aproximar e reconhecendo a importância do Programa para o enriquecimento curricular dos estudantes. É a partir do reconhecimento das relações entre os saberes produzidos por todos os sujeitos, tanto nos espaços internos quanto nos espaços externos, que se verificam possibilidades de diálogo entre os professores da escola regular e os profissionais do PEI, bem como maiores possibilidades de interação e colaboração.

### **5.3 – O papel da direção e dos coordenadores como articuladores das atividades da escola regular e integrada**

Os diretores avaliam como muito difícil articular a integração dos profissionais do PEI com os professores da escola regular principalmente por causa da demanda de trabalho que possuem hoje:

O trabalho da direção numa escola, ele quadruplicou (...). Então, a atribuição do diretor, ela tá sendo muito grande. São vários os setores que eu estou atuando e na Escola Integrada eu tenho muito contato com o coordenador e com osicineiros também. Só que, por exemplo, às vezes eu faço uma reunião com eles, para verificar como é que está a materialidade, o que está precisando, mas eu tenho muito mais envolvimento com o coordenador, até mesmo para não ultrapassar a autoridade do coordenador. Então, tudo que ele pode tá atuando, ele vai estar atuando e se der um problema com a Escola Integrada, se eu verificar que tem algum embate, algum impacto negativo, eu entro para ajudar o coordenador e monitores também. Às vezes eu faço reunião e fico só tirando dúvida deles. (...) Eles passam *e-mail* para mim, eu passo para eles. O coordenador tá sempre passando para a direção tudo que acontece via *e-mail*, ou então, eles falam assim, posso falar com você? A sala da direção é uma sala que fica sempre aberta, mas eu não tenho tanto

tempo como antigamente os diretores tinham. Você vê, a escola tem 11 contas bancárias, os programas, os projetos, tem 1.150 alunos, 64 professores, 20 funcionários, funcionários de inclusão, Escola Aberta, Escola Integrada, compras, orçamentos (...). (Diretora 3)

Você sabe que tudo vem para cima do diretor. Mesmo ela (PC1) não passando para mim, eu que respondo e depois, o que ela já mandou, eu tenho que justificar. Muitas vezes, com muitas broncas. O material foi aprovado por ela, pela analista, a acompanhante da GERED disse: pode comprar o material para a Escola Integrada. Era uma mochilinha, uma *nécessaire*, uma pasta de dente e uma toalhinha para que num passeio não precisasse levar aquela mochila pesada deles. Fiz a compra, 13 mil e 200. O dinheiro da Escola Integrada acabou. O que aconteceu? O gerente do PEI queria que eu pagasse do meu bolso. (...). Então, quer dizer, se a PC1 tá coordenando um Programa, ela sabe a quantidade de verba que entra, eu sei também, mas eu controlo 15 contas. Ano passado foi 170 mil só para a ONG. Fora aluguel, luz, qualquer manutenção da casa eu compro material. E agora? A ONG quer 300 mil. Tirou o dinheiro das minhas contas todas. Porque quando se há uma programação, eu sei o quê que eu posso fazer, agora, solta a bomba, quando explode (...). (Diretora 1)

Os depoimentos acima exibem a intensificação do trabalho do diretor nas escolas, que tem assumido as gestões administrativa, financeira e de pessoal, sobrando pouco tempo para as atividades pedagógicas, interativas e coletivas. É interessante observar que a Diretora 3 destaca a realização de reuniões com o coordenador e com profissionais do PEI, abordando temas relativos à gestão administrativa: material, dúvidas e resolução de problemas específicos. Os aspectos pedagógicos não estão registrados como uma ação, bem como o entrosamento entre os sujeitos que atuam nos turnos e contraturnos.

A diretora da Escola 3 afirmou que toda demanda de trabalho relativa ao PEI, ou sua maior parte, recai sobre o coordenador do Programa, conforme registrado abaixo:

Eu faço tudo. Eu faço contratação de pessoal, demissão, matrícula de alunos, conferência de alunos, chamada, eu trabalho com o parceiro, eu organizo material do parceiro, eu coordeno o parceiro, eu coordeno as oficinas, eu trabalho com a coordenação de folha de ponto, organizo a folha de ponto dos monitores, trabalho e cobro a parte pedagógica, o controle dos alunos, quando os alunos saem. Toda parte organizacional, toda demanda da SMED, por exemplo, a matriz curricular que a gente tem que preencher dentro do Sistema, com todas as informações, a questão de contratação de aula-passeio, organização das excursões, tudo que a SMED demanda, participar das reuniões da SMED, participar das reuniões da regional, isso tudo, toda demanda que vem, a gente que assume. Toda demanda em relação ao PEI, dentro da escola, quem assume é a coordenadora. (PC1)

Dá um trabalho do cão, eu coordeno sozinho a Escola Integrada. Eu não tenho vice-diretor, eu não tenho secretário. Eu chego 7 horas e vou embora às 16 horas. O acordo é de 8h às 16 horas. Eu chego às 7 horas porque é

minha decisão individual, eu quero chegar, porque eu faço meus relatórios, eu registro tudo, eu tenho um *upgrade* de relatórios bacana, porque quando chega 8 horas não dá tempo de você parar mais, é o tempo todo correndo, é um trabalho braçal e pesado. (...) o professor coordenador não tem horário de projeto, como os nossos colegas têm, que a gente chama de ACPATE, que é o tempo do professor planejar, estudar, refletir. (PC3)

A relação com a direção é sensacional, toda vez que eu preciso tem acesso irrestrito lá. A gente sempre tem uma pauta, sempre conversa, seja na hora do almoço, nos corredores. Toda vez que eu precisei falar com a direção, eu fui acolhido. Eu estou precisando comprar esse material. Manda a listagem para mim. Eu tenho uma excursão amanhã, estou precisando disso. Toda demanda, a direção atendeu. Ou confia no coordenador, ou não confia. Se houver quebra de confiança, não tem trabalho. Então, a relação com os meus pares coordenadores/direção, eu acho que é uma relação profissional legal. Há o respeito. Mas sempre eu levo desvantagem porque é tudo a Escola Integrada que causa, eu tenho que desconstruir todo esse conceito. Tem professor que chega e fala para o pai tirar o seu filho da Integrada. O menino tá ruim por causa da Integrada. (PC3)

No que se refere às tentativas de articulação feitas pelo Professor Coordenador entre os profissionais do PEI e os professores da escola regular, considerando as dificuldades já mencionadas anteriormente para fazer encontros coletivos entre esses grupos, verifica-se que os coordenadores da Integrada procuram apoio junto aos coordenadores pedagógicos dos turnos regulares, buscando a mediação deles junto aos professores.

A gente troca tudo. A coordenadora da manhã e da tarde, que eu também converso. (...) As especificidades dos adolescentes, elas são diferenciadas. (...) Tanto que a grande maioria dos adolescentes, na Escola Integrada de manhã, não dá um pingão de trabalho. Mas, à tarde, nas salas eles botam pra quebrar. Então, agora, a gente até arrumou uma estratégia, de uso de quadra e da aula do *taekwondo*, só vai continuar participando dessas aulas quem tirar até C. É uma forma que a gente tá tendo para estimulá-los, porque o estudo aqui não é uma prioridade da comunidade. (PC2)

A coordenadora pedagógica da manhã, ela faz um trabalho muito alinhavado com a Integrada. Por exemplo, tem aula de geografia, eles estão estudando solo, aí o monitor da Escola Integrada que atende aquela turma acompanha no horário da regular, por ele conhecer a comunidade, conhecer o bairro, ele faz esse trabalho com muito mais segurança. Aí tem o “casamento”, que eu acho que é fundamental para eles. (Diretora 2)

A coordenadora pedagógica da escola, eu gosto muito dela, é uma pessoa muito bacana, assim, aceita o Programa. (...), ano passado, por exemplo, tinha uma menina que estava pensando se fazia retenção ou não, ela ligou para o coordenador da ONG para ele poder dar opinião se ele achava que ela dava conta de ir. O coordenador falou, eu acho que ela dá conta de ir. Eles levaram em consideração essa fala dele para poder não fazer a retenção. (PC 1)

