

Camila Raquel Benevenuto de Andrade

**PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DO
PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2016

Camila Raquel Benevenuto de Andrade

PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS 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

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Maria Cancelli Duarte

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2016

A553p Andrade, Camila Raquel Benevenuto de, 1988-

T Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte / Camila Raquel Benevenuto de Andrade. - Belo Horizonte, 2016.

107 f., enc., il.

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

Orientadora : Adriana Maria Cancelli Duarte.

Bibliografia : f. 92-100.

Anexos: f. 101-107.

CDD- 371.2006

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

**PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS 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, em 24/06/2016, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração

Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação

Orientadora

Prof^ª Dr^ª Adriana Maria Cancelli Duarte – FaE/UFMG

Comissão Examinadora

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

Prof^ª Dr^ª Lúcia Helena Alvarez Leite
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Prof^ª Dr^ª Livia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Prof^ª Dr^ª Maria da Consolação Rocha
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Á minha Família,
Que sempre acreditou que eu estava no caminho certo.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que percorreram junto comigo essa caminhada de dois anos e meio de curso, e aqui expresso minha gratidão.

Agradeço a minha orientadora Adriana Maria Cancelli Duarte pela parceria, amizade, incentivo e paciência. Com você esse curso se tornou mais leve e prazeroso. Serei eternamente grata por tudo.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de estudos.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado durante esse percurso. Minha mãe, Valéria, meu pai José e meus irmãos, Bruno e Adriana. Obrigada por sempre estarem por perto.

Agradecimento especial ao meu marido Michel, que sempre paciente me ajudou durante toda essa dissertação. Sua contribuição foi fundamental para que tudo desse certo.

Agradeço também às professoras, Dalila Oliveira, Lívia Fraga 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.

À Professora Lucinha que me inseriu na temática da Educação Integral e muito contribuiu na minha formação.

Ao Professor Nigel Brooke pela contribuição na construção no questionário aplicado nesta pesquisa.

À toda equipe do GESTRADO, que sempre me acolheu de forma carinhosa e compreensiva. Em especial, ao Tiago Jorge pelo auxílio na elaboração do projeto, Edmilson Júnior pela ajuda com o sorteio das escolas, Alexandre Duarte pelos conselhos sempre bem-vindos, Samilla Santos pela codificação dos questionários, Ana Maria pelas ricas discussões sobre Educação Integral, Gustavo Gonçalves pela leitura e contribuições na dissertação e a Cibelle Souza pelos trabalhos que pudemos realizar em conjunto.

Ao TEIA, em especial ao professor Paulo Nogueira pelos cursos de extensão realizados e por confiar no meu trabalho.

Aos amigos das disciplinas da Linha de Políticas, em especial Luciana, Mayara, Flávia, Anderson e Eduardo.

A Secretaria Municipal de Belo Horizonte, em nome da Sâmara, Luana, Alcione e Marcinalva, por sempre terem me recebido com muita disponibilidade e paciência.

Aos profissionais respondentes da minha pesquisa, meu eterno agradecimento por proporcionarem a realização desse trabalho.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral traçar o perfil e as condições de trabalho dos profissionais que atuam no Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), na etapa do ensino fundamental. O Programa iniciou-se em 2006 em sete escolas municipais, como experiência-piloto, e hoje faz parte da política educacional da capital mineira. Na investigação, buscou-se verificar o perfil socioeconômico, cultural e profissional e as condições de trabalho que estão submetidos estes trabalhadores. Para atender a essas questões foi realizada uma pesquisa quantitativa, a partir da construção de um *survey*, o instrumento utilizado para a pesquisa foi o questionário aplicado em trinta escolas da RME/BH. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os profissionais atuantes no PEI dessas 30 escolas, ou seja, monitores e bolsistas. Os dados coletados foram analisados por meio do programa de análise de dados PSPP. O referencial foi construído com base no estudo das políticas de Educação Integral; concepções sobre educação integral no Brasil, a evolução da legislação sobre a ampliação da jornada escolar, o debate acadêmico sobre a inserção de novos profissionais nas escolas, análise do Programa Escola Integrada, Escola Plural e, por fim, a apresentação dos dados coletados na pesquisa. Vários autores foram mobilizados para este estudo, destacando-se: Coelho (1997), Cavaliere (2002), Maurício (2009), Moll (2011), Le Vasseur e Tardif (2009), Dayrell, et.al (2012), Macedo, et.al (2012). Os resultados dessa dissertação apontaram que os profissionais do PEI são monitores e bolsistas extensionistas, na sua maioria monitores (181) e bolsistas (14), mulheres, pardas, solteiras, católicas, recebem menos de um salário mínimo, trabalham 30 ou 40 horas, possuem relação afetiva com os alunos, ministram oficinas de Artes, Música e Corpo, Esportes, Para Casa, Meio Ambiente e Informática, possuem em média 25 estudantes em suas turmas. As condições de trabalho são precárias, os locais para realização das oficinas são na sua maioria adaptados, os instrumentos de trabalho medianos e os salários são considerados baixos.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Integral. Perfil. Monitores. Bolsistas. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

ABSTRACT

This study had as a main goal trace the profile and professional working conditions operating in Programa Escola Integrada (PEI) - Integrated School Program, in the Municipal Educational System of Belo Horizonte (RME/BH), in the primary school stage. The program began in 2006 in seven municipal schools as a pilot project and is now part of the educational policy of the state capital. In research, we sought to verify the socio-economic profile, cultural and professional and working conditions that these professionals are submitted to. To answer these questions a quantitative survey was conducted. From the construction of a survey, the instrument used for the research was the questionnaire applied in thirty schools RME/BH. The subjects of the research were the professionals working in PEI at these 30 schools. Data were analyzed using the PSPP data analysis program. The framework was built based on the study of Integral Education policies; conceptions of comprehensive education in Brazil, the development of legislation on the extension of the school day, the academic debate on the inclusion of young professionals in schools, analysis of the Programa Escola Integrada, Plural School and finally a presentation of the data collected in the survey. Several authors have been mobilized for this study, highlighting: Rabbit (1997), Cavaliere (2002), Mauritius (2009), Moll (2011), Le Vasseur and Tardif (2009), Dayrell, et.al (2012), Macedo, et.al (2012). The results of this study showed that the PEI professionals are monitors and extension fellows, mostly women, brown, single, catholic, receive less than minimum wage, working 30 or 40 hours, have emotional relationship with students, teach workshops of Arts, Music and Body, Sports, Homework, Environment and Information Technology, have an average of 25 students in their classes. The working conditions are precarious, the places for holding the workshops are mostly adapted, tools and median wages are considered low.

Keywords: Educational Policy. Integral Education. Profile. Monitors. Grantees. Municipal Educational System of Belo Horizonte

“Não haveria criatividade sem a curiosidade
que nos move e que nos põe pacientemente
impacientes diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fazemos”
Paulo Freire

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de docentes em Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

TABELA 2: Número de Escolas no Município de Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

TABELA 3: Número de matrículas no Município de Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

TABELA 4: Faixa etária

TABELA 5: Bolsista X Monitor Escolaridade do Pai e Mãe

TABELA 6: Em qual atividade seu Pai trabalhou/trabalha na maior parte da vida

TABELA 7: Em qual atividade sua Mãe trabalhou/trabalha na maior parte da vida

TABELA 8: Nível de escolaridade

TABELA 9: Nível de escolaridade Bolsistas x Monitores

TABELA 10: Bolsistas Extensionistas X Monitores Vinculo, Salário e Carga Horária

TABELA 11: Renda domiciliar total

TABELA 12: Renda domiciliar total x Número de pessoas que mora na casa

TABELA 13: Frequência você costuma ler

TABELA 14: Atividades que realizam no tempo livre

TABELA 15: Jornada de trabalho x oficina x outras atividades

TABELA 16: Adequação das condições materiais de trabalho no PEI

TABELA 17: Frequência de interações de trabalho

TABELA 18: Jornada de trabalho x melhoria na qualidade do trabalho

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMAS - Associação Municipal de Assistência Social
BH – Belo Horizonte
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF - Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos
CONAE - Conferência Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária
FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDC - Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GERED - Gerências Regionais de Educação
GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE - Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Institutos de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME – Ministério do Esporte
MEC - Ministério da Educação
NSE – Nível Socioeconômico
ONG - Organização Não Governamental
PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PBHMR - Programa BH Metas e Resultados
PDDE - Programas Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI - Programa Escola Integrada
PME - Programa Mais Educação
PNAD – Plano Nacional de Amostra por Domicílio
PNAE - Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PSE – Programa Saúde na Escola
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SIGPEI - Sistema de Gestão da Escola Integrada
SINDREDE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SMED - Secretaria Municipal de Educação
SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNA - Centro Universitário UNA
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Uni-BH - Centro Universitário de Belo Horizonte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Percurso Metodológico	16
Organização da dissertação	20
CAPITULO 1: Educação Integral: Concepções, Regulamentações e Atores	21
1.1 Concepções de Educação Integral no Brasil: dos anos 1930 aos anos 1980	21
1.1.1 A concepção anarquista	21
1.1.2 A concepção integralista	23
1.1.3 A concepção liberal	24
1.2 O aparato legal e as concepções de educação integral: da Constituição de 1988 aos tempos atuais	28
1.3 A inserção de novos profissionais no contexto escolar	36
CAPITULO 2: A Política Educacional no Município de Belo Horizonte e o Programa Escola Integrada (PEI)	41
2.1 Caracterização do município de Belo Horizonte	41
2.1.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino	42
2.1.3. Dados sobre o magistério	43
2.1.4. Estatística das redes de ensino	43
2.1.5. Estatísticas com relação a matrícula	44
2.1.6. A política educacional do município de Belo Horizonte	45
2.2. O Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte	49
2.3. Os profissionais que atuam no PEI: Primeiras caracterizações	56
CAPITULO 3: Quem são os Profissionais do Programa Escola Integrada e em quais condições realizam seu trabalho?	62
3.1 Dados Pessoais e Familiares	62
3.2 Dados Socioeconômicos	68
3.3 Práticas Culturais, Sociais e Políticas	74
3.4 Condições de Trabalho	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERENCIAS 92

ANEXO 1: Questionário aplicado aos profissionais do PEI 101

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os profissionais que atuam no Programa Escola Integrada (PEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), na etapa do Ensino Fundamental. Anterior a 2015, esses profissionais eram chamados de oficinairos, agentes culturais, artesãos, mestres de capoeira, grafiteiros, dentre outras denominações. A partir de 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) passou a nomear todos os profissionais que atuam no PEI como monitores. Para além dos monitores, o Programa conta também com os chamados bolsistas extensionistas, que são estudantes de graduação dos Instituições de Ensino Superior (IES).

Esses profissionais¹ são caracterizados em seu perfil socioeconômico, cultural e profissional a partir do conjunto de atividades que realizam e as condições de trabalho em que atuam, entendidas como o espaço físico, os tempos, os recursos materiais e pedagógicos e as relações de emprego. Buscou-se ainda caracterizar o lugar que esses sujeitos ocupam na organização escolar e qual a colaboração do seu trabalho para a consolidação do PEI.

Esta dissertação tem origem a partir da minha inserção como estudante de iniciação científica no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação da UFMG, principalmente no desenvolvimento de duas investigações: Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil – Fase 1 (2009-2010)² e Gestão do Trabalho na Escola de Tempo Integral (2013-2015). A primeira pesquisa me colocou em contato com a metodologia *survey*³, por meio da qual, entre outros objetivos, buscou-se traçar o perfil dos docentes⁴ em exercício na Educação Básica no Brasil; mapear a divisão técnica do trabalho na escola; a emergência de postos, cargos e funções; as atividades desenvolvidas pelos docentes e suas condições de trabalho. A segunda pesquisa me aproximou dos estudos sobre

¹ Optou-se por não incluir os professores coordenadores visto que esses são profissionais concursados, do quadro da escola em que atua e que seu perfil e condição de trabalho é diferenciado dos outros profissionais

² Ver <www.trabalhodocente.net.br>.

³ Metodologia que busca obter dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente o questionário. Ver verbete *survey*. Disponível em: <<http://gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=203>>.

⁴ Nessa pesquisa o conceito de docente foi entendido de forma ampliada considerando os sujeitos que realizam atividades pedagógicas com os estudantes, ou seja, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, estagiários, oficinairos, agentes culturais, bibliotecários.

escolas de tempo integral nas redes públicas de Minas Gerais e Belo Horizonte. Esta dissertação é, portanto, subprojeto construído a partir dessas duas pesquisas, que elege como sujeitos os profissionais que atuam na escola integrada da RME/BH.

Se hoje há uma maior disponibilidade de estudos sobre o perfil dos docentes da Educação Básica nas redes públicas no Brasil⁵, o mesmo não ocorre com os demais trabalhadores das escolas públicas, como é o caso dos monitores e bolsistas extensionistas que chegam às escolas por meio de projetos e programas, como os de educação de tempo integral, ou que realizam atividades extracurriculares nas escolas que possuem o horário estendido. Estes sujeitos ocupam espaços internos e principalmente externos às escolas, acabando por se tornar invisíveis no espaço escolar e também nos estudos realizados. Exemplo dessa questão se deu na pesquisa realizada pelo GESTRADO em 2009, quando esses profissionais foram contemplados na amostra da pesquisa e responderam questionários. No entanto, na RME/BH, foco desta dissertação, apenas 1% desse público (10 profissionais)⁶ foi entrevistado. Isso ocorreu porque a maioria desses profissionais atua principalmente em espaços externos à escola. Como o questionário foi aplicado com os docentes⁷ nas unidades escolares, acabou por atingir um número muito pequeno desses profissionais que atuam no PEI.

Outro aspecto que reforça o objeto de estudo centrado nos sujeitos que atuam nos programas de tempo integral são as revisões bibliográficas⁸ realizadas sobre a educação de tempo integral (dissertações, teses, artigos, capítulos de livros, livros). Elas não registraram trabalhos com foco nos sujeitos, seus perfis, afazeres e condições de trabalho, nem investigaram como a presença desses profissionais tem contribuído para programas desse tipo, proposta desta dissertação. As temáticas que constam dessas revisões versam principalmente sobre a percepção dos docentes e o sentido da escola de tempo integral; o trabalho pedagógico realizado; as funções sociais desse tipo de escola; os desafios colocados por elas; a análise de programas como Mais Educação/Mais Escola e a formação continuada do professor; as relações/interações entre professores e monitores (BRAGA, 2013), entre outros.

⁵ Cf. GESTRADO: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: *Survey* dos sete estados. Belo Horizonte, 2010. Ver também: GATTI; BARRETO, 2009; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Perfil dos Professores.

⁶ No total foram entrevistados 1002 docentes.

⁷ Nesta pesquisa, o conceito de docentes foi ampliado para atingir todos os profissionais que realizam atividades pedagógicas relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos. Foram entrevistados professores, coordenadores pedagógicos, monitores, estagiários, bibliotecários.

⁸ Cf. MOLL; LEITE (2009); MAURÍCIO (2009); COELHO (2011); LECLERC; MOLL (2012); BRAGA (2013).

Nesta dissertação, trataremos como profissionais da educação os monitores e bolsistas extensionistas que atuam no contraturno escolar desenvolvendo atividades com os alunos. Adotamos essa nomenclatura baseados na Resolução CNE/CEB n. 5/2010 e no Parecer CNE/CEB n. 2/2011, que fixam as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. De acordo com a Resolução n. 5/2010, aplica-se aos profissionais descritos no inciso III do artigo 61 da Lei n. 9.394/96, o qual considera profissionais da Educação Básica os trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, desde que habilitados nos termos da Resolução CNE/CEB n. 5/2005, que cria a área de Serviços de Apoio Escolar (21ª Área Profissional) ou de dispositivos ulteriores sobre eixos tecnológicos sobre o tema, em cursos de nível médio ou superior. O Parecer n. 2/2011 traz a nomeação da categoria de trabalhadores em educação para “profissionais da educação escolar”, sendo claro que são profissionais de educação escolar os professores, os diretores de escola, supervisores de ensino, mas, da mesma forma, todos aqueles que possuem atividade laborativa nas escolas, obviamente mantidas pelo Poder Público. De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 5/2010, são sinônimos os vocábulos “funcionários” e “profissionais”.

“Educação de tempo integral” e “educação integral” são expressões frequentemente usadas, com o mesmo significado, para se falar de questões educacionais. Mas devemos esclarecer que esses termos não são sinônimos, sendo que o primeiro se refere à duração da jornada escolar e o segundo, a uma concepção educacional. Um programa educacional que tem como objetivo oferecer uma educação integral nem sempre necessita de estender o tempo de permanência na escola. Por outro lado, quando falamos em educação de tempo integral, referimo-nos a um programa de ensino que organize o tempo escolar de forma extensa, o que não garante, necessariamente, a concretização de uma educação integral. (OLIVEIRA, 2010)

Percurso metodológico

Nesta dissertação optou-se por realizar uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo primordial levantar as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (GIL, 2012, p. 1). Além dessa classificação

como pesquisa descritiva, pode-se dizer também que esta investigação se aproxima da pesquisa exploratória uma vez que busca também proporcionar uma nova visão do problema enunciado e levantar hipóteses com vistas a novas investigações, aspectos característicos da pesquisa exploratória.

O propósito desta pesquisa, conforme já mencionado, é conhecer o perfil e as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais que atuam no PEI. Contudo, tendo em vista que não é possível realizar entrevistas com a totalidade desses profissionais, torna-se necessário definir um procedimento de seleção que permita, a partir de uma quantidade inferior de indivíduos entrevistados, estender seus resultados a toda a população; por isso, o uso das técnicas estatísticas de amostragem que será descrito neste item.

Para conhecermos um pouco mais sobre o perfil dos profissionais que atuam no PEI, optamos por fazer uma pesquisa quantitativa a partir da construção de um *survey*. Este método de pesquisa, segundo os ensinamentos de Richardson (1989), caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal (RICHARDSON, 1989). Duarte (2010) ressalta ainda que o *survey* é um método de investigação amplamente utilizado em pesquisas de opinião pública, de mercado e, atualmente, em pesquisas sociais que, objetivamente, visam descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo. Diferentemente do Censo, o método *survey* é amostral, isto é, as conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 1999).

O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário⁹, respondido individualmente pelos profissionais que atuam no PEI e que aceitaram participar da enquete. Obtivemos um total de 195 questionários, sendo 181 de monitores e 14 de bolsistas extensionistas. Sua elaboração foi subsidiada por ampla revisão da literatura sobre o tema e incluiu sugestões de pesquisadores¹⁰ de áreas distintas, como Ciências Sociais, Educação e Informática. A preocupação em definir o instrumento de coleta de dados esteve dirigida não somente ao que

⁹ O roteiro deste questionário encontra-se no Anexo 1.

¹⁰ Cf. BROOKE (2013); DUARTE (2010); BOAVENTURA (2010); CLEMENTINO (2013).

deveria ser perguntado, mas também à forma como deveria ser feita. Foram considerados elementos como: utilizar um vocabulário que assegurasse a compreensão dos entrevistados; evitar ambiguidades nos enunciados das questões e/ou opções de respostas; disponibilizar um número de alternativas capaz de abranger ao máximo o número de respostas possíveis; organizar a disposição das perguntas de modo a facilitar tanto o processo de coleta dos dados quanto o tratamento deles; ordenar claramente a sequência dos itens para que não houvesse uma mudança brusca do aspecto discutido; a apresentação gráfica do questionário.

O recorte das escolas convidadas a participar da pesquisa se deu por meio de duas variáveis: 1) unidades educacionais que tenham aderido ao PEI pelo menos há cinco anos, pois pretendeu-se conhecer escolas em que o Programa já estava estruturado desde sua implantação; 2) escolas que até 2013 tivessem aderido ao Programa Mais Educação (PME).

Foram realizados então contatos com a equipe de Coordenação do PEI na SMED/BH, que disponibilizou um levantamento das escolas que já tinham implantado o PEI, com o respectivo ano de adesão a este Programa e ao PME. Com estes dados, pôde-se verificar que Belo Horizonte possui um total de 186 escolas municipais, sendo que até 2013, 133 escolas haviam aderido ao PME. As escolas participantes do PEI há pelo menos cinco anos somaram um total de 101 no momento de coleta dos dados (2015). (SMED/BH – Equipe de coordenação do Programa Escola Integrada).

Ao juntar as duas variáveis chegou-se ao número de 75 escolas para o sorteio. Para que o *survey* tivesse representatividade, o estatístico do GESTRADO¹¹ nos indicou que o número de escolas respondentes deveria ser de 30. O universo pesquisado compreende cerca de 488 profissionais da rede municipal de Belo Horizonte, alocados em 75 unidades educacionais. Estas escolas satisfazem a dois critérios: 1) aderiram ao PEI há pelo menos 5 anos e 2) até o ano de 2013 aderiram ao PME.

Considerando a impossibilidade de realizar entrevistas com a totalidade desses profissionais, torna-se necessário definir um procedimento de seleção que permita, a partir de uma quantidade inferior de indivíduos entrevistados, estender seus resultados a toda a população. Emprega-se, assim, um método de amostragem probabilístico e cuja amostra deve ser representativa do universo pesquisado. O método de amostragem probabilística é aquele cujo procedimento de seleção dos elementos ou grupos de elementos de uma população atribui

¹¹ Edmilson Pereira Júnior, doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG e estatístico do GESTRADO.

a cada um deles uma probabilidade de inclusão na amostra, calculável e diferente de zero (Bolfarine; Bussab. 200, p. 3)¹². Já a amostra representativa da população é aquela em que os resultados obtidos devem ser passíveis de generalização para todo o universo de análise.

Foi utilizado o tipo de amostragem por conglomerados, sendo cada conglomerado correspondente a uma escola e, dentro de cada unidade educacional, todos os profissionais possíveis são entrevistados. Ao todo foram entrevistados 195 profissionais, contemplando 30 unidades educacionais. Estabelecendo um nível de confiança de 95%, a amostra apresenta uma margem de erro máxima estimada de 5,4%.

O total de profissionais consultados para participar da pesquisa foi 207 profissionais, sendo que deste total, 12 se recusaram a participar e três se encontravam em licença-médica no momento de aplicação dos questionários nas escolas.

O trabalho de coleta de dados nas unidades educacionais amostradas consistiu em uma série de procedimentos estabelecidos previamente, que serão descritos a seguir. O início do trabalho de campo deu-se em abril de 2015¹³. A estratégia utilizada foi a abordagem do diretor nas unidades educacionais com o objetivo de apresentar e explicar do que se tratava a pesquisa. Após o primeiro contato com o diretor, foi feito o mesmo com os professores coordenadores do PEI e, em seguida, com os profissionais que atuam no Programa. O preenchimento do questionário se dava de acordo com a disponibilidade dos profissionais; em apenas cinco escolas foi necessário deixar o questionário com o coordenador do PEI e voltar na semana seguinte para buscá-los. Nas outras 25 escolas, os entrevistados respondiam ao questionário no momento em que os alunos estavam realizando alguma atividade, e a pesquisadora se manteve no recinto para dirimir dúvidas sobre as questões. Não foi preciso substituir nenhuma escola no decorrer do trabalho de campo. O término da aplicação dos questionários deu-se em junho de 2015.

Após a aplicação dos questionários montou-se um banco de dados a fim de facilitar a análise. Durante esse processo foi feita a codificação, ou seja, foram atribuídos códigos a cada uma das variáveis contidas no questionário, para serem inseridas em uma plataforma. Esta ação permitiu acelerar o processo de digitação por meio da marcação das respostas escolhidas pelo entrevistado de forma explícita no questionário, deixando claro para o digitador o que ele deveria inserir no sistema. Buscou-se favorecer a inserção de dados de forma rápida, segura e,

¹² BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. O. *Elementos de Amostragem*. São Paulo, 2000.

¹³ O projeto desta investigação foi aprovado pelo COEP e cumpriu todas as determinações deste órgão.

também, que fosse capaz de impedir que chegasse à base de dados informações incorretas, incoerentes ou duplicadas. O programa de análise de dados utilizado foi o PSPP, que, de acordo com Boaventura (2010), é um *software* apropriado para elaboração de análises em dados amostrais. Ele é capaz de realizar análises descritivas, testes estatísticos, regressões e análise de componentes principais. O PSPP é utilizado principalmente por pesquisadores que buscam encontrar significado ou relação entre uma ou mais variáveis, de forma a entender e explicar um fenômeno que ocorre na amostra em questão. Ele foi criado com o intuito de ser um substituto aos *softwares* pagos existentes nessa área; porém, se diferencia destes por possuir código livre, ser gratuito, rápido e funcionar em vários Sistemas Operacionais distintos (BOAVENTURA, 2010, s.p.).

O questionário aplicado era composto de 46 questões relacionadas a dados pessoais e familiares; campo socioeconômico; práticas culturais, sociais e políticas; formação e condições de trabalho. Em oito questões os respondentes poderiam marcar mais de uma opção entre as alternativas oferecidas, o que justifica o fato de que em algumas análises a porcentagem total estar acima de 100%. Por outro lado, tivemos questões que o entrevistado não respondeu, o que contabiliza na análise dos dados porcentagem inferior a 100%.

Organização da Dissertação

O Capítulo 1 apresenta as concepções sobre educação integral no Brasil, ou seja, os conceitos dos movimentos anarquista, integralista e liberal, seguido da evolução da legislação sobre a ampliação da jornada escolar e o debate acadêmico sobre a inserção de novos profissionais nas escolas.

O Capítulo 2 inicia-se com uma breve caracterização do município de Belo Horizonte, seguido da descrição da concepção do Programa “Escola Plural” (1994) e, por fim, do Programa Escola Integrada: um projeto de Educação Integral em tempo integral realizado nas escolas municipais de Belo Horizonte. Este capítulo finaliza expondo o debate acadêmico sobre os novos profissionais que atuam nos programas de extensão da jornada escolar.

O Capítulo 3 apresenta os dados coletados na pesquisa de campo, propondo análises à luz dos dados contextuais e dos conceitos apresentados nos capítulos 1 e 2. Busca-se traçar o perfil dos trabalhadores docentes que atuam no PEI, bem como descrever e analisar as condições de trabalho a que estão submetidos.

Esta dissertação conta também com seção reservada às considerações finais e anexo correspondente ao questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, REGULAMENTAÇÕES E ATORES

Este capítulo tem como objetivo apresentar as concepções sobre educação integral no Brasil, a evolução do ordenamento legal sobre essa matéria, bem como a inserção nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de novos profissionais que atuam em programas desse tipo. Nesse sentido, inicia-se apresentando os conceitos formulados pelos movimentos anarquista, integralista e liberal, buscando demarcar as principais influências desses movimentos na construção do arcabouço conceitual da educação integral. Em seguida, trata-se da transformação da legislação sobre a ampliação da jornada escolar, demarcando os principais aspectos que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral em nosso país. Por fim, apresenta-se o debate acadêmico sobre a inserção de novos profissionais nas escolas, por meio desses programas.

1.1 Concepções de Educação Integral no Brasil: dos anos 1930 aos anos 1980

No Brasil, as discussões sobre a educação integral manifestaram-se nas primeiras décadas do século XX, quando diferentes correntes de pensamento buscaram apresentar as suas concepções de educação integral. Já nessa época, encontravam-se proposições a favor da Educação Integral de correntes ligadas aos católicos, aos anarquistas, aos integralistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, tanto no que se refere às ideias quanto às ações. No entanto, cabe ressaltar que se tratavam de propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante distintas e, por vezes, contraditórias (PINHEIRO, 2009, p. 26).

Por essa razão, faz-se necessário um breve recorte sobre os movimentos político-sociais e as correntes de pensamento educacional no Brasil, principalmente a partir dos anos 1930, momento de organização nacional da educação brasileira.

1.1.1 A concepção anarquista

O Anarquismo foi um dos movimentos políticos mais expressivos a abordar a educação integral. Essa vertente, que teve início na Europa a partir da Revolução Francesa, foi difundida no Brasil no início do século XX por imigrantes europeus que lutavam por melhores condições de vida e de trabalho para os operários. O Anarquismo constituiu-se por uma atitude de negação de toda e qualquer autoridade e de afirmação da liberdade (GALLO, 1996b, p. 9).

Os anarquistas criticavam o caráter ideológico da educação tradicional oferecida pelo capitalismo, acusando-a de reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais predeterminados. Ao fazer essa crítica, os anarquistas defendiam que a educação tinha um caráter político no sentido da transformação da ordem social imposta pelo capitalismo, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (GALLO, 1996a, p. 11).

A educação anarquista preocupa-se com as seguintes dimensões: a intelectual, a física e a moral. É nesse contexto que a ideia de educação integral é formulada, nascida do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, independente das circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver todas as faculdades físicas e intelectuais, da forma mais completa possível (GALLO, 1996a, p. 72).

Assim sendo, a educação integral no contexto anarquista baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades, devendo assumir, numa sociedade desigual, uma postura de transformação e não de manutenção dessa sociedade.

Para tanto, Gallo (1996a) afirma:

A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação da sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (p. 73).

Acreditando nessa concepção, Gallo (1995) defende a pedagogia anarquista como uma pedagogia social, concebendo a educação como “[...] fenômeno político-social que pode se abrir em duas frentes: ser o veículo da reprodução da sociedade e, portanto, de sua manutenção; ou ser um espaço privilegiado para a realização de algumas tarefas que culminem com um processo radical de transformação da realidade social. ” (GALLO, 1995, p. 163). Por esta razão, a educação integral, na perspectiva da educação anarquista/libertadora e da pedagogia do risco, instiga o homem a realizar o exercício de liberdade e, ao lançar um novo olhar na prática educacional, possibilita novas práticas educativas (GALLO, 1995).