Por exemplo, quando nós fizemos agora a saída dos alunos, que a gente planeja as aulas-passeio, ele (PC3) foi planejar as aulas junto com os outros coordenadores também. Para verificar, porque aquele aluno, ele é aluno da Escola Integrada num certo momento, mas é aluno nosso da regular em outro momento. Então, ele foi junto com o outro coordenador assentar para ver o que os professores achavam, já que eles iam para aulas-passeio com a Escola Integrada. E a gente não tá tendo dinheiro, a todo momento, para as saídas, visitas técnicas. Então, que bom que eles fossem para lugares onde o professor, do ensino regular, também pudesse aproveitar essa saída para fazer projetos. Digamos que eles foram ao aquário do zoológico, né, o professor também pode trabalhar isso com ele em sala de aula. (Diretora 3)

Eu tenho entrada tranquila com todos eles, de perguntar, de questionar. Se eu precisar assim, de resgatar algum aluno que o professor proibiu excursão<sup>74</sup>, eu consigo falar: professor, vamos dar uma chance, uma oportunidade. Então, assim, os professores me respeitam, e eu consigo com esse respeito, conseguir alguma coisa, até assim, salvar o aluno mesmo em situações complicadas. (PC2)

Hoje, a nossa coordenadora, ela é pedagoga, e ela trouxe isso para a Integrada, entendeu? Então, assim, toda turma da Integrada ela tem que tá interagindo com o professor da regular. O menino na Integrada, ele não<sup>75</sup> vai numa excursão se a professora da regular não avalia ele como bom aluno. Se na regular ele não estiver bacana, entendeu, então, há sempre essa interação. Tanto que na Integrada, vice-versa para os dois, se o menino não estiver ok, com rendimento, com bom andamento, com boletim bacana, ele pode ficar fora de algo, de algumas coisas que são bacanas também para eles. Então, acaba havendo uma troca. (M2.2)

Para finalizar, cabe registrar a fragmentação do processo de interação do trabalho instalada no âmbito das coordenações que envolvem o PEI, ou seja, a desarticulação entre as equipes que compõem as instâncias de coordenação envolvidas no PEI, como a SMED; outras secretarias, como a de Esportes; as Regionais (por meio do trabalho desenvolvido pelos acompanhantes pedagógicos); a direção escolar e a coordenação do Programa nas escolas. Isso tem provocado um descompasso no planejamento e na organização de atividades conjuntas.

As acompanhantes da regional reúnem e me passam alguma coisa. Da coordenadora, (...) fico sabendo assim, de aula-passeio que ela pede, para pedir ônibus, mais nada. Alguma coisa que eu fico sabendo é por *e-mail*, que as acompanhantes passam de vez em quando. (...) Essa falta de entrosamento (...) de comunicação, de relacionamento, de afinidade, (...) que me deixa

---

<sup>74</sup> Existem aulas-passeio que são realizadas durante todo o dia. Por isso, a necessidade de negociação com o turno da regular para liberar o aluno para o passeio do dia inteiro. Todas as escolas pesquisadas fazem essa negociação nas aulas-passeio e apresentações.

<sup>75</sup> Destacamos que a Escola 2 não deixa nenhum aluno fora das atividades do PEI. O que ocorre são falas no sentido de pressionar o estudante a participar das atividades do PEI com disciplina e das aulas da escola regular com rendimento e Para Casa feito.

muito angustiada. (...) de ser passado para a gente com antecedência tudo que vai ser realizado no Programa. Como fazem reunião com a gente sobre o Programa Escola Aberta, que se fizesse conosco, diretores, sobre o Programa Escola Integrada. Que não existe isso. É feita reunião com a coordenadora do PEI. Teve formação agora com os monitores e não chamaram a gente para nenhum dia da formação. Nem a coordenadora. Mas ela tem as formações dela. Porque não chama o diretor? Então, é uma coisa solta. Eles falam muito de Escola Integrada, mas tem muita falha, muita falta de comunicação. Um gerente fala uma coisa, o outro vem e “desfala”. (Diretora 1)

Mas tem que melhorar muito, principalmente a comunicação. Eu acho que tem que ter uma coisa mais pragmática. Cortar, aparar algumas arestas que têm. Aqui nós temos representante da gerência, aqui da regional, um interlocutor com a Secretaria de Educação, mas é muito pouco. Nós, diretores, para você ter ideia, dificilmente somos chamados para fazer alguma coisa da Integrada lá na Secretaria. (Diretora 2)

A Secretaria de Esportes não anda junto com a Secretaria de Educação. Agora, de uns anos pra cá, com o Jovem (campeonato esportivo entre as escolas da RMEBH), tá havendo uma aproximação. Haveria necessidade de haver interação entre os setores, a Escola Integrada não tá separada da escola regular, é tudo escola, é uma só. São só momentos diferentes, uma forma de trabalho diferente, mas é só uma escola e falta essa unidade. (P2.1)

A concepção equivocada do que seja a escola de tempo integral. O problema tá aí, nós estamos atacando as consequências, a causa é de um conceito equivocado. Vou dar um exemplo, nós temos a Gerência Regional de Educação, nós chamamos de acompanhante. Ou seja, o fulano de tal, professor concursado, é acompanhante da inclusão. O Fulano é acompanhante da EJA, o Beltrano é acompanhante tal. Então, não há uma formação para esses acompanhantes do que seja Educação Integral. Nós temos, aqui, aluno de inclusão dentro da Escola Integrada, mas eu nunca tive articulação com o acompanhante da inclusão aqui na escola. Eu tenho aluno de inclusão aqui na Escola Integrada, mas o cara nunca veio aqui para saber como está esse menino aqui na Integrada. Conversar com a escola, então, olha a fragmentação. (PC3)

(...) A maior dificuldade é de lidar com a gestão, no sentido de gestão do Programa. Eu, enquanto educador, eu quero dialogar com a política municipal. Eu quero pegar minhas coisas aqui, levar lá e discutir. Para eles me escutarem. Não no sentido que os meus problemas são de toda a Rede. Não é só ficar cumprindo ordens. Por exemplo, vai mudar a contratação dos monitores<sup>76</sup>, em momento nenhum o professor coordenador do PEI foi consultado para saber se o caminho que foi proposto vai ser o melhor caminho. Esse caminho já vem pronto. Pra mim, então, a maior dificuldade é a gestão. (PC3)

---

<sup>76</sup> De acordo com o Ofício SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS n. 093/2014, todos os monitores deverão ser contratados com carga horária de 30 horas, exceto os monitores de informática, Programa de Saúde na Escola (PSE) e colaborador/apoio da coordenação do Programa.

Primeiro, a fragmentação que vem da gestão superior, que não entende a educação como um todo, continua fragmentada, escola regular pra cá, Escola Integrada para lá. O entrave é esse, gestão. A gestão da educação é fragmentada. Uma outra questão importante é você construir com a sua comunidade uma perspectiva de entender a Escola Integrada de uma forma que está vinculada ao aprendizado e não apenas a uma ação social de tirar o menino da casa, botar na escola para o pai trabalhar. Infelizmente, não é o que acontece, ele vem para escola para o pai trabalhar. Não vê que o menino está ali para aprender. E aprende muita coisa. Isso é fato mesmo, é fantástico. A escola integral não é uma atividade asilar, é uma escola que busca aprendizado, boas práticas educativas, primeiro, sentir prazer em estudar aqui, isso é fundamental. (PC3)

Eu acho que a Escola Integrada evolui no aspecto quantitativo, porque todas as escolas municipais oferecem Escola Integrada. Ao mesmo tempo, a articulação da política central com as escolas, ela não caminhou como deveria ser, porque quem tá na ponta não é ouvido. Então, se você vai tomar uma decisão que vai envolver o coletivo de uma Rede, você tem que prioritariamente escutar os professores que estão na ponta, que eles acham, vamos escutar esse professor? Aí vem a coisa de cima para baixo, aí não funciona, porque não tem articulação. Eu não tenho posse disso, não me escutaram. Aí vêm as resistências e oposições, com razão eles estão fora do processo. Falta diálogo. Você vai para uma formação na SMED e não recebe pauta. Vai ser discutido o quê? Vai ser discutido currículo, direito à educação, violência na escola. Porque aí, de posse dessa formação, eu vou estudar e contribuir. Eu fico sabendo lá na hora. Há um problema de gestão, você convoca uma reunião e não fala a pauta para ele, não tem sentido nenhum. Eu já vou para a reunião desmotivado, eu não sei o que vai ser discutido lá. Pra mim, falta uma gestão mais profissional. Então, ou seja, evoluiu muito no aspecto quantitativo, mas no qualitativo falta uma articulação, uma gestão, que reconsidere as experiências da Rede que é na base, nas escolas. (PC3)

Este capítulo trouxe, por meio do depoimento dos sujeitos entrevistados, as possibilidades, estratégias, dificuldades e resistências ao PEI no âmbito da escola e das relações estabelecidas entre os docentes e os profissionais do Programa. Registraram-se ainda as dificuldades de interação das instâncias de coordenação que estão envolvidas com o Programa, conforme depoimentos acima, que acabam por refletir nas atividades do Programa e na articulação entre a escola regular e o PEI.

A seguir, apresentaremos algumas considerações finais e os tipos de colaboração que se apresentam atualmente nas três escolas analisadas, de acordo com a descrição delas feitas no capítulo 4 e o referencial utilizado no capítulo 2, principalmente o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou especificamente de investigar como os professores da escola regular e os profissionais do PEI (BELO HORIZONTE, 2006) realizam um trabalho interativo/colaborativo nas escolas municipais de Belo Horizonte. O PEI abrange atualmente 53,16%<sup>77</sup> dos alunos da RMEBH, em mais de nove horas de atividades diárias, de acordo com o GPLI/GEOE/GECEDI de agosto de 2014. Esse Programa, iniciado por meio de um projeto-piloto, ganhou amplitude e expansão principalmente a partir do Programa Mais Educação (2007), política pública nacional que induziu à ampliação da jornada escolar no Brasil. O PME, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e do Decreto n. 7.083/2010, que dispõem sobre a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, recomenda que as atividades de Educação Integral se deem, entre outros aspectos, por meio do cultivo de relações entre professores e demais profissionais envolvidos com a Educação Integral.

Os resultados encontrados nesta dissertação mostraram que as três escolas pesquisadas apresentam infraestrutura inadequada, ou seja, não comportam o funcionamento de dois turnos regulares e do PEI, instalado simultaneamente nos contraturnos. Verificou-se ainda que as organizações escolar e do trabalho escolar não facilitam a articulação das relações entre os docentes e os profissionais do Programa, havendo, por parte dos sujeitos entrevistados, a impressão de conviver duas escolas em uma, conforme registrado no capítulo 3.

A divisão entre o que ocorre na escola regular e no PEI, verbalizada pelos depoentes, evidenciou a fragmentação dos espaços, dos tempos, dos currículos, do planejamento e também expôs a formação diferenciada dos professores e dos monitores, bem como das suas condições de trabalho, principalmente aquelas relativas ao salário, carreira e jornada. Nesse sentido, pode-se dizer que o modelo organizacional das escolas municipais de Belo Horizonte é muito pouco propício ao desenvolvimento de trabalhos conjuntos, colaborativos, interativos entre os profissionais envolvidos no Programa e os docentes da escola regular, conforme verificamos pelos depoimentos inscritos nos capítulos 3 e 4 e as observações realizadas nas três escolas pesquisadas durante o trabalho de campo.

---

<sup>77</sup> Dados apresentados na página 19 desta dissertação, na nota de rodapé número 7.



A dificuldade de colaboração foi evidenciada inclusive entre os próprios professores que, em seus depoimentos, disseram estar sobrecarregados e não ter condições de trabalhar nem com os seus próprios pares nos horários de ACPATE, regulamentado pela Rede, para o planejamento conjunto entre os docentes, pois têm aproveitado esse horário para colocar em dia a demanda de trabalho extraclasse advindo da docência. Soma-se a esse fato que os professores são contratados para trabalhar em uma jornada semanal de 22 horas e 30 minutos, ou seja, aqueles que permanecem na escola no outro turno estão dobrando o seu horário na escola e, na maioria das vezes, assumindo outra turma regular, ou seja, não estão sendo aproveitados para as atividades da Escola Integrada. Dessa forma, a jornada dos docentes é menor e incompatível com a proposta de Educação Integral da Rede, o que forçosamente leva à contratação de outros profissionais para assumir essa tarefa - no caso estudado, são os monitores, que darão sustentação às atividades previstas para o Programa.

Esses monitores, atualmente contratados pelo Caixa Escolar por meio da CLT, possuem jornada de 30 ou 44 horas e não precisam ter o grau de licenciados. Como esse tipo de contratação é mais recente, implantada em 2013, convive-se também com monitores contratados pela AMAS, que são em menor número e carga horária de 40h/semanais, pois é um tipo de contrato em extinção e em condições diferentes dos primeiros. Conforme foi mostrado na introdução e no capítulo 2, há também estagiários de instituições públicas e privadas exercendo atividades no PEI - nas três escolas pesquisadas, encontram-se em menor número e carga horária de 20h/semanais. Nesse sentido, há uma grande diferença salarial, de carga horária obrigatória, de direito a férias e de atribuições que distingue concretamente os profissionais do PEI dos professores concursados. Isso tem provocado tensões, discriminações, preconceitos no interior das escolas, o que também foi registrado em alguns depoimentos apresentados nos capítulos 3 e 4.

Considerando a escola como um espaço de política e, portanto, de disputas, verificou-se que a contradição está presente o tempo todo. Os depoimentos registrados no capítulo 4 mostram isso, pois, ao mesmo tempo que os docentes levantam suas críticas e resistências ao Programa, revelam também o seu valor social; a contribuição das atividades artísticas, culturais, esportivas, para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e de concentração das crianças e adolescentes; os diferentes saberes contribuindo para a aprendizagem integral; a aproximação desses profissionais com a comunidade e com as próprias crianças, o que facilita a circulação pelo bairro e as relações com os estudantes.

Em alguns momentos, esses aspectos positivos levam a algumas aproximações e colaborações pontuais entre docentes e monitores, como apresentado no capítulo 4. Parece que vem ocorrendo nas escolas pesquisadas o que Fullan e Hargreaves (2001) chamaram de colaboração confortável<sup>78</sup>, ou seja, trata-se de uma aproximação espontânea entre professores e monitores para a realização de atividades pontuais e que possuem uma natureza mais imediata, como partilha de dicas, troca de experiências específicas (mesma área – artes, esportes), apoio para alguma atividade (caminhada pelo bairro, organização de alguma festividade).

É interessante destacar como os monitores em seus depoimentos vislumbram atividades que poderiam ser feitas em conjunto e se ressentem de elas não ocorrerem. Os depoimentos das monitoras de fotografia e de artes, entre outros, mostram que a escola regular trabalha com temas que elas também desenvolvem nas suas oficinas. Além disso, há as aulas-passeio, realizadas em museus e cidades históricas, que poderiam mobilizar esforços no sentido de serem aproveitadas pela escola regular e pela Integrada para aprofundar conjuntamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos. Mesmo com tantas adversidades, há momentos em que se poderia ter um entrosamento maior do que se encontrou nas três escolas pesquisadas.

Nesse sentido, parece que o papel dos coordenadores da Integrada, dos coordenadores pedagógicos das escolas e de quem está na direção é importante para propiciar as possíveis colaborações, considerando que não há espaço específico para o planejamento conjunto desses sujeitos. Os depoimentos mostraram aproximações entre esses coordenadores que podem facilitar o processo de interação, mas também resistências e tensões que dificultam a necessária articulação para que a colaboração possa avançar no sentido de um trabalho conjunto, que envolve responsabilidades partilhadas, empenho e ponderações coletivas (HARGREAVES, 1998). Este estudo revelou algumas dificuldades organizacionais que são, sem dúvida, um grande empecilho para o trabalho colaborativo. Todavia, ele identificou também estratégias possíveis, dentro da realidade atual, para alargar o processo de aproximação, mesmo que de forma tímida.