Corroborando essa opinião, Safón (2003) acredita que a educação era um meio poderoso para propagar e infiltrar nos espíritos ideias generosas. Estas a alavancariam, ergueriam o mundo e destruiriam para sempre o erro, a mentira e a injustiça. Essa forma de compreender o papel da educação justifica-se porque o Anarquismo é uma ideologia política que tem como objetivo principal a mudança de valores para consolidar uma revolução social que acabe com a exploração do homem pelo homem. Para o autor, essa mudança por meio da educação é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana (SAFÓN, 2003, p. 52).

Logo, a educação integral difundida pelos anarquistas, fundada na igualdade e na liberdade humana, capaz de formar indivíduos livres e conscientes para a superação da dominação e exploração capitalista, revela seus aspectos emancipadores, contrariando os aspectos disciplinadores e conservadores da concepção integralista de educação que veremos a seguir.

1.1.2 A concepção integralista

Na década de 1930, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos pelos seus militantes. Para esses, as bases da Educação Integral eram a *espiritualidade*, o *nacionalismo cívico*, a *disciplina*, ou seja, fundamentos que se podem caracterizar como político-conservadores. Os integralistas brasileiros consideravam que o verdadeiro ideal educativo era o que se propunha a educar o homem todo, ou seja, o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (AIRES *apud* CAVALARI, 1999, p. 46).

No entanto, Coelho (2004) analisa que a ênfase dessa concepção recaía na espiritualidade, no nacionalismo cívico, na disciplina, ou seja, em fundamentos político-conservadores (COELHO, 2004, p. 7). A visão ideal de sociedade e de homem para o

Integralismo constituía-se na tríade Deus, Pátria e Família, conforme inscrito no Manifesto abaixo:

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. Vale pelo estudo, pela inteligência, pela honestidade, pelo progresso nas ciências, nas artes, na capacidade técnica, tendo por fim o bem-estar da Nação e o elevamento moral das pessoas (MANIFESTO DE OUTUBRO, 1932, p. 1).

Esse movimento se apresentava ainda como capaz de “criar uma cultura, uma civilização, um modo de vida genuinamente brasileiros” (MANIFESTO INTEGRALISTA de 7 de outubro de 1932). No entanto, para Cavalari (1999), o conceito de cultura não foi bem definido pelos integralistas, podendo ser entendido como “um bem que podia ser transmitido por aqueles que a possuíam”

O Movimento Integralista, de acordo com Pinheiro (2009), segmentava a educação entre a elite e as camadas populares, pois pregava que o primeiro grupo deveria receber formação específica para assumir o comando da nação e o segundo deveria ser doutrinado com o intuito de disciplinamento da conduta. Esse movimento se colocava como “salvador das massas aculturadas” e responsáveis pelo destino do país (PINHEIRO, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva delineava-se um Estado conservador e centralizador, que defendia a educação como uma de suas funções primordiais, baseada nas diretrizes estabelecidas pelos intelectuais do movimento integralista. Ou seja, o projeto educativo dessa corrente, denominado homem todo, primava pelo desenvolvimento moral, físico, cívico, religioso e referendava a dualidade presente na educação brasileira desde os seus primórdios, tendo um projeto voltado para a elite e outro para as camadas populares, demarcando bem os seus papéis na sociedade.

1.1.3 A concepção liberal

Segundo o Movimento Liberal, a escola não deveria servir a uma classe em especial, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro e de nenhum credo religioso ou político. A escola assim preocupada com o homem, independente da família, classe ou religião a que pertença, deveria revelar e desenvolver em cada um os seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. A partir desses talentos ou vocações, o indivíduo adquiriria sua posição, isto é, ele ocuparia na sociedade a posição que seus inatos e sua motivação determinariam. Assim, de acordo com suas próprias aptidões, o sujeito encontraria seu lugar na estrutura ocupacional existente (CUNHA, 1980, p. 35).

De acordo com essa escola, os indivíduos, ao serem tratados igualmente, sem considerar classe ou religião, levariam à hierarquização da sociedade com base no mérito individual. Ou seja, no pensamento liberal a ascensão social ou descenso do indivíduo estaria condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispunha, conforme ocorria no sistema feudal. Isso porque o talento estaria no indivíduo, independente de seu *status* ou condição material (CUNHA, 1980, p. 35).

A concepção liberal de educação esteve presente nas bases do pensamento educacional brasileiro da primeira metade do século XX, destacando-se nesse período a grande obra de Anísio Teixeira, por sua significativa contribuição no campo educacional. Um dos mentores intelectuais do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), Anísio Teixeira acreditava que a educação era o caminho para o desenvolvimento do país e defendia a necessária renovação da escola tradicional brasileira. O Movimento da Escola Nova pregava o acesso à educação escolar e colocava em debate propostas que traziam os ideais do que era concebido como *educação integral*, sugerindo práticas educacionais que refletissem as necessidades de uma sociedade urbana, industrial e democrática (CAVALIERE, 2002).

O desenvolvimento da ciência e da industrialização alcançado na primeira metade do século XX, segundo Teixeira (1930), justificava a criação de uma escola nova que deveria oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, preparando-os para indagar e resolver por si os seus problemas e ser um espaço, não de preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível.

Nessa perspectiva, Teixeira (1930) defendia que

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (s.p.).

Com esse ideário, em 1950 foi inaugurado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou mais conhecido como Escola-parque, sendo considerado o modelo de escola integral defendida no Manifesto dos Pioneiros de 1932.

A escola de tempo integral de Anísio Teixeira foi pensada e construída com o foco no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com a verdadeira aprendizagem do aluno e de sua preparação para o exercício da cidadania, consciente de seus deveres e direitos, integrada ao projeto desenvolvimentista de país, ligada ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola socialmente educadora (CHAGAS .*et. al*, 2012, p. 75).

No Centro, o dia escolar era dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas, funcionando como um semi-internato e recebendo os alunos durante oito horas diárias. Para isso, o Centro estruturava-se em Escola-classe e Escola-parque, como explica Teixeira (1994):

Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (p. 163).

As atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro eram todas ministradas por docentes. Eles denunciavam as condições de trabalho, os baixos salários, a não valorização do magistério, a falta de concursos públicos, e, principalmente, o abandono que ocorria nas demais escolas da cidade, em comparação ao que se investia nas Escolas-Parque (NUNES, 2009, p. 128).

Esse modelo de escola teria inspirado Darcy Ribeiro, nos anos 1980/1990, a criar o Centro Integrado de Escola Pública (CIEP). Visto como um projeto inovador, o CIEP localizava-se preferencialmente em regiões onde havia maior concentração de população de baixa renda, oferecendo aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno. A ideia do CIEP era que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

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).

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).

Essa 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, destacando aqueles responsáveis por integrar a cultura escolar com a cultura da comunidade, ou seja, 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).

No entanto, o projeto dos CIEP recebeu muitas críticas, entre elas, algumas referentes ao custo dos prédios, à inviabilidade de sua universalização quando não se garantia ainda o ensino de boa qualidade em tempo parcial, à evasão dos alunos provocada pelos longos períodos de ociosidade, à qualidade de sua arquitetura, sua localização e o estigma de escola para pobre. Cavaliere e Maurício (2011, p. 3) reforçam essas ideias levantando críticas comuns dirigidas aos projetos educacionais desenvolvidos tanto por Darcy Ribeiro quanto por Anísio Teixeira e que não tiveram continuidade. Segundo elas, os alvos eram a falta de recursos para a sua universalização, os perigos do discurso assistencialista e a inadaptação dos jovens e das famílias

ao horário integral. Tais fatores, acrescidos de contextos político-partidários que levaram ao descaso com o patrimônio público e à indiferença com a expectativa da população, resultaram em prédios abandonados, escolas sem professores, alunos sem oportunidades.

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, *et.al*, 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).

Para Moll (2012), 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).

Será a partir da Constituição de 1988, destacada acima por Moll (2012) que iniciaremos a discussão sobre aparato legal que tange à educação de tempo integral no Brasil. Faremos a discussão sobre a evolução da legislação em relação à ampliação da jornada escolar, demarcando os principais aspectos que têm colaborado para o esboço atual da educação em tempo integral em nosso país.

1.2. O aparato legal e as concepções de educação integral: da Constituição de 1988 aos tempos atuais

Podemos considerar que a Constituição Federal (CF), de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, mesmo não fazendo menção literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, levantam em alguns artigos os elementos da educação integral compreendida como a formação completa do homem. Na CF/1988 isso pode ser constatado quando a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). O ECA (Lei n. 8.069/1990), seguindo os preceitos da CF/1988, determina que:

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

(...)

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Ao observarmos os artigos acima mencionados, verificamos que o ECA, além de reforçar o ideal da educação integral presente na CF/88, assume que é preciso oferecer condições básicas de vida para que crianças e adolescentes possam se desenvolver de forma integral. Para o Estatuto, cabe à família, juntamente com a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Art. 4º). Para isso, o ECA propõe uma política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente que trabalhe de forma articulada por meio de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 86), que ofereça políticas sociais básicas e programas de assistência social para aqueles que necessitem. Desse modo, o estatuto apresenta a junção entre as políticas sociais, a assistência social e a educação como o caminho propício ao desenvolvimento pleno dos sujeitos (BRASIL, 1990).

Apesar de inovarem ao tratar dos princípios da educação integral, a CF/88 e o ECA não fazem menção à educação em tempo integral, ou seja, a ampliação da jornada educativa diária. Esse tema passa a ser tratado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996.

A LDB/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino (artigos 34 e 87). Afirma, ainda, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art.1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes.

É importante destacar que quando a LDB/96 aborda a questão do tempo integral no artigo 34, que trata da jornada escolar, o considera como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Além de prever a ampliação para tempo integral para o Ensino Fundamental, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X), que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola (COELHO, 2011).

Outra contribuição da LDB/96 que impacta diretamente na discussão atual de educação em tempo integral é o reconhecimento de que os processos formativos dos estudantes não se dão apenas nas instituições escolares:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º) (BRASIL, 1996).

Tal artigo, combinado ao artigo 3º, inciso X, que dispõe sobre a valorização das experiências extraescolares, abre caminho para organizações da sociedade civil participarem do processo educativo. No entanto, a LDB/96 mantém a centralidade da escola nesse processo (Art. 34), ou seja, reconhece que as instituições escolares detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino/aprendizagem.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, instituído pela Lei n. 10.172 de 2001, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

O PNE avança para além do texto da LDB/96 ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de no mínimo sete horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. Nesse plano, a progressiva ampliação do tempo escolar estava voltada às “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas, às

crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, esse PNE valorizava a educação em tempo integral, relacionando-a aos aspectos pertinentes à política de assistência social (COELHO, 2011). Cabe destacar que o PNE (2001-2011) teve todas as suas metas que ampliavam os recursos financeiros necessários à educação vetadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o que dificultava, quando não inviabilizava, a implantação das propostas inscritas nesse Plano.

Em 2007, com a promulgação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei 11.494, de 20 de junho de 2007), no segundo mandato do governo Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), iniciou-se um processo amplo, de dimensões nacionais, de implantação da escola em tempo integral, inaugurando uma nova fase para a educação pública brasileira ao estabelecer valores diferenciados para a educação em tempo parcial e em tempo integral, em todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), modalidades e tipos de estabelecimento de ensino (MOLL, 2012). Desse modo, o FUNDEB incluiu, de forma inédita, recursos para as matrículas de tempo integral, sendo considerado por Menezes (2012) como um divisor de águas no que se refere à garantia do direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes de financiamento significativas e estáveis.

Também em 2007, o governo federal instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), buscando a melhoria da qualidade da educação por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. Composto por mais de quarenta programas/ações, visando constituir o que foi denominado pelo MEC de “visão sistêmica da educação”, o PDE está disposto em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Dentre os seus princípios, o PDE reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Dessa maneira, a educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. Sendo assim, a escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia (BRASIL, 2007a).

Nessa perspectiva é que a ampliação da jornada escolar foi pensada e regulamentada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica. A ampliação das possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular é uma das diretrizes a ser alcançada a partir da participação direta da União, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino.

Uma das ações do PDE visando ainda à educação em tempo integral foi a criação do Programa Mais Educação (PME) em 2007 pelo Ministério da Educação. Trata-se fundamentalmente de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o mínimo permitido de sete horas, habilitando-se para receber recursos do FUNDEB e caminhando, a partir daí, dentro da dinâmica do fundo. A legislação regulamentar do PME é a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa visando estimular a educação integral para crianças, adolescentes e jovens. Esta portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MinC), bem como fomentada pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como mais uma ação para contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, assim como apostar na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino (BRASIL, 2011).

O documento **Educação integral: texto referência para o debate nacional (2009)**, do PME, apresenta, entre outros aspectos, a concepção de educação integral que o Governo Federal propõe.

O debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade (MEC, 2009, p. 49).

Um aspecto estruturante da identidade do PME é sua preocupação em ampliar a jornada escolar, modificando a rotina da escola e pautando novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes, professores e estudantes. O Programa é um exemplo de experiência de jornada estendida em que os alunos realizam atividades dentro e fora do espaço escolar, chamadas de atividades complementares - atividades de livre escolha da escola que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, entre outras atividades. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação, algumas características são essenciais para que se considere uma atividade como complementar: não é uma atividade regular presente no currículo, acontece no contraturno escolar, é de responsabilidade da escola e sua periodicidade pode ser variável, uma vez por semana, duas, três, durante uma hora, duas, no fim de semana etc. (INEP, 2013).

Essas atividades são principalmente desenvolvidas em espaços externos, podem se realizar por meio de parcerias com instituições públicas e privadas e com a presença de outros agentes educativos, além do professor.

Segundo dados obtidos no relatório de pesquisa encomendada pelo MEC¹⁴, intitulado **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira (2010), 65% das experiências identificadas apresentam o esporte como uma atividade mais utilizada na jornada ampliada. Na sequência, o desenvolvimento de aulas de reforço – implementadas por 61,7% das experiências; a música (57,1%) e a dança (54%), seguidas pelo teatro (46,4%), pela informática (45,6%) e pelas oficinas temáticas (44,9%), afora o artesanato (40,5%). Outras atividades também foram informadas e estão associadas, por exemplo, ao meio ambiente, a atividades pedagógico-culturais que relacionam leitura, a atividades que envolvem o cultivo e o cuidado de plantas na escola (MEC, 2010, p. 27).