Para encerrar, resta apontar algumas possibilidades de continuidade desta investigação que se coloca exatamente no que foi levantado no parágrafo anterior, ou seja, como o papel dos coordenadores da Integrada, coordenadores pedagógicos das escolas e diretores pode

---

<sup>78</sup> Conceito trabalhado no capítulo 3, página 85.

facilitar o processo de colaboração entre os docentes e os profissionais do PEI? Ao meu ver, essa é uma questão de pesquisa que poderia colocar em foco o trabalho de profissionais que fazem alguma diferença nas possibilidades de encontro e colaboração entre os docentes e os profissionais do PEI, considerando as dificuldades organizacionais já citadas.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Fernanda Amorim. Os princípios do relatório Jacques Delors na **Revista Nova Escola. Revista Travessias**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Cascavel, v. 6, n. 3, p. 1-16, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- AMADIO, M.; TRUONG, N. **Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century**. UNESCO/IBE, 2007.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1994.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Projeto Escola Integral**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2006/2007. 15p. (Impresso)
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Guia da SMED: atribuições, serviços, procedimentos, gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas, endereços, escolas municipais, unidades de educação infantil, creches**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011.
- BELO HORIZONTE. Decreto n. 14.985, de 10 de agosto de 2012. Cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada. **Diário Oficial do Município**, ano XVIII, n. 4.131, 11 de agosto de 2012.
- BELO HORIZONTE. Pregão Presencial n. 2013/001. Processo n. 01.035908/13-95. Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- BELO HORIZONTE. Ofício SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS n. 093/2014. Estabelece orientações e diretrizes para o planejamento do Programa Escola Integrada e a

organização do quadro de funcionários que atuam no Programa Escola Integrada. Belo Horizonte, 11 de abril de 2014.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BORGES, Cecília. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 229-255, dez. 2006.

BORGES, Cecília. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO. 2010. CD-ROM.

BOY, Lídia Campos Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: concepções, permanências e rupturas. 2011. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOY, Lídia Campos Gomes; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, out.-dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400005>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Seção 1, p.18. 14 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-norma-actualizada-pe.html>>. Acesso em 30 de jul. 2015.

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, DF, 16 de julho 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: 30 jul. 2015.

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://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em 30 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, edição extra de 26 de

junho de 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 30 de jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de abril de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 junho 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Série Mais Educação. Brasília. Mec: Secad, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Série Mais Educação. Brasília. Mec: Secad, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de janeiro de 2010 – Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Série Mais Educação. Brasília. MEC: Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013.

BRUNSTEIN, J. **ONGs e educação: novas possibilidades educativas?** 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS: Proposta definitiva. Novembro de 2004. Génova. 2004. 9p. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CAVALIERE, A. M.; MAURICIO, L. V. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral x alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAGAS, M. A. M; SILVA, R. J.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHARLOT, Bernard. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 259-262.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente e os desafios das escolas de tempo integral. In: DUARTE, Adriana *et al.* (Orgs.). **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 207-228.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Educação Integrada**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, José Silvestre. 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, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o Ensino Fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 191-208.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **A escola a tempo inteiro**: escola pra que te quero? Porto: Profedições, 2007.

COSTA, Cristiane Simões Netto; CASTRO, Diana Costa de; SOARES, Vanessa Brulon; SANTOS, Marcel de Souza Silva e. Política cultural e desenvolvimento: uma análise do Programa Bairro Escola, do município de Nova Iguaçu – Rio de Janeiro. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1028-1044, dez. 2011.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

DUARTE, Adriana M. Cancellari. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* (Orgs.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-185.

EM ABERTO. Dossiê Educação Integral e Tempo Integral. Organizadora Lúcia Velloso Maurício. Brasília. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

EM ABERTO. Dossiê Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. Organizadoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll. Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul.-dez., 2012. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

DEL POZO, Joan Manuel. A educação permanente: uma opção política. Entrevista concedida a Philippe Meirieu. Tradução de Janice Lapeyre *et al.* In: BOSH, Eulália (Ed.). **Educação e vida urbana**: 20 anos de cidades educadoras. / Associação Internacional das cidades educadoras. 2013.p. 251-262.

**EDUCERE - La Revista Venezolana de Educación**, Meridá, v. 9, n. 28, marzo 2005. La educación bolivarina: Escuela bolivarianas. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 27 dez. 2014.

FANFANI, Emilio Tenti; MEO, Analía Inés; GUNTURIZ, Angélica. **Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar e nel contexto internacional**. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México, IIPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires, junio 2010. Disponível em: <[http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado\\_arte%2520jornada%2520escolar.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2014.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na Escola. Porto: Porto Editora, 2001.



GALLO, Sílvio. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Revista Verve**, PUC-SÃO PAULO, n. 1, p. 124-164, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GENTILI, Pablo. Educação. In: JINKINGS, Ivana *et al.* (Orgs.). **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. Rio de Janeiro: UERJ, ALPAC; São Paulo: Editora Boitempo, 2006. p. 440-449.

GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**: Relatório Final da Pesquisa. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2010. 87p. Relatório.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUIMARÃES, Marília Barcellos. Programa Escola Integrada. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos *et al.* (Orgs.). **A Universidade integrada à educação básica**: percursos da extensão da UFMG. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. p. 27-40.

HARGREAVES, Andy. Professionals and Parents: personal adversaries or publicallies? **Prospects**, Genebra, v. 30, n. 2, p. 201-213, june 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

LAVINAS, Lena; FOGAÇA, Azuete. Programa Bairro Escola: o fracasso de uma boa ideia. 35º Encontro Anual da ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. GT Políticas Públicas. Caxambu, 2011.

LE VASSEUR, Louis. 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, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LE VASSEUR, Louis; TARDIF, M. Divisão do trabalho e trabalho técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1095-1436, set.-dez. 2004.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul.-dez. 2012.

MACEDO, Neusa M. S.; EVARISTO, Macaé M.; GODOY, Madalena F.; RIBEIRO, Tadeu R. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

MARTINIC, Sergio; HUEPE, David; MADRID, Ángela. Jornada escolar completa em Chile - representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2008, p. 125-139.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. **Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPEd**. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2012.

MAZONI, Anna Rachel Gontijo. Horizontes do corpo na escola: uma investigação sobre o Programa Escola Plural em Belo Horizonte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 107-126, set.-dez. 2005.

MIRANDA, Glaura Vasquez de. Escola Plural. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-74, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

MIRANDA, Glaura Vasquez de. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 157-176.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

MOLL, Jaqueline. Escola de Tempo Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORAES, Salete Campos de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educação em revista**, Belo

Horizonte, n. 35, p. 165-179, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300013>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

NERI, Marcelo Côrtes. A década inclusiva (2001-2011): desigualdade, pobreza e políticas de renda. **Comunicados do IPEA**, Brasília, n. 155, p. 3-44, set. 2012.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Buenos Aires, n. 49, p. 181-199, jan.-abr. 2009.

NÓVOA, Antônio. A escola e a cidadania: apontamentos incômodos. In: D'ESPINEY, Rui (Org.). **Espaços e sujeitos de cidadania**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4811>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

NUNES, Clarice. 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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação/organização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, Abel S. *et al.* (Orgs.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. Edição especial. São Paulo: FDE, 1995. p. 78-83. (Série Idéias, 16)

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137- 160, abr. 2009.

RODERMEL, Jeanine. **A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio. A qualidade da escola pública: a contribuição dos professores e de sua formação. In: VIANA, Fabiana da Silva *et al.* (Orgs.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.31-55.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan.-jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SILVA, Cláudio Aparecido da. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 368-379.

SILVA, Maria Antônia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, J. *et al.* (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 380-412.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. **Trabalho docente e educação em tempo integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. 2013, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Marcília de Sousa; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Educação e lazer: analisando os contextos do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 55-78, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo? **Salto para o Futuro**, Dossiê Educação Integral, Brasília, MEC/Secretaria de Educação à Distância, ano XVIII, boletim 13, p. 30-34, ago. 2008.

## ANEXO 1

Revisão de literatura: trabalhos acadêmicos sobre o tema Educação Integral

Dissertações encontradas na revisão de literatura feita por Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício, que abrangeu vinte anos de estudos na área (1988-2008).

CASSAN, Elaine Regina. **A “face oculta” da política pública educacional**: a percepção do professor e o cotidiano escolar – um estudo de caso. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. **Práticas Pedagógicas na escola de tempo integral**: um na visão de alunos e professoras. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PIRES, Gisele B. Camargo. **Escola pública integrada**: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau, SC. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí/SC, 2007.

Quadro 11 - Relação de dissertações em Educação sobre o tema trabalho docente e tempo integral - Brasil - 2009-2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Área</b>
<b>As funções sociais da Escola Parque Cidadã de Chapecó</b>	Itelvina Cavalheiro Cima	01/06/2010	Universidade do Oeste de Santa Catarina - Educação
<b>Resumo</b>			
O presente trabalho tem como objeto de estudo a investigação das funções sociais exercidas pela Escola Parque Cidadã de Tempo Integral na comunidade escolar da qual faz parte. Foram analisadas as novas funções sociais atribuídas pelas políticas da Escola Parque, tendo como referência o trabalho pedagógico, que é desenvolvido pelo coletivo de profissionais da educação que atuam na escola. Para analisar a nova organização pedagógica da EPC e as funções sociais por ela exercidas, fez-se necessário entender as exigências sociais da sociedade contemporânea. Buscou-se nesta pesquisa a identificação de elementos que caracterizem a organização do trabalho pedagógico da Escola Parque Cidadã, aferindo aspectos da relação educativa, dos instrumentos didáticos e do espaço físico. Nessa perspectiva, os documentos, a observação e as entrevistas realizadas contribuíram para o entendimento do sistema educativo em questão. Na escola são desenvolvidas atividades diferenciadas nos espaços de laboratório, este recebe uma importante função na relação educativa. O planejamento das aulas e conteúdos tem como ponto de partida para sua organização os projetos de trabalho, enquanto que o manual didático é usado apenas como mais um recurso disponível. Os momentos de planejamento coletivo procuram			

aliar a teoria e a prática. Atendendo em tempo integral a escola realiza funções que vão além das pedagógicas, sendo necessário um novo olhar para as crianças que permanecem o dia todo na escola, esta procura atender suas necessidades básicas de alimentação, saúde, educação e lazer. Na EPC há um comprometimento de todo o corpo docente e administrativo com relação a aprendizagem das crianças. O atendimento em tempo integral possibilita aos pais a tranquilidade para trabalharem enquanto seus filhos estão na escola. A pesquisa apontou alguns conflitos existentes entre a função da escola e o papel da família, uma clara contradição entre a “cultura dos pais e a cultura da escola”.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Área</b>
<b>Programa Mais Educação/ Mais Escola:</b> avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias	Sheila Cristina do Nascimento Matos	01/03/2011	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Educação

#### **Resumo**

Este trabalho teve por objetivo analisar as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí. Para tal, utilizou-se a metodologia dialética apresentada por Frigotto, desenvolvida em cinco etapas: definição da problemática; resgate crítico da teoria; definição do método de organização e análise; análise dos dados; síntese da investigação. O método de organização e análise foi o estudo de caso. No trabalho de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registros. A análise dos dados foi a de Bardin (análise de conteúdo). Assim, apresenta-se um estudo teórico sobre pressupostos da educação (em tempo) integral; contextualiza-se o Programa Mais Educação dentro da política educacional do governo Lula; apresenta-se estudo acerca da Cidade Educadora, cujo referencial repercute no Programa Mais Educação; discutem-se as práticas educativas e as contribuições de Tardif sobre saberes docentes; e, por fim, relata-se o estudo de caso, apresentando o município de Duque de Caxias e sua política educacional, o Programa Mais Escola, a Escola Municipal Visconde de Itaboraí e, finalmente, as práticas educativas do turno e contraturno dessa escola. Em síntese, observou-se que essas práticas educativas são indutoras de uma educação de qualidade. Em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico. Quanto aos desafios, destacam-se: a dinamização das aulas no turno regular; o aumento da quantidade de alunos que participam do Programa; a reavaliação das práticas por meio da educação continuada; a articulação das disciplinas entre os turnos; a recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática, tendo temas transversais apoiados em aspectos de Direitos Humanos, Ética e Cidadania; e o diálogo efetivo, coordenado

e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Área</b>
<b>O trabalho docente na escola integrada</b>	José Silvestre Coelho	01/08/2011	Universidade Federal de Minas Gerais - Educação

#### **Resumo**

A educação integral, a escola integral e em tempo integral vêm se tornando objeto de pesquisas recentes e é considerada uma temática emergente no Brasil, ao lado de outras, como é o caso do trabalho docente. Esta pesquisa pretendeu investigar o trabalho docente na escola integrada, no ambiente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Teve a finalidade de traçar o perfil do Programa Escola Integrada - PEI da referida Rede e dos docentes entrevistados da “Escola N», assim como os sujeitos docentes da “Escola Integrada N.” Para caracterizar o trabalho destes docentes, identificou seus atores, o que fazem e em que condições realizam suas atividades nestas duas instituições de educação básica. Buscou, também, mapear a emergência de cargos e funções docentes derivadas de novas exigências e atribuições, bem como conhecer as formas de contratação, as condições salariais e de carreira dos docentes. Ressalte-se que, nesta dissertação, os sujeitos docentes foram circunscritos aos monitores - estagiários das instituições de ensino superior; aos agentes culturais, e jovem aprendiz, oriundos das comunidades; professor comunitário; professores regentes de classe; aos coordenadores pedagógicos e aos gestores da escola - diretor e vice-diretor, em razão do recorte feito para estudar o objeto mencionado. Quis comunicar também com a perspectiva das repercussões que as mudanças na gestão e organização do trabalho escolar trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas têm condicionado uma nova regulação educativa. Tal regulação está baseada na gestão local, no financiamento per capita e na avaliação sistêmica, eixos que podem estar redefinindo identidades e perfis dos docentes da educação básica brasileira. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma pesquisa quanti-quali, apoiada em uma revisão bibliográfica que contou com referenciais teóricos para a presente investigação, à luz das contribuições de autores que abordam o trabalho docente na atualidade. De modo análogo, revisou-se também uma bibliografia da educação integral, buscando-se ainda os estudos relacionados à RME-BH com o propósito de conhecer as políticas do município de Belo Horizonte para o trabalho docente e para o PEI. Os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, o baixo salário pago ao docente do PEI e a pouca formação exigida pelo programa, somados às precárias condições de trabalho e estudo constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela “Escola Integrada N», o que tem trazido repercussões negativas para o trabalho do docente da “Escola N», segundo os sujeitos docentes entrevistados desta instituição educacional.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Área</b>
<b>Escola Estadual de Tempo Integral: desafios para o ensino público em</b>	João Flávio Freire Martins	01/10/2012	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Direito, Relações

Goiânia			Internacionais e Desenvolvimento
<b>Resumo</b>			
<p>A presente dissertação, intitulada “Escola de Tempo Integral: Desafios para o Ensino Público em Goiânia” objetivou discutir a respeito da educação de tempo integral oferecida pela rede pública de ensino, sua qualidade, desafios e desenvolvimento frente a atual sociedade. Bem como, investigar o trabalho docente frente a este novo desafio que é a implantação desse projeto educacional. Serão investigadas também quais são as dificuldades, os principais desafios e complexidades que envolvem essa modalidade de ensino e do espaço escolar. O que é a escola de tempo integral e a que população infantil, prioritariamente, as ações desse projeto alcança? Qual o espaço ela deve ocupar num país onde uma parte expressiva da sociedade vive abaixo da linha da pobreza e em total desagregação social? De que maneira uma proposta de educação de tempo integral, pode ser um elemento de avanço na escola pública, pode ser um elemento de avanço, no sentido de aprofundamento democrático, sem cair à lógica do controle e da segregação social das antigas e conhecidas instituições para crianças pobres? Essas questões foram sintetizadas no seguinte problema: qual o sentido da ampliação da jornada escolar, isto é, sob que base ela deve ser promovida? Necessário se faz que os objetivos da escola sejam repensados, com o enfoque para uma escola que promova o desenvolvimento da pessoa como um todo, que a acessibilidade e a permanência sejam iguais para todos, observando a qualidade do que é oferecido para que possibilite ao educando o pleno gozo de sua cidadania. Este trabalho investigativo pautou-se no aspecto metodológico de pesquisa metodológica e de campo, e teoricamente nos posicionamentos e argumentações dos teóricos educadores que trabalham este tema. A pesquisa de campo desenvolveu acompanhando as oficinas e recreação de 7 escolas de tempo integral de Goiânia.</p>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição / Área</b>
<b>Sentidos constituídos na Educação em Tempo Integral</b>	Thais Peluzo Abreu Faleiros Soares	01/10/2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)
<b>Resumo</b>			
<p>O presente trabalho tem por objetivo desenvolver uma compreensão da dimensão subjetiva da atuação docente na escola de tempo integral, conhecendo os aspectos subjetivos constituídos por sujeitos que atuam diretamente nesse contexto. Para tanto, buscamos na fala dos sujeitos os elementos que compõe as significações (sentidos) a respeito da escola de tempo integral. O referencial teórico e metodológico utilizado como sustentação da argumentação é a psicologia sócio-histórica, que tem como concepção a constituição dos fenômenos humanos no processo social e histórico. Neste sentido, o homem é ativo, social e histórico. A pesquisa tem dois sujeitos participantes por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo uma professora e uma diretora pedagógica de escola de tempo integral do ensino fundamental I da rede pública, localizada na cidade de Palmas-TO. A</p>			



análise das entrevistas permitiu a construção de núcleos de significação, evidenciando os sentidos constituídos pelos sujeitos entrevistados.