Com relação ao espaço destinado a essas atividades, a pesquisa aponta que a maioria das experiências de jornada escolar ampliada pode ser desenvolvida em mais de um espaço físico. No interior das escolas, os espaços mais utilizados são a sala de aula (77,6%), o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%). No que se refere aos espaços fora da unidade educacional, os campos de futebol/quadras constituem os locais mais utilizados para

¹⁴ Os percentuais apresentados ultrapassam 100%, pois o questionário utilizado para a coleta de dados na pesquisa permitiu que os respondentes pudessem escolher mais de uma alternativa.

a realização das experiências de jornada escolar ampliada (29,9%), seguido de praças públicas e/ou em parques (17,6%) (MEC, 2009, p. 29).

Considerando a proposição de que a experiência de jornada estendida altere a rotina da escola regular, o PME propõe que as turmas deverão ser formadas com um mínimo de 20 alunos e um máximo de 30; quando possível e conveniente, com alunos de diversas séries/anos, não se prendendo às turmas do horário regular. As atividades da Educação Integral devem ser coordenadas por um professor coordenador, vinculado à escola, e os custos dessa coordenação, com carga horária de 20 horas semanais, são contrapartida da Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2007a).

No que se refere às experiências escolares contemporâneas que promovem a ampliação do tempo, Cavaliere (2007) evidencia quatro concepções que, ao seu olhar, predominam no Brasil. Para a autora, a concepção assistencialista vê a escola de tempo integral como uma escola para os que se encontram em situação de vulnerabilidade, ou seja, para os alunos das camadas populares que necessitam de cuidados para suprir suas carências afetivas, sociais, culturais, alimentares e outras. A concepção autoritária coloca a ampliação do tempo na escola como uma medida para a prevenção ao crime, porque o aluno “preso” na escola não se tornaria um delinquente. Já a concepção democrática é caracterizada pela autora como a possibilidade de, ao ampliar o tempo na escola, garantir uma educação mais efetiva, capaz de emancipar os sujeitos por meio do conhecimento. Por fim, a concepção multissetorial defende que a educação pode ocorrer também fora da escola. Nessa perspectiva, para garantir uma educação para o mundo contemporâneo, é necessário diversificar os espaços educadores para além da escola, sendo que essa variedade de espaços pode ser proporcionada por meio de parcerias com outras instituições (CAVALIERE, 2007, p. 39). A autora afirma que as quatro concepções não são excludentes, mas, ao contrário, encontram-se, na maior parte das vezes, diluídas e até mesmo misturadas nas experiências em andamento.

A concepção de educação integral multissetorial é compreendida em **Educação integral**: texto referência para o debate nacional, encomendado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), como sendo a

(...) oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas

diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente (MEC, 2009, p. 28).

As políticas de educação integral e de tempo integral resultam da reavaliação do papel da instituição escolar, buscando seus limites e possibilidades de atuação, bem como de seu papel como política positiva para o enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais (CAVALIERE, 2010; LECLERC; MOLL, 2012).

Nessa perspectiva, essa temática esteve presente na Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁵ em 2010, a qual tinha como objetivo indicar diretrizes e estratégias de ação para o próximo PNE (2014-2024). No que se refere à educação de tempo integral, foi proposta a ampliação progressiva do tempo de permanência dos estudantes e dos docentes nas escolas de Educação Básica. Ou seja, foi indicado o prazo de três anos para que todas as escolas tivessem no mínimo cinco horas de atividades diárias; para o período de cinco anos, 50% das escolas deveriam possuir jornada de tempo integral. Esperava-se que, em dez anos, 100% das escolas já tivessem implantado esse tipo de jornada (GOMES, 2010).

O PNE, aprovado em junho de 2014, em sua meta seis, que dispõe sobre a educação integral, destaca a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica. O documento apresenta ainda nove estratégias¹⁶ para que essa meta seja

¹⁵ Essa conferência foi antecedida por conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais.

¹⁶ 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 planetários. Estratégia 6.5 - estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) 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,

alcançada. A proposta é que, até 2024, pelo menos metade das escolas de Ensino Básico ofereçam ensino em tempo integral. O panorama atual não está muito distante disto, já que, em 2013, 34% das escolas possuíam jornada estendida, atendendo a 13% dos alunos, segundo dados do Observatório do PNE (BRASIL, 2014, p. 60).

A respeito dessa meta, Carvalho (2014) indica que a ampliação da jornada escolar é uma oportunidade para a escola olhar de maneira mais integral para as crianças e que este pode ser um momento de repensar o papel da escola e seu significado, tendo assim a possibilidade de arejar e criar novas formas de utilização do tempo.

A própria meta seis já indica, em suas estratégias, que o modelo escolar deve ser repensado. Na jornada ampliada de no mínimo sete horas diárias devem ser ofertadas “atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas”. Para isto, segundo o texto do plano, é necessário realizar a “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos” (BRASIL, 2014, p. 61).

De acordo com Natacha Costa (*apud* SADA, 2014), a necessidade de reformulação da escola para além do desenvolvimento cognitivo, que é a dimensão sobre a qual o modelo escolar se consolidou, é preciso e também importante olhar para outras dimensões como a física, a emocional e a social. Para que isto ocorra, é preciso rever o modelo escolar, que se baseia na transmissão de conteúdos, para chegarmos a um modelo que incorpore novas oportunidades educativas. Isto implica repensar que a escola não é o único espaço e o professor não é o único agente educativo.

O PNE (2014-2014), dentre suas 20 metas e 245 estratégias, não menciona a ampliação da jornada escolar do professor, o que de certo modo faz com que as unidades educacionais busquem outros tipos de profissionais para atuarem com os alunos em atividades de extensão da jornada.

1.3. A inserção de novos profissionais no contexto escolar

As reformas educacionais¹⁷ dos anos 1990 no Brasil contribuíram para que fosse

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.

¹⁷ Sobre as reformas educacionais no Brasil, ver: OLIVEIRA (1997); BALL (2002); MELO (2010); BROOKE (2012).

demarcada uma nova regulação das políticas educacionais, o que gerou consequências significativas para a organização e a gestão escolares. Essas reformas resultaram também na reestruturação do trabalho docente, na redefinição dos currículos, dos processos de avaliação e do financiamento e no surgimento de novos sujeitos nos espaços escolares (OLIVEIRA, 2003).

A reestruturação do trabalho docente tem trazido um acúmulo de responsabilidades delegadas aos professores, fazendo com que sua rotina seja acrescida de atividades diversificadas, tanto no interior da sala de aula como fora dela. Nas salas de aula podem-se citar novas demandas aos professores relativas à heterogeneidade das turmas, do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes; inclusão de portadores de deficiências nas escolas regulares (DUARTE, 2011). Fora da sala de aula, além das atividades clássicas que se desdobram da regência de classe, como planejamento, correção de trabalhos, entre outros, há também a demanda de trabalho em conjunto com os pares, como elaboração de projetos interdisciplinares; do Projeto Político-Pedagógico da escola; a participação em instâncias de decisão (colegiados, assembleias, conselhos); a promoção de maior participação dos pais e da comunidade na escola; a exigência de reforço aos estudantes que precisam de acompanhamento (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2003).

As demandas apresentadas ao professor nas escolas públicas, acima especificadas, normalmente não vêm acompanhadas de mudanças necessárias nas condições de trabalho, tanto as materiais, quanto aquelas relativas à carreira, como contratação via concurso público; jornada integral para o professor com dedicação exclusiva; salários adequados; formação necessária para lidar com todas as mudanças realizadas na escola, com consequências para o trabalho docente.

A contratação de novos sujeitos para atuar nas escolas públicas tem sido analisada por alguns autores como uma nova divisão técnica do trabalho nas unidades escolares (LeVASSEUR; TARDIF, 2004; LeVASSEUR, 2010; SANTOS; OLIVEIRA, 2007). Segundo LeVasseur (2010), esse movimento já vinha sendo registrado desde os anos 1960 em diferentes países ocidentais, a partir das políticas de democratização da educação, quando os sistemas educativos foram confrontados com o desafio de manter na escola, pelo maior tempo possível, alunos que, devido a suas dificuldades escolares, sociais, psicológicas e pessoais, estavam ameaçados pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, pela exclusão social. Para LeVasseur (2010), a escola democrática teve, portanto, de se comprometer com esses novos alunos, buscando formas de ajudá-lo e de acompanhá-lo.

Ao analisar a divisão técnica do trabalho em escolas dos Estados Unidos, França e

Quebec, LeVasseur e Tardif (2004) demarcaram que historicamente o professor deixou de ser o único responsável pela educação dos alunos no interior das escolas, o que pode ser evidenciado inicialmente pela introdução do supervisor pedagógico e de professores especializados por matéria (Educação física e Artes, por exemplo) nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde havia somente um professor por classe. Mais tarde, segundo esses autores, em alguns países foram introduzidos, nas escolas, profissionais não docentes, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, conselheiros de orientação etc. Recentemente, essa divisão de trabalho se acentuou com a inserção de vários outros tipos de profissionais, muitos de nível secundário, ou mesmo sem essa formação, denominados de ajudantes do professor, ajudantes instrucionais, ajudantes educacionais e assistentes de educação, que prestam auxílio ao professor em atividades consideradas rotineiras (LeVASSEUR; TARDIF, 2004).

No Brasil, encontramos situação similar à citada acima a partir principalmente da década de 2000, quando profissionais, como monitores que possuem formação média ou às vezes o Ensino Fundamental, entram nas escolas de Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)¹⁸ a partir de programas como os de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular; os de educação integral; os de reforço para alunos com dificuldade de aprendizagem e os de apoio para a realização das tarefas de casa.

Os profissionais que trabalham com a inclusão de pessoas com deficiência têm assumido o papel de auxiliar os professores nos cuidados e tarefas relativos a estes alunos, aproximando-se do que LeVasseur e Tardif (2004) chamaram de corpo de agentes, que auxiliam os professores nas experiências que aqueles autores analisaram. Mas, encontramos também, no Brasil, em programas como os de educação integral, monitores, estagiários e agentes culturais (ou outras denominações que esses sujeitos recebem) que têm exercido atividades esportivas, artísticas, culturais, de inclusão digital e de reforço escolar, em espaços e tempos diferentes da escola regular e poucas vezes interativo com o trabalho docente realizado nas escolas¹⁹. Ou seja, esses sujeitos têm sido admitidos para assumir as chamadas atividades complementares, como as definidas pelo PME.

O PME, conforme mencionado anteriormente, tem se constituído como uma política nacional de fomento à educação em tempo integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulando diferentes ações, projetos e programas nos

¹⁸ A Educação Infantil no Brasil, historicamente, vem contando com profissionais que trabalham dando suporte às ações do professor, muitas vezes sem possuir a formação na área da docência

¹⁹ Ver mais em BRAGA, 2015.

Estados, Distrito Federal e Municípios. As atividades ofertadas pelo Programa são desenvolvidas por monitores, podendo ser eles educadores populares, agentes culturais e estudantes universitários. Os monitores trabalham sob previsão da Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre atividades do voluntariado no país, recebendo um auxílio financeiro para gastos com transporte e alimentação, sem possuir vínculos empregatícios ou direitos trabalhistas. Ou seja, este Programa sugere que, preferencialmente, os profissionais que trabalham no horário estendido não devem ser professores da escola para não caracterizar custos adicionais.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o PME trouxe uma nova demanda de profissionais para dentro da escola, cujo perfil é o de uma pessoa que está se formando ou que tem habilidades específicas para desenvolver as atividades que lhe foram atribuídas. Seu vínculo com a escola é restrito às aulas/oficinas pelas quais são responsáveis (AMARAL, *et al*, 2012).

Em pesquisa realizada pelo MEC (2010), verificou-se que 32,62%²⁰ dos sujeitos responsáveis pela execução das atividades nas experiências de jornada ampliada não eram professores e recebiam denominações diversas, como voluntário, jovem aprendiz, agente cultural, funcionário de ONG, estagiário e outros (MEC, 2010, p. 31).

Via de regra, esses profissionais não possuem a formação específica para atuar no magistério, pois não licenciados, ou seja, tratam-se de profissionais voluntários ou que possuem contratos temporários. Essa estratégia de se contar com profissionais voluntários está prevista no PME, o que acaba por reforçar a precariedade da realização e concretização de programas desse tipo. A ausência do vínculo formal e o contrato precário de trabalho impactam diretamente os Programas de Educação Integral, considerando uma intensa rotatividade desses profissionais que desenvolvem as atividades chamadas de complementares (ALMEIDA, 2012, p. 78). Cabe registrar ainda que o PME disponibilizou como recursos para este programa aqueles que se referem a gastos com despesas de transporte e alimentação dos monitores/professores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, com lanche e almoço das crianças inscritas, com aquisição de materiais de consumo e com investimento em pequenos reparos e em *kits* de materiais para oficinas pedagógicas (OLIVEIRA, 2010).

Vemos, assim, que a Educação Integral no Brasil, contemporaneamente, configura-se de modo a associar a chamada educação formal, onde predominam os conteúdos tipicamente

²⁰ Este é um dado de 2009. Não conseguimos atualizá-lo, visto que não tivemos acesso aos mesmos dados relativos a 2007, 2008, 2010, 2011, para que fosse feita uma projeção.

escolares (leitura, escrita, cálculo, geografia, história, ciências, entre outros, sócio-historicamente constituídos enquanto tais), a conteúdos denominados socioculturais (dança, esporte, xadrez, música, cultivo de plantas, conhecimentos básicos de economia e outros) que, até então, costumávamos categorizar como próprios da educação não formal. Juntamente com a oferta de atividades que complementam a educação escolar dos alunos, surgem as demandas por profissionais que trabalhem com essas atividades.

Para finalizar, cabe registrar também que se tratam de programas/projetos, na maioria das vezes, propostos e executados pelos governos que estão no poder e que nem sempre existe a preocupação da implantação de uma política que o incorpore ao sistema escolar, de modo a garantir a sua continuidade. Ou seja, trata-se de uma política de governo e não de estado, garantidora do direito à educação integral. Nesse sentido, sua continuidade vai depender do grupo político que assume o estado ou o município e, em contrapartida, a demanda da sociedade por este tipo de Programa.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI)

A finalidade deste capítulo é contextualizar o objeto de pesquisa com uma breve caracterização do município de Belo Horizonte, seguido de sua política educacional. Isto nos ajudará a analisar o Programa Escola Integrada (PEI). Para tal, buscou-se recuperar elementos fundamentais da concepção do Programa Escola Plural (1994), também existentes no PEI. Em seguida, apresentou-se o processo de construção do PEI na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) e a sua expansão. Este capítulo finaliza expondo o debate acadêmico sobre os novos profissionais que atuam nos programas de extensão da jornada escolar.

2.1 Caracterização do município de Belo Horizonte

Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, segundo estimativas baseadas em dados do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2015²¹, tinha aproximadamente 2.502.557 habitantes, com média de crescimento populacional de 0,7% anual. A porcentagem do território da capital em relação ao território de Minas Gerais é de 0.0564%. Os habitantes de Belo Horizonte representavam 12,5% da população do estado (IBGE, 2013).

A renda *per capita* média de Belo Horizonte cresceu 87,77% nas últimas duas décadas, passando de R\$797,42 (setecentos e noventa e sete reais e quarenta e dois centavos), em 1991, para R\$1.101,96 (um mil cento e um reais e noventa e seis centavos), em 2000, e para R\$1.497,29 (um mil quatrocentos e noventa e sete reais e vinte e nove centavos), em 2013. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 3,37%.

²¹ Com os dados relativos à população dos anos anteriores, é possível fazer uma projeção para os anos seguintes.

Em relação ao acesso a serviços básicos, a capital dispõe de uma infraestrutura adequada, já que 98% dos domicílios possuem acesso a água encanada; 99,8%, a energia elétrica; 98,4%, a coleta de lixo (IBGE, 2013).

Com relação aos dados sobre a educação no município, o IBGE (2013) apontou que a proporção de crianças de 5 a 6 anos que frequentam escolas foi de 93,89% para 2013. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental era de 90,1%. A porcentagem de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo era de 65,5%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo era de 52,8%.

2.1.1 Caracterização da Rede Municipal de Ensino

A partir da década de 1980, iniciou-se na RME/BH um processo de democratização do sistema escolar por meio de várias ações, tais como o acesso escolar universalizado e a reorganização administrativa e pedagógica da escola municipal.

Atualmente, a administração está dividida em nove secretarias regionais, a saber: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Neste novo contexto, a RME/BH é dirigida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH), foi criada através da reestruturação organizacional da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). (BELO HORIZONTE, 2008b).

O Sistema Municipal de Educação (SME-BH) em Belo Horizonte é constituído pela SMED (órgão executivo), pelo Conselho Municipal de Educação (CME, órgão normativo e fiscalizador), pelas instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Ensino Médio da RME/BH e instituições de Educação Infantil privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares (BELO HORIZONTE, 2008b).

A educação municipal de Belo Horizonte possui cinco etapas de formação escolar: o ciclo básico (Educação Infantil); o 1º, 2º e 3º ciclos (Ensino Fundamental) e o 4º ciclo (Ensino Médio). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, organiza-se em dois ciclos de idade de formação, creche e pré-escola. Já o Ensino Médio²² tem a duração mínima de três anos (BELO HORIZONTE, 2009-2010).

²² 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&&idPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

São eixos norteadores das escolas municipais: intervenção na estrutura da escola excludente, garantindo o acesso e a permanência do aluno, com qualidade; formação humana em sua totalidade: os alunos são sujeitos socioculturais com múltiplas potencialidades; escola como espaço de vivência cultural; escola como experiência de produção coletiva; crianças e adolescentes como sujeitos de direito no presente; a vivência de cada idade de formação, sem interrupção; socialização adequada a cada ciclo de idade de formação; nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional; as virtualidades educativas da materialidade da escola (BELO HORIZONTE, 2009-2010).

2.1.3. Dados sobre o magistério

Segundo dados do IBGE (2013), o município de Belo Horizonte registrava, em 2012, um total de 25.151 docentes distribuídos nas diferentes dependências administrativas, como observado no quadro abaixo. A rede estadual de ensino apresentava o maior número de docentes, com um total de 9.242, seguida da rede privada, com 8.817 (ambas concentrando o maior número de docentes na etapa de Ensino Fundamental). A rede municipal apresentava, no mesmo ano, um total de 6.522 docentes; por último, a rede federal com 570 professores.

Tabela 1 - Número de docentes em Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

Redes de ensino	Ensino Pré-Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Rede Estadual	0	5.394	3.848	9.242
Rede Municipal	948	5.437	137	6.522
Rede Federal	0	94	476	570
Rede Privada	2.134	4.771	1.912	8.817
Total	3.082	15.696	6.373	25.151

Fonte: IBGE, 2013.

2.1.4. Estatística das redes de ensino

De acordo com os dados do IBGE referentes a 2013, Belo Horizonte possuía 1.754 unidades educacionais. A rede privada de ensino possui o maior número de escolas 1.133, sendo 659 que ofertavam Ensino Pré-Escolar, 352 o Ensino Fundamental e 122, o Ensino Médio. Em seguida, a rede estadual de ensino com 337 escolas, sendo que 205 ofertam Ensino Fundamental e 132, o Ensino Médio. As escolas municipais somam 276, sendo 88 que ofereciam a Educação Infantil, 189 escolas atendendo ao Ensino Fundamental e duas escolas ofertando o Ensino Médio. E por fim as escolas federais que somam cinco unidades, sendo duas de Ensino

Fundamental e três de Ensino Médio.

Tabela 2 - Número de escolas no município de Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

Redes de ensino	Ensino Pré-Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Rede Estadual	0	205	132	337
Rede Municipal	88	189	2	279
Rede Federal	0	2	3	5
Rede Privada	659	352	122	1.133
Total	747	748	259	1.754

Fonte: IBGE, 2013.

Destaca-se o número expressivo de escolas da rede privada que atendem a todas as etapas da Educação Básica no município, sobretudo no que diz respeito à Educação Infantil.

2.1.5. Estatísticas com relação a matrícula

Com relação ao número de matrículas em 2013, o IBGE apontou que houve um total de 456.247 matrículas no município de Belo Horizonte. A rede estadual de ensino foi a que mais obteve adesão, 185.408, sendo 110.560 no Ensino Fundamental e 74.848 no Ensino Médio. Logo em seguida aparece a rede municipal com 140.408 matrículas, sendo 14.900 no Ensino Pré-Escolar, 123.159 no Ensino Fundamental e 2.349 no Ensino Médio. A rede privada aparece com 126.218 matrículas, sendo 29.690 no Ensino Pré-Escolar, 74.338 no Ensino Fundamental e 22.190 no Ensino Médio. Por último a rede federal de ensino com 4.213 matrículas, sendo 961 no Ensino Fundamental e 3.252 no Ensino Médio.

Tabela 3 - Número de matrículas no município de Belo Horizonte por redes e etapas de ensino em 2013

Redes de ensino	Ensino Pré-Escolar	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
Rede Estadual	0	110.560	74.848	185.408
Rede Municipal	14.900	123.159	2.349	140.408
Rede Federal	0	961	3.252	4.213
Rede Privada	29.690	74.338	22.190	126.218
Total	44.590	309.018	102.639	456.247

Fonte: IBGE, 2013.

Destacam-se o alto número de matrículas no Ensino Fundamental (309.018) e a queda desse percentual para o Ensino Médio, o que implica em menos da metade dos alunos com continuidade de estudos, visto que apenas 102.639 alunos realizaram suas matrículas.

2.1.6. A política educacional do município de Belo Horizonte

Com um histórico de lutas que, desde meados dos anos 1980, vem tentando alargar tanto os direitos sociais dos educadores quanto a gestão democrática das escolas em direção à construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade, a RME/BH envolveu-se em um intenso movimento de discussão que resultou, em 1994, na configuração de um novo formato de escola. Esse formato enfatizou a totalidade da formação humana e as vivências socioculturais em processos que também acontecem fora dos muros da escola. Novas dimensões da formação dos alunos e profissionais da educação tiveram lugar legítimo nos projetos pedagógicos das escolas. Nesses projetos, a arte, a cultura, o meio ambiente, a ciência e a tecnologia constituíram áreas de conhecimento fundamentais, potencializando experiências de trabalho interdisciplinares que tiveram como tema a cidade: seus sujeitos, espaços e tempos (MACEDO *et al.*, 2012).

É o caso da Escola Plural: proposta político-pedagógica construída pela SMED-BH e apresentada à RME-BH no segundo semestre de 1994. O projeto identificava como desafio a construção de uma outra ordem escolar como alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar da maioria de jovens brasileiros da camada popular.

A atribuição desse nome à proposta deu-se a partir do desejo de construção de uma escola mais democrática, mais ampla, mais aberta às diferentes culturas e comunidades. Sob essa perspectiva, a Escola Plural ampliou o conceito de educação, compreendendo esse fenômeno como mais abrangente do que a instrução e sugerindo, portanto, a totalidade da formação humana (MIRANDA, 2007).

Essa autora apontava também, como fundamental para o enfrentamento do fracasso escolar, a criação de alternativas diversificadas de experiências vividas pelos estudantes, apoiando-se para isso na crítica organizacional convencional da escola por séries, e apresentava como inovação a organização por ciclos de formação (MIRANDA, 2007).

A seriação – referência de organização dos tempos escolares utilizada antes da implantação da Escola Plural – foi questionada pelo Programa por meio da proposição dos ciclos de formação, a saber: infância, pré-adolescência e adolescência, os quais tinham, cada um deles, a duração de três anos. Trata-se de um formato que compactua com a perspectiva de

que “todos são capazes de aprender, uns são mais rápidos, outros mais lentos, mas todos aprendem” (MIRANDA, 2007, p. 22).

Assim, os educandos passaram a dispor de um tempo cronológico maior para a construção das habilidades referentes ao seu ciclo de formação. Foi esse, na concepção de Miranda (2007), um dos grandes logros do Projeto:

Os ciclos de formação foram um dos pilares importantes da Escola Plural. A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos orientadores. Os conteúdos escolares e a distribuição dos tempos e espaços passaram a submeter-se a um objetivo central mais plural: a formação e a vivência sociocultural, próprias de cada faixa de idade dos educandos. O tempo escolar passou a ser mais flexível, mais longo e mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. O respeito à organização de turmas por idades deveria facilitar as interações e favorecer a construção de identidades mais equilibradas. (MIRANDA, 2007, p. 64).

Partindo do pressuposto de que os estudantes em processo de escolarização são antes de tudo sujeitos de vivências, sujeitos que passam por idades de formação específicas e que merecem atenção específica, porque são frutos das condições de vida social e cultural em que estão inseridos, a Escola Plural sugeriu que a escola municipal tomasse por base essas vivências e desenvolvesse sua proposta curricular, articulando o saber escolarizado com o saber de vida, o saber do senso comum, o saber das diferentes linguagens que permitem ao ser humano expressar-se e interagir na coletividade, dando um novo sentido ao saber curricular e ao saber da ciência viva em geral (BELO HORIZONTE, 2006).

Além disso, orientou pedagogicamente os professores para que considerassem as diferenças como pontos de partida para a produção da compreensão humana sobre a própria vida, sobre si mesmo e sobre o ambiente físico. Ou seja, para que observassem a diversidade cultural dos alunos como centros da elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

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).

Nessa caminhada, a Escola Plural reconheceu o desafio histórico da escola em não saber

sequer identificar quem eram os sujeitos que estavam presentes anos e anos a fio no seu interior e nas salas de aula. Percebeu que essas pessoas eram invisíveis porque desconhecidas em seus valores, experiências, desejos e lutas (BELO HORIZONTE, 2006).

Desde a implantação da Escola Plural, a SME-BH buscou investir em projetos que ampliassem o tempo de formação dos atores envolvidos mais diretamente no processo educativo escolar, professores e estudantes. Como exemplo disso, destaca-se a ampliação: do tempo escolar do Ensino Fundamental para nove anos, desde 1998; dos processos e espaços formativos; da jornada diária do Ensino Médio a partir de 2005.²³

Com o objetivo de possibilitar que os alunos das escolas municipais reconhecessem e problematizassem o espaço urbano, a SMED-BH criou em 1995 o Programa BH para as crianças, que, além de oferecer transporte para as visitas dos estudantes aos mais variados espaços formadores da cidade de acordo com os projetos desenvolvidos nas escolas, promovia uma interlocução estreita entre as escolas e a agenda cultural da cidade. No seu desenvolvimento, o Programa cresceu, atendendo também aos adolescentes e adultos (BELO HORIZONTE, 1994a).

Outras experiências de atividade extraclasse, tais como encontros regionalizados de educadores, feiras de leitura – com oficinas de apresentação de trabalhos e encontros com autores de obras literárias – e uma mostra municipal, realizada anualmente com apresentações artístico-culturais das escolas em espaços públicos, propunham um diálogo da educação municipal com as famílias e a cidade.

Paralelamente, sob influência do movimento da própria Rede Municipal e do aval da PBH, as escolas investiram em projetos de formação autônoma a partir de meados da década de 1990. Para desenvolvê-los, trouxeram novos profissionais aos espaços escolares – arte – educadores, trabalhando com estudantes e professores, e agentes culturais, enriquecendo a interação cultura e educação (MACEDO *et al.*, 2012).

Nos anos 2000, surgiram também outras demandas sociais e educativas. A necessidade de garantir mais proteção aos educandos e dilatar os tempos de aprendizagem em interação com a cultura levou à incorporação de outros programas. Um deles foi o Escola Aberta²⁴, programa do Governo Federal que propunha atividades esportivas e culturais extracurriculares para os

²³ A partir de 2005 os estudantes do Ensino Médio matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte passaram a ter uma jornada diária de cinco horas/aula.

²⁴ Ver mais em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/secretarias_participantes_escola_aberta.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

estudantes e a comunidade nos finais de semana. Outra iniciativa no mesmo sentido foi o Programa Segundo Tempo, também do Governo Federal, com o objetivo de democratizar o acesso aos esportes fora do horário normal e a participação de universitários no cotidiano das escolas municipais (BELO HORIZONTE, 2004).

Dando suporte a esses programas, a PBH-BH buscou a intersetorialidade do SME-BH com outras secretarias, como a de Abastecimento, Saúde, Superintendência do Desenvolvimento Humano e de Transportes, de forma a integrá-las no atendimento às novas demandas de tempo ampliado nas escolas e de assistência em tempo real (BELO HORIZONTE, 2004).

Assim, com o desejo de prolongar as atividades escolares para que os estudantes aprendessem mais e melhor, a SMED-BH obteve acúmulo teórico e de experiência para ousar na implementação de um novo programa, observando suas próprias experiências educativas e outras existentes em nosso país, em relação à cultura e ao esporte; à ampliação da rede de proteção social; à interação com Organizações não Governamentais (ONG); à participação das escolas em atividades extracurriculares e ao aproveitamento da rede física dos bairros e das potencialidades educativas locais. No novo Programa, os estudantes deveriam ter mais espaço para a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, com proteção social e enriquecimento curricular; maior interação da aprendizagem com a cultura, unindo espaços ociosos do bairro, apropriando-se dos espaços culturais e de lazer da cidade, potencializando a interlocução com as universidades e seus estudantes e contando com profissionais da comunidade em atividades culturais e esportivas, todas elas coordenadas por um educador da própria escola. Surgiu, assim, a Escola Integrada (BELO HORIZONTE, 2006).