Quadro 12 - Relação de teses em Educação sobre o tema trabalho docente e tempo integral - Brasil - 2009-2012

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
<b>O desafio da construção da Educação Integral:</b> formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná	Verônica Branco	01/02/2009	Universidade Federal do Paraná
<b>Resumo</b>			
Este estudo relata a pesquisa-ação realizada por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná com profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Porecatu, cidade situada na região norte do Estado do Paraná. O trabalho considerou como prioritária a Formação Continuada dos Professores tendo como embasamento teórico os conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Língua Portuguesa: Alfabetização e Letramento. A formação teve como objetivo principal orientar no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de Educação Integral em Tempo Integral daquele município e foi executada nos anos de 2005 a 2007. Os resultados revelam as possibilidades, as dificuldades e as superações dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental para aprenderem os conteúdos focados. Este trabalho apresenta também um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem, de estratégias didáticas e de metodologias desenvolvidas com os participantes no decorrer do processo de formação continuada, além de testar materiais previamente concebidos pelas pesquisadoras dentro da instituição UFPR. Acredita-se que esses materiais podem servir como subsídio para a formação continuada de um número maior de professores, instrumentalizando-os para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral.			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
<b>A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço:</b> memórias de professores	Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	01/02/2009	Universidade Estadual de Campinas
<b>Resumo</b>			

Esta pesquisa se interroga sobre a relação do habitus interiorizado pelo professor ao longo do processo de formação continuada em serviço, com a prática por ele desenvolvida no espaço escolar. Meu foco é a formação continuada oferecida dentro de uma proposta de escolarização de tempo integral, a saber – nos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs, entre 1991 e 1994 – a professores com regime de trabalho também integral. Em outras palavras, estou investigando como esse habitus de formação interfere na prática docente do professor e que olhar e percepção os professores tem sobre esse processo de formação continuada em serviço em que estiveram envolvidos.

Quadro 13 - Relação de comunicações e trabalhos da ANPED sobre o tema Educação Integral - Brasil - 2000-2012

Ano	Edição	Forma de apresentação	GT	Título	Autoria	Instituição
2000	23 <sup>a</sup>	Poster	13	A proposta de alfabetização dos centros integrados de educação pública CIEP/RJ	Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	UNESA
2001	24 <sup>a</sup>	-	-	-	-	-
2002	25 <sup>a</sup>	-	-	-	-	-
2003	26 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Escola pública de horário integral: o que se lê e o que se vê	Lucia Velloso Maurício	UNESA
				Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental	Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UNIRIO
2004	27 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental	Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UNIRIO
2005	28 <sup>a</sup>	-	-	-	-	-
2006	29 <sup>a</sup>	-	-	-	-	-
2007	30 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Representações do jornal <i>O Globo</i> sobre os Cieps	Lucia Velloso Maurício	UNESA

					o	
2008	31 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Janaina Specht da Silva Menezes	UNIRIO
2009	32 <sup>a</sup>	Trabalho Encomendado	03	Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira	Jacqueline Moll; Lúcia Helena Alvarez Leite	UFRGS/UFMG
2010	33 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental	Janaína Specht da Silva Menezes - Nailda Marinho da Costa Bonato – Claudia de Oliveira Fernandes –	UNIRIO
2011	34 <sup>a</sup>	Trabalho	13	Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	UNIRIO
				As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades	Ana Maria Villela Cavaliere – Lúcia	UNIRIO /UERJ – PROPED

					Velloso Maurício	
				Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios	Sheila Cristina Monteiro Matos	UNIRIO
2012	35ª	Trabalho	13	Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil	Lúcia Velloso Maurício	UERJ-FFP
		<i>Poster</i>	13	Educação Integral e Escola de Tempo Integral: o estado do conhecimento	Vera Lúcia de Carvalho Machado	PUC – Campinas
				A relação entre educação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no Programa Mais Educação	Luisa Figueiredo do Amaral e Silva	UNIRIO

**ANEXO 2**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO PEI**

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DE TEMPO INTEGRAL**

<b>Escola:</b>	<b>Data/Turno:</b> <b>Horário:</b>	<b>observado:</b> <b>docente (    ) /monitor (    )</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO</b>		
Como o tempo do Programa está organizado.		
<b>CONDIÇÕES FÍSICAS/ ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO</b>		
Em quais espaços são desenvolvidas as atividades? Dentro ou fora da escola?		
Em quais condições se encontram? São adequados às atividades ofertadas?		
Os espaços disponíveis são compatíveis com o número de alunos?		
Em quais condições se apresenta o mobiliário dos espaços? Os recursos pedagógicos são adequados às turmas?		
Os alunos se alimentam com a presença dos monitores? Como é o processo?		
Como e onde os monitores se alimentam? Eles se reúnem? Onde?		
Como é controlado o acesso dos alunos aos espaços do PEI? Eles fazem deslocamentos?		
Os auto-falantes e outros canais de comunicação são utilizados? Com quais objetivos?		
<b>SALA DE AULA/ TERRITÓRIO EDUCATIVO</b>		
Qual oficina ou atividade observada? Quem ministra? Como é desenvolvida? Quais tipos de materiais são utilizados na atividade?		
Como é a interação entre alunos e monitores? Quantos alunos estão envolvidos? Como estão organizados?		
Os monitores encontram alguma dificuldade? Qual?		
<b>CARACTERÍSTICAS DOS ESPAÇOS E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DOS MONITORES</b>		
Quais as condições físicas dos espaços utilizados pelos monitores do PEI? Atendem às suas necessidades?		
Os monitores do PEI se agrupam com os demais professores da escola? Se sim, onde e qual a relação entre eles? Se não, quais espaços ocupam durante os intervalos ou durante as reuniões?		
Os monitores do PEI se reúnem? Como e o que discutem?		
Quais são as pessoas que intervêm nesse espaço/tempo?		

Os monitores do PEI contam com horários de planejamento e estudo na escola? Se sim, quais atividades desenvolvem durante esse período?
Os monitores do PEI contam com horários de intervalos para descanso entre as atividades?
O horário dos monitores do PEI é diferenciado do restante da escola? (qual horário de chegada, lanche, saída etc.?)
<b>TEMPOSCOLETIVOS – Reuniões</b>
Houve algum tipo de reunião observada? Quem participa? Quem coordena? Qual a pauta? Qual a duração?
Como é feita a divisão das tarefas? Quais as manifestações de conflito e como são tratadas?
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?
Houve momentos coletivos entre os monitores com os pais dos alunos?
<b>CARACTERÍSTICAS DOS MONITORES E SUAS RELAÇÕES NA ESCOLA</b>
Os monitores contam com algum apoio de pessoal nas suas atividades? Quem os auxilia?
Foram observadas atividades/oficinas coletivas desenvolvidas entre os monitores do PEI? E entre os monitores do PEI e os professores do turno regular?
Houve algum relato de afastamento dos monitores do PEI por causa de doença?
Quais os monitores do PEI mais populares na escola? O que parece fazê-los mais populares entre seus colegas? E entre os alunos?
Existem canais/espços de comunicação entre professores, monitores do PEI e alunos/pais? Quais?
<b>MEIO SEMÂNTICO</b>
Quais expressões os monitores do PEI usam para se dirigir aos colegas e alunos?
Como se referem aos alunos e demais trabalhadores da escola quando estão conversando entre eles?

### ANEXO 3

Roteiro das entrevistas semiestruturadas: dirigente escolar

#### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

<b>Com as Diretoras das Escolas Municipais de Belo Horizonte/MG</b>
---

- 1) Há quanto tempo você trabalha na rede municipal?
  - a. Há quanto tempo está nesta escola?
  - b. Como você chegou à direção nesta escola?
  - c. É a sua primeira experiência como diretora de escola municipal?
  - d. Já exerceu outras funções aqui? Quais? Quando?
- 2) Você estava nesta escola quando o PEI foi implantado?
  - a. Se estava, pedir para ela contar um pouco da história desse Programa desde a sua implantação.
    - a. Como era organizado, quem participava da elaboração, quem eram os profissionais que participavam, quais oficinas eram realizadas, quais espaços ocupavam da escola e fora dela, como foi a recepção deste programa pela comunidade escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais e comunidade)?
  - b. Se não estava, perguntar o que ela conseguiu recuperar da memória deste Programa quando ele foi implantado e pedir para relatar o que sabe.
- 3) Na sua opinião, em oito anos de implantação do PEI, quais mudanças mais significativas esse projeto sofreu?
- 4) Quais atividades você desenvolve junto a este Programa?
- 5) Como você avalia o PEI nesta escola?
  - a. Qual papel o PEI vem cumprindo na escola?
  - b. Em quais momentos e quem participa das discussões de questões relativas ao PEI?
  - c. Em quais reuniões da escola são discutidas questões que se referem ao PEI?
    - a. Que questões chegam a essas reuniões? Como são recebidas e enfrentadas pelo coletivo presente nas reuniões?
- 6) Como é sua interação/relação com a professora coordenadora do PEI?
  - a. Vocês realizam alguma atividade conjunta? Quais?
  - b. Quais demandas ela te apresenta? Como você responde a essas demandas?
  - c. Que tipo de demanda você costuma apresentar a ela? Como ela responde a essas demandas?

- 7) Como se dá a interação/relação entre a professora coordenadora do PEI e dos coordenadores pedagógicos da escola regular?
  - a. Você realiza alguma mediação para que isso ocorra?
  - b. Você acha importante que essa relação aconteça?
  - c. Quais demandas as coordenações apresentam para você?
- 8) Como você vê a relação da professora coordenadora do PEI com os monitores?
- 9) Qual é a sua interação/relação com os monitores do PEI?
  - a. Eles te apresentam alguma demanda?
  - b. Que tipo de demanda chega para você?
  - c. Como você encaminha essas demandas?
- 10) Há alguma relação/interação entre os professores do PEI e os da escola regular? Como ela ocorre?
  - a. Você observa algum movimento dos professores (tanto da integrada quanto da regular) neste sentido? Como isso tem se dado?
  - b. Você considera essa interação importante? Por quê?
  - c. Você utiliza alguma estratégia para promover essa interação? Quais? Tem funcionado?
  - d. Quais dificuldades você percebe para promover essa interação/articulação? Como elas poderiam ser trabalhadas?
  - e. Quais os espaços e os tempos coletivos da escola (reuniões pedagógicas ou outros) você considera que promovem o encontro entre esses dois grupos de professores?
    - i. Verificar com ela se os professores e monitores do PEI são convocados ou convidados para participar das reuniões pedagógicas da escola. Se são, eles participam? Como se dá essa participação? Se não são convidados, por quê?
  - f. Existe algum espaço de formação conjunta que envolve tanto os professores da escola regular como os profissionais que atuam no PEI? Quais são? Quando acontece?
    - i. Você avalia que esses espaços podem ajudar na interação entre esses dois grupos?
  - g. Na sua opinião, o que é necessário fazer para promover a articulação/interação entre os professores da escola regular e do PEI?
- 11) Como você analisa a interação/relação dos monitores com os estudantes?
  - a. Os estudantes do PEI te apresentam alguma demanda?
  - b. Que tipo de demanda?
- 12) Você considera que há trabalho coletivo entre os profissionais do PEI? Como isso é feito? Qual o tempo e o espaço para desenvolver essas atividades?
  - a. Se não houver, perguntar: Quais as dificuldades para articular o trabalho coletivo entre esse grupo de profissionais?



- b. Quais conflitos você identifica entre os profissionais que atuam no PEI?
  - c. Quais são as suas principais reivindicações?
- 13) O PEI promove alguma atividade que proporciona a participação das famílias e da comunidade?
  - a. Quais são essas atividades? Como elas são propostas? Quem costuma participar delas? Onde são realizadas?
  - b. Qual a sua interação/relação com as famílias e com a comunidade?
  - c. Como é a interação/relação dos professores do PEI com as famílias e a comunidade?
  - d. Quais as demandas que vocês recebem desses atores?
  - e. Como você avalia a sua interação e a dos profissionais do PEI com os pais e a comunidade?
  - f. Na sua opinião, o que pode ser realizado para facilitar a interação do PEI com esses atores?
- 14) Você considera que há alguma resistência ao PEI aqui na escola? Se há, por parte de quem (coordenação pedagógica, professores, famílias, comunidade)? Como se manifesta? Você identifica o motivo?
- 15) O PEI é avaliado formalmente? Como é essa avaliação?
- 16) Quais as principais demandas que você recebe como diretor sobre o PEI? Elas vêm de qual segmento da escola? Da Regional? Da SMED? Como você responde a elas?
  - a. Você se sente cobrado em relação ao desempenho escolar dos estudantes após a ampliação da jornada escolar? Por quem? Como aparece essa cobrança?
- 17) Quais os maiores problemas que você identifica no PEI atualmente?
- 18) Quais são as conquistas e vantagens do PEI?

## **ANEXO 4**

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professor coordenador do PEI**

#### **Entrevista com o Professor Coordenador do PEI**

- 1) Há quanto tempo você trabalha na rede municipal?
  - a) Fez concurso para qual função? Já exerceu outras funções?
  - b) Há quanto tempo está nesta escola?
  - c) Além de professora, já exerceu outras funções aqui? Quais? Quando?
  - d) É a sua primeira experiência como professora coordenadora do PEI?
  - e) Como você chegou a essa função?
- 2) Você estava nesta escola quando foi implantado o PEI? Como foi essa implantação? Qual era o desenho do Programa?
  - a. Se ela não estava na escola, perguntar: O que você conseguiu recuperar da memória deste Programa quando ele foi implantado? Conta um pouco dessa história?
- 3) Como foi a recepção deste Programa pelos sujeitos que atuam na escola?
  - a. Gestores (direção, coordenação pedagógica)?
  - b. Professores?
  - c. Alunos?
  - d. Pais e comunidade?
- 4) Como tem se dado a escolha dos profissionais (agente cultural? monitor/a? Estagiário/a?) que trabalham com os alunos do tempo integral?
  - a. Como se chega até eles?
  - b. Qual tipo de contrato eles têm?
  - c. Essa contratação vem sofrendo alterações mais recentemente? Quais? Como isso implica na programação do PEI nesta escola?
  - d. E os Professores da Escola Regular que atendem os estudantes no contraturno? Eles também são considerados do Programa Escola Integrada? Se não, por quê?

- 5) Quem participa das definições sobre o formato, as atividades, enfim o desenho do PEI nesta escola atualmente?
- a. Há algum espaço de debate com a direção da escola sobre o PEI?
  - b. E com a coordenação pedagógica?
  - c. E com os professores?
  - d. E com os pais e comunidade?
  - e. Quais são os tempos e espaços onde esse debate é realizado?
  - f. Na sua opinião, qual o lugar do PEI na programação da escola?
- 6) Em oito anos de implantação do PEI você considera que o programa sofreu muitas mudanças?
- a) Quais as mais significativas?
  - b) Você alterou algo quando entrou? O que foi alterado? Por quê?
  - c) De onde partem as demandas de alterações?
  - d) Como essas demandas são implantadas?
- 7) Na experiência desta escola, qual tem sido o papel do professor coordenador do PEI?
- a. Como tem sido a sua experiência neste lugar?
  - b. Qual a sua interação com os professores do PEI?
  - c. Vocês desenvolvem alguma atividade em conjunto? Quais?
  - d. Como você se organiza para orientá-los? Isso está previsto no tempo de trabalho que eles têm aqui na escola?
  - e. Há trabalho coletivo entre os professores do PEI? Como isso é feito?
  - f. Quais dificuldades para articular o trabalho coletivo desse grupo de professores?
  - g. Quais os maiores conflitos neste grupo e quais as suas reivindicações?
- 8) Há alguma relação/interação entre os professores do PEI e os da escola regular? Como ela ocorre?
- a) Você considera essa interação importante? Por quê?