Já em 2009, o então prefeito de Belo Horizonte, Marcio Lacerda, criou o Programa BH Metas e Resultados (PBHMR), que constitui, de acordo com o discurso governamental, um marco na Gestão Pública Municipal de Belo Horizonte por ter implementado uma série de mudanças nos processos de gestão das diferentes áreas do governo, com vistas à sua modernização. A educação pública, por meio da RME/BH, foi uma das áreas estratégicas para a implantação dessas mudanças. Pode-se dizer que a implementação deste Programa vai em sentido oposto ao ideário da Escola Plural, considerando que o foco está na escola de resultados. Em estudo realizado por Boy (2011), ela analisa que

O caminho adotado para a área da educação no governo Márcio Lacerda se reflete na busca pela melhoria da qualidade do ensino, pensada a partir de medidas como a padronização do currículo, a formação continuada dos professores, a implantação do boletim escolar com avaliação trimestral de

cada criança e o acompanhamento pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH) das escolas que apresentam índices educacionais mais baixos, medidos pelo Ideb (p. 121).

Essa autora afirma ainda, com base em Paraíso (2010), que essa nova lógica, pautada no desempenho, está codificando a educação em contraposição aos direitos da variação, diferenciação, singularidade e da multiplicidade, conceitos caros ao ideário da Escola Plural.

Nessa perspectiva de modernização da gestão e escola de resultados, a SMED/BH realizou em 2010 um planejamento estratégico com o objetivo de melhorar o desempenho e os resultados de sua rede de educação. Dessa forma, foram criadas novas políticas e implementadas novas ações que possibilitaram, entre outras, o incremento da gestão das escolas municipais (SCOTT *et al.*, 2013). Três projetos sustentadores desse Programa ficaram a cargo da educação municipal: Expansão da Educação Infantil, Expansão da Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação. Daremos destaque especial ao projeto que faz menção à Escola Integrada.

O objetivo do projeto sustentador Expansão da Escola Integrada é aumentar a oferta de vagas no PEI para os estudantes regularmente matriculados no horário diurno no Ensino Fundamental. Os resultados pretendidos nesse projeto sustentador até 2016 são: 90 mil estudantes atendidos no PEI; mais de 1.688.638 participações no Programa Escola Aberta; cerca de 100 mil participações no Programa Escola nas Férias; 675 oficinas de musicalização ofertadas nas escolas da RME/BH, com oito mil vagas para os estudantes desenvolverem atividades de ensino de Música; construção da “Escola do Futuro”, para atender o Ensino Fundamental em tempo integral, com o uso de tecnologias inovadoras (SCOTT *et al.*, 2013).

Temos atualmente 173 escolas municipais atendendo ao PEI²⁵, com cerca de 71.000 alunos participantes e 2.093 monitores trabalhando em oficinas com esses alunos. O Programa Escola Aberta em 2014 possuía 2.914.463 participações da comunidade escolar, 42% superior ao ano anterior. Vale a pena destacar que o Programa já ultrapassou a estimativa de participações previstas para 2016. Já o Programa Escola nas Férias contou em 2014 com a participação de 108.557 estudantes, apresentando um aumento de 18% em relação a 2013 e também superou a estimativa para 2016 (BELO HORIZONTE, 2014a).

2.2. O Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte

²⁵ Ver mais em: <<https://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/content/expans%C3%A3o-da-escola-integrada>>. Acesso em: 3 nov. 2015.

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

A constatação dessa realidade impôs à PBH, após uma experiência-piloto em sete escolas durante 2006, implementar o Programa Escola Integrada (PEI) em outras escolas municipais da cidade.

O PEI, criado em 2006 pela PBH, deve ser entendido como uma ampliação de um projeto político-pedagógico do município que pressupõe o redimensionamento da proposta curricular da escola e exige um tempo maior de efetivo trabalho escolar necessário à formação integral dos alunos. É uma política de continuidade que amplia as condições para que crianças e adolescentes matriculados em escolas da rede municipal desenvolvam seu potencial, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Entende-se que, integrando-se a esse conjunto de possibilidades, estejam incorporadas e refletidas as melhorias na aprendizagem e nível de escolaridade dos alunos, assim como seu posterior sucesso pessoal e escolar (BELO HORIZONTE, 2014a).

No segundo semestre de 2006, sete escolas municipais iniciaram o PEI, oferecendo o Ensino Fundamental em tempo integral a cerca de 2.000 estudantes. Atualmente, segundo os dados de 2014 da Equipe de coordenação do PEI, das 186 (cento e oitenta e seis) escolas municipais de Belo Horizonte, 173 (cento e setenta e três) apresentam o Programa e aproximadamente 71.107 (setenta e um mil e cento e sete) alunos são atendidos. Inicialmente, as escolas participantes eram selecionadas por se situarem em regiões consideradas de maior

vulnerabilidade social, tendo como base o número de alunos atendidos pelo benefício Bolsa Família. Atualmente, a adesão da escola é feita por sua própria iniciativa, o mesmo acontecendo com os alunos que dele participam (BELO HORIZONTE, 2014a).

É importante destacar que essa expansão foi facilitada pela criação, em 2007, do 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 arcabouço teórico em torno desse modelo de educação, apresentado à sociedade por meio do Relatório **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**²⁶, publicado em 2010 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 a atenção para a questão dos campos de conhecimento e possibilitou um diálogo com as experiências de Educação Integral que estavam acontecendo em diversos municípios do país (MACEDO *et al.*, 2012, p. 423).

Com a chegada do PME, 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.²⁷ Esses recursos vinham do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁸, relativo ao PME (BELO HORIZONTE, 2013, p. 24).

Atualmente, a coordenação do PEI, na SMED, está subordinada à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC), que responde administrativa e pedagogicamente pelo Programa. A SMED, por meio dessa gerência, desenvolve uma ação permanente de acompanhamento e de monitoramento das atividades do PEI dentro e fora das

²⁶ A construção dessa pesquisa teve início em dezembro de 2007 e foi realizada pelas seguintes instituições públicas de Ensino Superior: UERJ, UFMG, UFRJ, UNIRIO, UFPR e UnB. É um estudo dividido em duas etapas: uma pesquisa quantitativa e uma pesquisa qualitativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 16 ago. 2015.

²⁷ No caso de Belo Horizonte, já eram utilizados recursos municipais.

²⁸ Resolução n. 34, de 6 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.

escolas onde o Programa funciona. Cada Regional possui uma equipe de servidores (os acompanhantes), responsáveis 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 (BELO HORIZONTE, 2013).

O PEI articula ações entre as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), entre todos os órgãos da Prefeitura de Belo Horizonte e 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 entidades.

Por meio de parcerias, a PBH objetiva formar estudantes de 6 a 15 anos no Ensino Fundamental da RME-BH, ampliando sua jornada educativa diária, com a utilização de espaços múltiplos da cidade, de outros situados na própria escola, nas comunidades do entorno, além dos outros espaços físicos e culturais da cidade, incluindo aquele sob os cuidados das instituições de Ensino Superior, possíveis de disponibilização.

Em relação às atividades, as escolas devem selecionar o mínimo de três e o máximo de seis nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; inclusão digital. Deve constar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico, podendo as demais pertencer a macrocampos diferentes. Tal exigência é um dos critérios de repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas receberem, além dos recursos do PEI, repasses do PME (BELO HORIZONTE, 2010).

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

Cada escola que adere ao PEI passa a ter um professor coordenador, concursado pela Prefeitura de Belo Horizonte e ligado ao seu corpo docente. Ele coordena um conjunto de ações que garante o funcionamento do Programa, sobretudo a organização da matriz curricular em consonância com o projeto pedagógico de cada unidade educacional. O referido professor é responsável pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade por

meio de oficinas espontâneas e de atividades diversificadas, além de colaborar para o planejamento dessas oficinas que surgem da demanda das comunidades e/ou dos talentos locais (COELHO, 2011).

O PEI conta com a presença de universitários nas equipes de educadores das escolas desde a experiência-piloto em 2006. Além dos estudantes de graduação, o Programa conta com outros novos atores no seu grupo de educadores chamados de monitores de oficinas. São jovens e adultos com uma rica experiência cultural que pertencem à comunidade onde estão inseridas as escolas municipais. Esses sujeitos dialogam com a escola desenvolvendo atividades culturais de cunho educativo. Nesse sentido, os monitores, mais do que coadjuvantes, passam a assumir papel singular no processo de construção do conhecimento das escolas públicas municipais. Ao trazê-los para o interior da escola, o Programa abre não apenas os portões da escola, mas a própria escola como instituição (MACEDO; *et al*, 2012).

Durante o programa-piloto de 2006, esse grupo de profissionais se constituía principalmente de voluntários²⁹. 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). A partir de 2013 e até nos dias atuais, eles passaram a ser contratados pelo Caixa Escolar, permanecendo sob a égide da CLT. Uma ação civil pública³⁰ 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 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

²⁹ De acordo com a Lei n. 9.608/1998, o voluntário deve receber um auxílio financeiro, para gastos com transporte e alimentação, não possuindo vínculo empregatício.

³⁰ 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 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 a substituição dos contratos atuais. Disponível em: <<http://senalbamg.org.br/index.pbh/2-uncategorised/286-fechado-o-acordo-com-a-amas>>. Acesso em: 5 set. 2015.

abertura de processo de licitação para a Educação no intuito de contratar uma nova empresa para a substituição dos contratos atuais.

Cabe registrar aqui que, em agosto de 2013, a PBH abriu uma licitação³¹ com o objetivo de terceirizar o trabalho dos profissionais que atuam na educação integral. Nessa perspectiva, seria feita a contratação de entidade(s) especializada(s) em gestão de pessoal nas áreas culturais e socioeducativas, visando à prestação de serviços para o desenvolvimento de atividades voltadas para as crianças e adolescentes matriculados na RME/BH no Ensino Fundamental, inseridos no PEI de forma a oferecer atividades extracurriculares em complementação à jornada regular, sob a supervisão da SMED (BELO HORIZONTE, 2013, s.p.). Essa forma de contratação fere a proposta original do PEI, que pretendia valorizar os profissionais do entorno da escola que possuíam os saberes nas áreas de esporte, cultura, artes etc. No entanto, a empresa que venceu a licitação não pôde prestar os serviços, considerando problemas jurídicos. Assim, esse movimento de contratação de empresa terceirizada, por enquanto, não foi retomado.

A SMED/BH, por meio da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC), planeja, a partir do Mapa Mensal de Atividades do Programa Escola Integrada de cada unidade escolar, as atividades pedagógicas que são realizadas por meio de oficinas, nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã. Os participantes do Programa Escola Integrada, em cada escola, estão organizados em grupos de vinte e cinco estudantes, com uma jornada de trabalho³² de até trinta horas semanais (BELO HORIZONTE, 2014a).

Na escola integrada, a jornada atual do aluno é de até dez horas e meia, sendo quatro horas e meia com os docentes, no horário regulamentar, e o restante do tempo nas atividades programadas pelo PEI, como oficinas de jogos pedagógicos, fotografia, horta e jardim, música, teatro, dança, atletismo, *ballet*, esporte e lazer, ginástica, judô, xadrez, escovação e higienização, alimentação e saúde, língua estrangeira, produção de texto, entre outras desenvolvidas pelos monitores e bolsistas extensionistas. A escola pode optar por um dos horários de funcionamento do PEI, abaixo discriminados, considerando o planejamento de atividades realizado pela comunidade escolar.

Primeira opção: • MANHÃ: início às 7h e término às 13h;

³¹ Processo n. 01.035.908/13-95.

³² Tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral durante o dia, semana, mês, ano ou vida. Estabelecendo o critério de trabalho como parâmetro, a vida de um indivíduo pode ser dividida entre tempo gasto em trabalho e tempo gasto na realização de outras atividades. (DALL ROSSO, 2010)

- TARDE: início às 11h30min e término às 17h30min;

Segunda opção: • MANHÃ: início às 8h e término às 13h;

- TARDE: início às 11h30min e término às 16h;

A escolha da escola pelo horário de funcionamento do PEI, influencia no seu planejamento e no Mapa Mensal de Atividades, pois ambos devem ser realizados de acordo com a jornada diária e devem ser lançados no Sistema de Gestão da Escola Integrada (SIGPEI). O Mapa citado explicita as oficinas que serão oferecidas aos estudantes, considerando os macrocampos a serem atendidos e o quantitativo de oficinas necessárias à cobertura da carga/horária diária e semanal. A escola deve ainda elaborar o quadro de profissionais do PEI, considerando, para cálculo do número de monitores, a carga/horária global necessária à execução do planejamento (BELO HORIZONTE, 2014a).

As atividades do Programa Escola Integrada são realizadas nos espaços das escolas ou em outros espaços escolhidos por elas, conforme seu planejamento e demandas, por meio de contratos de locação, convênios ou cessão gratuita, conforme descrito abaixo:

a) Escolas Municipais. A escola é a instituição responsável e o centro irradiador do Programa. Em seu cotidiano, os estudantes têm na escola o local de chegada, de partida, de apoio e de retorno das atividades. Ela se constitui como o centro de referência do Programa. No território onde a escola está inserida, os profissionais e estudantes transitam pelas avenidas, ruas, becos e praças do bairro, transformando-os em trilhas pedagógicas, demarcadas com intervenções artísticas, ressignificando esses espaços públicos, reconhecendo-os como espaços educativos. Assim, configuram-se o significado e o significante de uma importante diretriz do PEI. Por isso, prioritariamente, seus estudantes devem ter suas atividades desenvolvidas nos espaços públicos e privados externos à escola, parceiros do Programa.

b) Espaços públicos, privados e parceiros. Os espaços públicos e privados localizados na comunidade na qual a escola está inserida - nas nove Regionais de Belo Horizonte e através das aulas-passeio nas demais cidades de Minas Gerais e nos outros Estados brasileiros - são importantes para o funcionamento do PEI. São ‘nós’ da rede de educação integrada. São eles que possibilitam que “BH seja uma sala de aula”. São eles que garantem a construção das trilhas pedagógicas que possibilitam a configuração dos territórios educativos. Estes, por sua vez, fazem de Belo Horizonte uma Cidade Educadora. Um importante desafio para o Programa Escola Integrada é articular e promover a integração dos espaços públicos e privados nas instâncias municipal, estadual e federal, possibilitando que os mesmos contribuam para a construção das trilhas pedagógicas (BELO HORIZONTE, 2014a).

Educar, nessa perspectiva, significa a possibilidade de entender e participar das decisões da sociedade, utilizando o lugar onde se vive a escola, o bairro, a vizinhança como parceiros para o desenvolvimento pessoal e escolar dos sujeitos. Ao articular cultura, esportes, assistência social, saúde, alimentação, segurança no trânsito e programas de transferência de renda, bem como questões relativas à habitação e às condições de existência, o Programa envolve todas as secretarias municipais, instituições de Ensino Superior, órgãos responsáveis pelo trânsito, pela limpeza pública, por obras e pelo meio ambiente. ONG, lideranças locais, comerciantes e empresários também compõem a rede de atores responsáveis pela formação integral de crianças e adolescentes vistos como sujeitos-aprendentes de uma cidade com potencialidades educadoras (BELO HORIZONTE, 2006).

2.3. Os profissionais que atuam no PEI: Primeiras caracterizações

Para que sejam ministradas as atividades/oficinas do Programa, novos profissionais, tais como monitores e bolsistas extensionistas, têm adentrado as unidades educacionais para desenvolver o trabalho com os alunos.

A SMED-BH, por meio do Ofício 09/2014 da Gerência de Educação Integral de BH (GEDC), definiu que em cada escola o PEI deve ser composto por: a) Direção e Coordenação Pedagógica e demais profissionais da escola; b) Professor Coordenador; c) Monitores de Oficinas (agentes culturais oriundos das comunidades); Bolsistas extensionistas (das instituições de Ensino Superior); d) Monitor de Informática; e) Monitor do Programa Saúde na Escola (PSE) (BELO HORIZONTE, 2014a).

Os monitores têm por função ministrar e propor atividades para as oficinas em conjunto com o professor coordenador, 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. Eles devem ter o Ensino Médio completo e atuação em ações culturais e/ou sociais da comunidade. Devem ainda preferencialmente ser moradores das comunidades no entorno da escola e cumprir jornada semanal de trinta ou quarenta e quatro horas.

Para o monitor de trinta horas, o trabalho é de segunda-feira a sábado, com carga/horária diária de cinco horas de segunda a sexta-feira, manhã ou tarde. Conforme a necessidade de organização da escola, o monitor poderá cumprir mais uma hora em um dia da semana, de segunda a sexta-feira. Obrigatoriamente, outras quatro horas restantes deverão ser cumpridas no sábado ou no domingo. Para os monitores de quarenta e quatro horas o trabalho é de segunda-

feira a sábado, com carga horária diária de oito horas de segunda a sexta-feira, manhã e tarde, com uma hora de almoço. As quatro horas restantes devem ser cumpridas, obrigatoriamente, no sábado ou no domingo.

Em ambas as jornadas de trabalho estão previstas as seguintes atribuições para os monitores: orientar e estimular os alunos a participarem das oficinas, ensinando técnicas e discutindo conceitos e ideias conforme planejamento pedagógico dos programas e projetos de Educação Integral e Integrada; executar as atividades sob sua responsabilidade conforme planejamento; atender às orientações da Direção da Escola e da Coordenação do Programa Escola Integrada da escola; responsabilizar-se pelos estudantes durante o tempo de desenvolvimento das oficinas, das aulas-passeio, dos trajetos percorridos pelos alunos na comunidade e demais atividades planejadas no bojo dos Programas de Educação Integral; propor atividades de acordo com o perfil da comunidade escolar, de modo processual; elaborar relatórios de monitoramento e avaliação; ministrar oficinas quando convocado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, em programas de Educação Integral e Integrada; participar de reuniões de planejamento, de avaliação, de monitoramento, de formação, dentre outras, convocadas pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania; executar tarefas afins (BELO HORIZONTE, 2014a).

Além desses profissionais, o Programa também conta com os alunos de graduação de universidades públicas e privadas, desde 2006, quando se implantou o projeto-piloto. Estudantes de graduação de diferentes cursos e instituições podem atuar no PEI, nas escolas municipais, como monitores de oficinas, na condição de bolsistas de extensão, de acordo com os convênios realizados entre essas instituições e a PBH. Trata-se de uma oportunidade de os bolsistas vivenciarem o cotidiano escolar e experimentarem a prática docente por meio da elaboração e execução de oficinas relacionadas aos cursos de graduação que frequentam. As atividades desenvolvidas por esses bolsistas são planejadas em conjunto com os seus orientadores, professores das universidades de origem e também acompanhadas por eles. Segundo Reis e Dayrell (2015), os alunos de instituições de Ensino Superior que atuam no PEI, organizados por meio de ações educativas definidas como oficinas, executam propostas pedagógicas variadas, sob orientação de seus professores e, em algumas instituições, são orientados por equipes pedagógicas que envolvem também técnicos administrativos e estudantes de Pós-Graduação.

Os bolsistas extensionistas são contratados pelas próprias IES, por meio de 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. Eles possuem uma jornada de 20 horas semanais, assim distribuídas: 12 horas (quatro dias, sendo três horas diárias) para o desenvolvimento de ações diretas com os estudantes das escolas municipais; quatro horas (uma hora por dia) destinadas a ações de planejamento, avaliação e outros, sob a coordenação do professor coordenador; quatro horas (uma vez por semana) para reuniões com seus coordenadores/orientadores nas instituições de Ensino Superior parceiras. 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. A seleção dos monitores é realizada exclusivamente pelas instituições de Ensino Superior, de acordo com critérios próprios. Somente podem ser bolsistas extensionistas os estudantes que tiverem sido encaminhados à escola por uma das universidades/faculdades parceiras, por meio de documento assinado pela coordenação do Programa na instituição à qual o aluno está vinculado (BELO HORIZONTE, 2012).

Atualmente, as instituições de Ensino Superior parceiras da SMED para o desenvolvimento do PEI são: UFMG³³, CEFET/MG, Centro Universitário UNA, Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), Centro Universitário Newton Paiva, Faculdade Pitágoras BH, Faculdade de Políticas Públicas (FAPP) da UEMG, PucMinas e Escola Guignard/UEMG (BELO HORIZONTE, 2014a).

Os monitores de informática atuam nas atividades de apoio, na sala de informática das escolas. Eles possuem carga horária de 44 horas semanais e contrato via Caixa Escolar, com uma jornada de segunda a sexta-feira, de oito horas diárias, com intervalo de uma hora para almoço. As quatro horas restantes são feitas no sábado ou domingo, pela manhã ou à tarde. As atribuições dos monitores de informática são: possibilitar suporte técnico-pedagógico para o desenvolvimento de oficinas de Tecnologia da Informação, sob a orientação pedagógica do(a) professor(a) coordenador da Escola Integrada e/ou do Coordenador Pedagógico da escola, em programas e projetos de Educação Integral e Integrada; manter o funcionamento da infraestrutura tecnológica da escola em relação aos atendimentos de primeiro nível, abrindo chamados e acompanhando-os até seu atendimento, bem como fazendo contato com a Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte;

³³ A UFMG foi parceira da PBH/SMED desde o projeto-piloto, mas em 2015 não houve renovação do Projeto.

participar das atividades de formação técnico-pedagógicas promovidas pelas Gerências de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania e, pela Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; registrar semanalmente os planejamentos e relatórios de atividades realizados com alunos no ambiente EAD/SMED; ministrar oficinas quando convocado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, em programas de Educação Integral e Integrada; participar de reuniões de planejamento, de avaliação, de monitoramento, dentre outras, convocadas pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania; executar tarefas afins (BELO HORIZONTE, 2014a).

O monitor do Programa Saúde na Escola (PSE), contratados pelo Caixa Escolar, tem uma carga horária de 44 horas semanais, com uma jornada de oito horas diárias de segunda a sexta-feira, com um intervalo de uma hora para almoço e as quatro horas restantes realizadas no sábado ou no domingo. Possuem como atribuições: promover a saúde e a cultura de paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde; articular as ações de rede pública de saúde com as ações da rede pública de Educação Básica, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis; contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos Direitos Humanos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o desenvolvimento escolar; promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; participar de reuniões de planejamento, de avaliação, de monitoramento, dentre outras, convocadas pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania; fortalecer a participação comunitária nas políticas de Educação Básica e saúde, nas três instâncias de governo; executar tarefas afins. O PSE, instituído pelo Decreto Presidencial n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007, resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação. Trata-se de uma política que prevê a implementação de ações intersetoriais e em rede. O PSE objetiva proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, visando ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometam o desenvolvimento pleno de crianças e jovens (BELO HORIZONTE, 2014a).

Como foi dito anteriormente, a proposta original do PEI prevê a contratação dos monitores entre os moradores das comunidades preferencialmente no entorno da escola. Essa experiência tem propiciado uma aproximação entre esses profissionais e os estudantes das

escolas municipais participantes de suas oficinas. Na análise de Dayrell, *et al*(2012), a aproximação do perfil dos monitores e dos estudantes é um dos elementos que contribui para uma identificação entre esses profissionais e os participantes de suas oficinas, elemento que vem se mostrando central na ação educativa desses agentes. Para esses autores, além de um conhecimento do território, das dinâmicas que conformam as relações do bairro/comunidade, esses jovens, por meio de suas expressões culturais e simbólicas, instituem, muitas vezes, um tipo de relação, comunicação e sociabilidade que dificilmente professores de outros universos socioculturais construiriam. Nesse sentido, aqueles autores assinalam a diversidade de temas que são trabalhados nas oficinas culturais, como artesanato, dança do ventre, grafite, capoeira, percussão, *rap*, *funk*, *axé*, reciclagem, entre outros.

Outro elemento interessante destacado pelos autores acima citados, característico desses jovens profissionais, é o fato de que muitos deles foram alunos de algum projeto ou programa social (projeto cultural, esportivo, profissionalizante, ligado a questões de saúde, meio ambiente, entre outros). Essas experiências os têm levado a se envolverem em associações comunitárias e movimentos sociais, como têm influenciado esses jovens em suas escolhas profissionais. Segundo esses autores, esses jovens atribuem ter aprendido os saberes que ensinam em suas oficinas à participação em diferentes projetos sociais (DAYRELL, *et al*, 2012).

Levando em consideração a valorização dos jovens profissionais em uma perspectiva de educação ampla, por meio do reconhecimento das oficinas, não apenas como um ambiente de aprendizagem de um saber, mas sim como um espaço de uma formação humana, de socialização e transmissão de valores, é viável identificar alguns elementos considerados relevantes por esses jovens para a realização do trabalho educativo a que eles se propõem. Dayrell, *et al* (2012) destacam duas qualidades centrais atribuídas a esses profissionais para a realização de suas atividades: habilidade em conhecer e saber dialogar com as crianças e principalmente com os jovens com que eles estão trabalhando e conhecimento do local no qual estão desenvolvendo suas ações educativas. Se é possível identificar uma diversidade existente nas oficinas em relação aos saberes transmitidos, locais e condições, pode-se também afirmar que os jovens profissionais compartilham a tendência em valorizar a habilidade de diálogo com seus alunos.

Analisar o papel de mediação assumido por esses profissionais nos instiga a uma reflexão acerca das propostas de educação integral. Por um lado, a entrada desse novo sujeito no cenário da escola repercute muito positivamente na medida em que traz conhecimentos,

produções culturais e linguagens até então ausentes da formação de crianças e jovens. Por outro lado, provoca uma reflexão acerca dos desafios de uma educação sensível a crianças e jovens (DAYRELL; *et al*, 2012).

A presença desses novos profissionais pode, portanto, dar mais voz às crianças e jovens e às suas linguagens, possibilitando assim que sejam sujeitos dos seus processos de formação e apreensão do mundo. Isso vem contribuir de alguma forma para equacionar um grande desafio que está posto para as escolas e seus professores: o reconhecimento dos alunos como sujeitos, como crianças e jovens que são, e a percepção, nos processos educativos escolares, da maneira peculiar como crianças e jovens vivem a cultura.

Podemos então considerar que esses jovens profissionais vêm se constituindo como atores educativos que possuem uma identidade específica: as peculiaridades dos saberes trabalhados nas oficinas; os locais de aprendizagem desses saberes; a perspectiva da valorização do contato com os jovens; o reconhecimento da importância do processo de socialização nos seus espaços educativos. A perspectiva da identidade profissional passa pelo reconhecimento desses jovens como educadores, os quais, mesmo ainda sem formação, precisam ser acolhidos e entendidos como pertencentes a uma equipe e enfrentar a precariedade dos espaços educativos, a materialidade, as condições de trabalho. Enfim, inúmeras demandas que se colocam para o bom desenvolvimento da sua ação educativa.

A entrada de jovens na escola integral que se inaugura na contemporaneidade vem responder a outro desafio - o de aproximação da escola com as comunidades, uma escola que busca abrir seus muros e dialogar com seu entorno, sua comunidade, compreendendo a necessidade do diálogo, do trabalho em rede, da democracia.

CAPÍTULO 3

QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E EM QUAIS CONDIÇÕES REALIZAM SEU TRABALHO?

O objetivo deste capítulo é traçar o perfil e as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais que atuam no PEI. A preparação deste capítulo se deu a partir da análise de dados dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, já apresentados na introdução desta dissertação (bolsistas extensionistas e monitores). Dividiu-se a análise em quatro blocos, a saber: Dados pessoais e familiares; Campo socioeconômico; Práticas culturais, sociais e políticas; Condições de trabalho.

3.1 Dados Pessoais e Familiares

O primeiro tópico deste capítulo consiste em caracterizar os dados pessoais e das famílias dos entrevistados. Entendemos como dados pessoais aqueles que dizem respeito a características como: sexo, data de nascimento, raça, estado civil, número de filhos e a religião que adotam. Essas informações dão início ao mapeamento do perfil dos profissionais que atuam no PEI.

Com relação aos dados familiares, buscamos compreender quem é o principal responsável pelos rendimentos da casa em que vive; o nível de escolaridade do pai, mãe e marido/esposa, quando houver; em quais atividades esses parentes atuaram na maior parte da vida. Os resultados obtidos nos permitem mostrar de onde esses indivíduos vêm e as possíveis influências da escolaridade dos pais em sua vida escolar. Assim, podemos refletir, dentro do possível, acerca da mobilidade social (escolar e ocupacional) dos entrevistados.

Os resultados encontrados na enquete mostram que os profissionais entrevistados, em sua maioria, são mulheres (61,5%); os homens somam 37,9% do total. Em relação à idade, os respondentes encontram-se nas seguintes faixas etárias.

Tabela 4 - Faixa etária

Faixas de Idade	%
Entre 21 e 23 anos	19
Entre 24 e 26 anos	33,9
Entre 27 e 30 anos	22,1
Entre 31 e 35 anos	15
Entre 36 e 40 anos	10,7
Acima de 40 anos	7

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

De acordo com a Tabela 4, a maioria dos entrevistados é jovem, pois mais da metade (52,9%) encontra-se na faixa etária entre 21 e 26 anos. Se considerarmos a faixa de 27 a 30 anos também entre a população jovem, este percentual atinge 75% dos entrevistados. A idade média dos monitores é de 27 anos, distanciando-se da idade média dos professores regulares da RME/BH, em torno de 41 anos,³⁴ segundo dados do Gestrado (2015).