- b) Você observa algum movimento dos professores (tanto da integral quanto da regular) neste sentido? Como isso tem se dado?
- c) Em quais espaços e tempos coletivos da escola está prevista a participação conjunta de professores da escola regular e do PEI?
- d) Você utiliza alguma estratégia para promover essa interação? Quais? Tem funcionado?
- e) Quais as dificuldades que você percebe para promover essa interação/articulação?
- f) Como elas poderiam ser trabalhadas?
- g) Você considera que há resistência dos professores da escola regular ao Programa? Como elas se manifestam?
- h) Essa resistência se dá desde a implantação do Programa?

9 - Nas reuniões pedagógicas e tempos coletivos da escola, os professores e monitores do PEI são convidados para participar? Como é essa participação? Nessas reuniões são discutidos aspectos que ocorrem no PEI?

- a) Quais atividades a escola promove para proporcionar a participação dos profissionais da escola regular com os do PEI?
- b) Quais atividades o PEI promove para proporcionar a participação das famílias e da comunidade?
- c) Qual atividade ou projeto da escola permite maior interação entre os professores da escola regular com os docentes do PEI?
- d) Como você avalia a aproximação da comunidade com os profissionais do PEI?
- e) Como você avalia a aproximação de docentes da escola regular com os docentes do PEI?
- f) Como você avalia os momentos coletivos na escola ou em outros espaços da comunidade para a interação e articulação do trabalho desenvolvido pelos professores do tempo integral?
- g) A escola planeja momentos de formação diferenciada ou comum para os profissionais do PEI? Quem oferece e como acontece?

- h) Quais os maiores problemas que você identifica no PEI?(Há muita rotatividade de profissionais, desconhecimento do PEI por parte dos profissionais?)
  - i) Quais as vantagens que o PEI traz para os alunos?
  - j) Você considera que o professor da escola regular reconhece o seu trabalho como importante para a aprendizagem das crianças e adolescentes?
  - k) Como você acha que o professor da escola regular vê o trabalho que você desenvolve no PEI?
  - l) Sua atuação no PEI modificou sua relação com os professores da escola regular e com os docentes do PEI?
  - m) O PEI é avaliado formalmente? Como é essa avaliação?
  - n) Você se sente cobrado quanto ao desempenho escolar dos estudantes da escola após a ampliação da jornada escolar?
- 10 . Como você avalia a sua experiência como professora coordenadora do PEI nesta escola?

## **ANEXO 5**

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas: professor da escola regular**

#### **Entrevista com o Professor da Escola Regular**

- 1) Há quanto tempo você trabalha na rede municipal?
  - a) Há quanto tempo você está nesta escola?
  - b) Além de professora, você já exerceu outras funções aqui? Quais? Quando?
- 2) Você estava nesta escola quando foi implantado o PEI? Como foi essa implantação?
- 3) Para você, como foi a recepção deste Programa pelos sujeitos que atuam na escola?
  - a. Gestores (direção, coordenação pedagógica)?
  - b. Professores?
  - c. Alunos?
  - d. Pais e comunidade?
- 4) Você participa de alguma atividade do PEI nesta escola atualmente?
  - a. Há algum espaço de debate com a direção da escola sobre o PEI?
  - b. E com a coordenação pedagógica?
  - c. E com os professores?
  - d. E com os pais e comunidade?
  - e. Quais são os tempos e espaços onde esse debate é realizado?
  - f. Na sua opinião, qual o lugar do PEI na organização da escola?
- 5) Há alguma relação/interação entre os monitores do PEI e os da escola regular? Como ela ocorre?
  - a. Vocês desenvolvem alguma atividade em conjunto? Quais?
  - b. Há trabalho coletivo entre os professores da escola regular e os monitores do PEI? Como isso é feito?
  - c. Quais as dificuldades para a relação/interação do trabalho coletivo desse grupo de profissionais?
  - d. Quais são os maiores conflitos neste grupo e quais as suas reivindicações?

- e. Você conversa com o monitor sobre o aluno de vocês?
  - f. Você considera essa interação importante? Por quê?
  - g. Em quais espaços e tempos coletivos da escola vocês se encontram?
- 6) Você considera que há resistência dos profissionais para efetuar essa relação/interação? Como elas se manifestam?
  - 7) Essa resistência se dá desde a implantação do Programa?
  - 8) Você conhece o trabalho dos monitores? Sabe o que eles fazem?
  - 9) O que o estudante fala do monitor ou das atividades do PEI na sala de aula?
  - 10) Como você vê a presença dos monitores no espaço escolar?
  - 11) Como você se sente com a chegada desse novo profissional docente no espaço escolar?
  - 12) Quais os maiores problemas que você identifica no PEI?
  - 13) Quais as vantagens que o PEI traz para os alunos?
  - 14) Você se sente cobrado quanto ao desempenho escolar dos estudantes da escola após a ampliação da jornada escolar?

## **ANEXO 6**

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas: monitor do PEI**

#### **Entrevista com o Monitor do PEI**

- 1) Há quanto tempo você trabalha na rede municipal?
  - a) Há quanto tempo você está nesta escola?
  - b) Além de monitor do PEI, você já exerceu outras funções aqui? Quais? Quando?
- 2) Você participa de alguma atividade da escola regular nesta escola atualmente?
  - a. Há algum espaço e tempo de debate com a direção da escola sobre o PEI?
  - b. E com a coordenação pedagógica?
  - c. E com os professores?
  - d. E com os pais e a comunidade?
- 3) Na sua opinião, qual o lugar do PEI na programação da escola?
- 4) Para você, como esses sujeitos veem o PEI?
  - a. Gestores (direção, coordenação pedagógica)?
  - b. Professores?
  - c. Alunos?
  - d. Pais e comunidade?
- 5) Há alguma relação/interação entre os monitores do PEI e os professores da escola regular? Como ela ocorre?
  - a. Vocês desenvolvem alguma atividade em conjunto? Quais? (reunião do corpo docente, de pais, aulas, passeios)
  - b. Há trabalho coletivo entre os professores da escola regular e os monitores do PEI? Como isso é feito?
  - c. Quais as dificuldades para a relação/interação do trabalho coletivo desse grupo de profissionais?
  - d. Quais são os maiores conflitos no grupo dos monitores e quais as suas reivindicações?



- e. Você considera essa interação importante? Por quê?
  - f. Em quais espaços e tempos coletivos da escola vocês se encontram?
- 6) Você conhece o trabalho dos professores? Sabe o que eles fazem?
  - 7) Você se considera um novo profissional docente no espaço escolar?
  - 8) O que você faz no seu tempo de planejamento?
  - 9) Como o estudante te chama? E os professores da escola regular? (de professor, de monitor, pelo nome).
  - 10) O estudante fala do professor da sala de aula?
  - 11) Você conversa com o professor sobre os alunos em comum que vocês têm? E vice-versa?
  - 12) Você considera que há resistência dos profissionais do PEI ou dos professores da escola regular para esta relação/interação? Como elas se manifestam?
  - 13) Essa resistência se dá desde a implantação do Programa?
  - 14) Você se sente cobrado quanto ao desempenho escolar dos estudantes da escola após a ampliação da jornada escolar?
  - 15) Você considera que o professor da escola regular reconhece o seu trabalho como importante para a aprendizagem das crianças e adolescentes? Como você acha que o professor da escola regular vê o trabalho que você desenvolve no PEI?
  - 16) Quais os maiores problemas que você identifica no PEI?
  - 17) Quais as vantagens que o PEI traz para os alunos?