No que se refere ao pertencimento étnico, 46,2% dos respondentes se autodeclararam pardos, seguidos de 29,2% de negros e 22,6% de brancos. Com relação ao estado civil, a maioria dos profissionais (71,3%) afirma ser solteiro. Essa alta porcentagem de solteiros pode ser corroborada pela pouca idade dos respondentes, conforme apontado anteriormente. Os casados somam 21,5%, e os divorciados 4,1%. Dentre os entrevistados, 72,3% dizem não possuir filhos; os que possuem somam 27,7%.

Dentre os entrevistados que afirmam ter filhos³⁵, a faixa etária das crianças encontra-se entre 0 e 3 anos, 57,4%; entre 4 a 6 anos, 19%; entre 7 e 14 anos, 20%; entre 15 e 19 anos, 9%; acima de 20 anos, 9%. Verifica-se que 76,4% dos que possuem filhos têm crianças pequenas que se encontram na faixa etária de 0 a 6 anos.

Em relação à crença religiosa, os dados revelam que no grupo social pesquisado predomina a fé católica, indicada por 64,1% dos respondentes. O grupo que se declarou

³⁴ GESTRADO, 2015. Relatório final de pesquisa.

³⁵ A soma total dessa questão fica acima de 100% já que os entrevistados poderiam marcar que possuem mais de um filho por faixa etária.

evangélico corresponde a 19% do total. Os que afirmam não possuir nenhuma religião são 12%. Outras religiões, como espírita, adventista, batista e presbiteriana, somaram 3%.

Abordaremos, a partir de agora, os dados que indicam a configuração familiar dos respondentes da pesquisa.

Sobre o nível de escolaridade do pai dos respondentes, os dados apontam que 32,8% deles possuem Ensino Médio completo ou incompleto; 23,1% possuem Ensino Fundamental completo ou incompleto; 22,6% não sabem qual a escolaridade do pai; 13,8% possuem Ensino Superior completo ou incompleto e apenas 1,5% têm pós-graduação.

Já em relação à mãe dos respondentes, os dados mostram que 43,6% delas possuem Ensino Médio completo ou incompleto; 35,4% possuem Ensino Fundamental completo ou incompleto; 10,8% possuem Ensino Superior completo ou incompleto; 5,1% não estudaram; 3,6% não sabem e 0,5% possui pós-graduação.

A Tabela 5, a seguir, mostra separadamente a escolaridade dos pais de monitores e de bolsistas extensionistas.

Tabela 5 - Bolsista x Monitor, escolaridade do pai e da mãe

Parentesco	Bolsista Extensionista	%	Monitor	%
	Escolaridade		Escolaridade	
Pai	Não sabe	7,1	Não sabe	23,8
	Não estudou	7,1	Não estudou	5,5
	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	9,4
	Anos Iniciais	0	Anos Iniciais	
	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental	14,9
	Anos Finais	7,1	Anos Finais	
	Ensino Médio	7,1	Ensino Médio	34,8
	Ensino Superior	57,1	Ensino Superior	10,5
	Pós-Graduação	14,3	Pós-graduação	0,6
Mãe	Não sabe	0	Não sabe	3,9
	Não estudou	7,1	Não estudou	5
	Ensino Fundamental	7,1	Ensino Fundamental	12,7
	Anos Iniciais		Anos Iniciais	
	Ensino Fundamental	0	Ensino Fundamental	24,9
	Anos Finais		Anos Finais	
	Ensino Médio	28,5	Ensino Médio	44,7
	Ensino Superior	57,1	Ensino Superior	7,2
	Pós-Graduação	0	Pós-Graduação	0,6

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Ao fazer a análise dos dados referente à escolaridade dos pais (pai e mãe) dos bolsistas extensionistas, verifica-se que os pais têm uma escolarização maior que as mães, pois 64,3%³⁶ deles possuem graduação, sendo que, destes, 14,3% possuem também pós-graduação. Já em relação às mães, 57,1% delas possuem Ensino Superior e elas não cursaram pós-graduação. Para os bolsistas extensionistas, o fato de seus pais e mães possuírem nível superior pode ter influenciado para que eles também tenham buscado cursar este nível da educação. Existem pesquisas³⁷ que indicam que indivíduos com progenitores mais escolarizados têm um nível médio de escolaridade superior aos indivíduos com pais (pai e mãe) que possuem pouca escolarização. Destaca-se ainda um grupo significativo entre as mães dos bolsistas em que o grau de escolaridade é o Ensino Médio (28,5%) ou o Ensino Fundamental (7,1%), ou seja, encontra-se na Educação Básica.

Já em relação aos pais (pai e mãe) dos monitores, a escolarização é bem inferior se comparada aos pais dos bolsistas extensionistas, ou seja, somente 10,5% dos pais dos monitores têm Educação Superior completa, enquanto 7,2% das mães possuem Ensino Superior completo. O maior percentual de escolarização de pais e mães dos monitores está concentrado no Ensino Médio, com 34,8% e 44,7% respectivamente. Destaca-se, ainda, o alto percentual de monitores (23,8%) que não sabe a escolaridade do pai. Pode-se supor, neste caso, que eles ou não conheceram o pai, ou conviveram pouco com ele, ou não têm notícias do pai há mais tempo, ou não quiseram informar a escolarização deles.

Dentre os respondentes que possuem marido/esposa/companheiro, 60,7% têm Ensino Médio completo ou incompleto; 28,6% possuem Ensino Superior completo ou incompleto; 9% possuem Ensino Fundamental completo ou incompleto; 1,7%, pós-graduação³⁸.

Passaremos à análise da atividade desenvolvida pelos pais e mães dos respondentes.

Tabela 6 - Atividade em que o pai trabalha/trabalhou na maior parte da vida

Atividade desenvolvida pelo pai	%
Atividades informais (pintor, eletricista, encanador, ambulante, catador de lixo etc.)	73,7

³⁶ O questionário solicitou marcar o nível maior de escolaridade do pai. No caso de quem marcou a Pós-graduação, pode-se inferir que o pai tenha cursado alguma graduação.

³⁷ Cf. RAMOS; REIS, 2008.

³⁸ Em questões como esta, em que o todo não equivale ao total de número de questionários, a sistemática adotada para calcular a proporção foi dividir pelos que responderam à questão para calcular as porcentagens.

Funcionários públicos dos governo federal, estadual ou municipal	9,2
Agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca	6
Comércio	6
Profissionais liberais, professores ou técnicos de nível superior	3,6
Trabalham em casa	1,5

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

A Tabela 6 mostra que a grande maioria dos pais (51,7%) trabalha fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.); os funcionários públicos do governo federal, estadual ou municipal são 9,2%; os que trabalham no comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços somam 6%; em agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca são 6%; os profissionais liberais, professores ou técnicos de nível superior somam 3,6%; por fim, os que trabalham em casa 1,5%. Estes resultados vão de encontro com os dados da IBGE/PNAD (2013), que revelou que a informalidade no trabalho é uma característica importante no Brasil, abrangendo 43,1% dos trabalhadores em 2012.

Tabela 7 - Atividade em que a mãe trabalha/trabalhou na maior parte da vida

Atividade desempenhada pela mãe	%
Do lar sem remuneração	25,1
Fora de casa (merendeira, dona de bar, cabeleireira, recepcionista, secretária etc.)	22,5
Doméstica em casa de outros	16,9
Trabalham em casa (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc.)	16,8
Profissionais liberais, professoras ou técnicas de nível superior	13,2
Funcionária dos governos federal, estadual ou municipal	3
Comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços	2,5

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

De acordo com a Tabela 7, tem-se que, em relação ao trabalho da mãe, 25,1% trabalham no lar sem remuneração, seguida de 22,5% que trabalham fora de casa (merendeira, dona de

bar, cabeleireira, recepcionista, secretária etc.); 16,9% trabalham como doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.); 16,8% trabalham em casa por conta própria (costura, aulas particulares, cozinheira, artesanato etc.); 13,2% são profissionais liberais, professoras ou técnicas de nível superior; 3% como funcionária dos governos federal, estadual ou municipal; 2,5% no comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.

Para finalizar o bloco de questões sobre aspectos pessoais e familiares, foi perguntado aos profissionais do PEI quem é o principal provedor de rendimentos da casa em que vivem: 38,5% afirmam ser o pai o provedor dos rendimentos, seguidos de 23,6% que dizem ser eles os próprios provedores; 19% afirmam ser a mãe; 15,4%, o cônjuge. Pode-se aludir que devido à idade, 56% possuem entre 24 a 30 anos (Tabela 4), e por serem solteiros, boa parte dos profissionais do PEI ainda vive com suas famílias e, por isso, aponta o pai ou a mãe (57,5%) como principais provedores dos rendimentos da residência. Esses profissionais se incluem na chamada geração canguru, ou seja, aqueles jovens entre 25 e 34 anos de idade que ainda vivem nas casas dos pais (IBGE, 2013). A motivação para isso, segundo estudo do IBGE (2013), pode ser emocional ou financeira. No entanto, no caso dos profissionais do PEI, pode-se levantar a hipótese de que o aspecto econômico pode estar contribuindo para a permanência deles na casa dos seus pais, considerando seu baixo rendimento, apresentado na Tabela 11 desta dissertação.

Verificou-se entre os bolsistas extensionistas que nenhum deles é o responsável pelos rendimentos da casa em que vive. Já em relação aos monitores, 25,4% afirmam ser os provedores do seu domicílio, sendo este grupo formado por homens (58,7%), solteiros (52,2%), possuem filhos (57,4%), têm entre 36 e 37 anos (23,9%), têm renda familiar total entre um e dois salários mínimos (SM) (28,3%) e entre três e quatro SM (26,1%), moram em residências cujo grupo familiar é composto por duas a três pessoas (52,2%).

Quando consideramos todos os respondentes, verifica-se que o número de pessoas que moram na mesma casa são, em sua maioria, entre três a quatro moradores (53,3%), seguidos das que possuem entre cinco e seis pessoas (23%) e entre um e dois moradores (20,5%). O grupo entre três e quatro pessoas morando em uma mesma residência é considerado pelo IBGE de tamanho mediano (IBGE, 2013). Se considerarmos este dado, temos que as famílias dos respondentes são na sua maioria de tamanho médio.

Em síntese, a maioria (52,9%) dos entrevistados é jovem e encontra-se na faixa etária entre 21 e 26 anos; são católicos (64,1%), pardos (46,2%), solteiros (71,3%) e não possuem filhos (72,3%). Habitam em residências com até quatro moradores (53,3%) e o principal

provedor da casa é o pai (38,5%). Chama a atenção que, depois do pai, os entrevistados ocupam o segundo lugar como provedor do domicílio, atingindo um percentual de 23,6%. Entre os pais e mães que trabalham, a maioria está alocada em atividades informais.

3.2 Dados Socioeconômicos

Em qualquer sociedade, diferenças entre os indivíduos são consistentemente observadas quanto ao lugar que ocupam na hierarquia social. Nas sociedades capitalistas, reconhece-se que tais diferenças se associam às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao acesso aos bens e serviços, ao comportamento político e social. O estudo dessas diferenças, seja como um fenômeno a ser explicado ou sua associação a outros fenômenos sociais, constitui uma área de grande importância nas pesquisas sociais. Mas para que as diferenças na hierarquia social possam ser apreendidas, é necessário um esforço no sentido de definir e operacionalizar medidas dessas diferenças. Uma alternativa é a distinção dos indivíduos por meio de variáveis diretamente observadas, tais como os níveis de escolaridade ou de renda. Outra forma é a estratificação dos indivíduos ou das famílias por meio de uma medida sintética de posição social. A medida utilizada recebe o nome de nível socioeconômico (NSE) (ALVES; SOARES, 2009, p. 2).

Para este estudo, vamos considerar para a análise do NSE os aspectos relativos à escolarização, renda e ocupação. Em relação à escolarização, apresentaremos o grau de escolaridade dos respondentes e também a formação continuada que receberam para o exercício da função que ocupam na escola.

Entende-se como grau de escolarização o nível a que o indivíduo conseguiu chegar em sua formação escolar, seja na Educação Básica ou Superior. Estamos chamando de formação continuada os cursos de aperfeiçoamento voltados para as competências que se deve ter na área de conhecimento em que atua na escola, ofertada pela própria instituição ou realizada por iniciativa do monitor. Para tanto, perguntou-se aos entrevistados qual o seu nível de escolaridade, se possui Pós-graduação e se participa ou já participou de algum curso relacionado à atividade que desempenha no PEI.

A Tabela 8 ilustra o resultado obtido na pesquisa em relação ao nível de escolaridade dos entrevistados.

Tabela 8 - Nível de escolaridade

Nível de escolaridade dos profissionais	%
Ensino Médio incompleto	4,6
Ensino Médio completo	58,5
Ensino Médio Normal completo	2,1
Ensino Superior incompleto	28,2
Ensino Superior completo	5,6

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Nota-se o expressivo número de respondentes que possuem o Ensino Médio completo (58,5%), seguido dos que possuem Ensino Superior incompleto (28,2%), ou seja, ainda estão cursando algum tipo de curso de graduação. Os que possuem Ensino Superior completo somam 5,6% do total; aqueles com Ensino Médio incompleto são 4,6%; por fim, os com Ensino Médio normal completo, 2,1%.

Tabela 9 - Nível de escolaridade Bolsistas x Monitores

Nível de escolaridade	Profissional	%	Profissional	%
Ensino Fundamental	Bolsistas	0	Monitores	1,1
Ensino Médio	Bolsistas	0	Monitores	68
Ensino Superior incompleto	Bolsistas	100	Monitores	22,7
Ensino Superior completo	Bolsistas	0	Monitores	6,1

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Quando a análise é feita separadamente entre bolsistas extensionistas e monitores do PEI, conforme mostra a Tabela 9, conclui-se que todos os bolsistas respondentes da pesquisa possuem Ensino Superior incompleto. Esse dado já era esperado visto que é um pré-requisito para os bolsistas que eles estejam cursando alguma graduação para que possam estar vinculados ao PEI. Já entre os monitores, a maioria possui Ensino Médio (69%), mas chama a atenção a porcentagem daqueles que já concluíram (6,1%) ou ainda estão com o curso superior em andamento (22,7%).

Os bolsistas extensionistas, impulsionados ou não pelos pais, possuem a mesma escolaridade que a maioria dos seus pais, ou seja, o Ensino Superior completo e ou incompleto. Já no caso dos monitores, verifica-se certa mobilidade social se comparados pais e filhos, visto que os pais possuem em sua maioria Ensino Médio e é expressivo o número de monitores que já concluíram ou ainda estão cursando algum tipo de graduação, 28,8%.

Dentre os bolsistas que estão cursando algum tipo de graduação, os cursos mais citados foram: Pedagogia (28,6%); Ciências Biológicas e Educação Física (21,4%); Letras (14,3%). Os cursos de graduação frequentados pelos monitores são: Pedagogia (30,8%); Educação Física (23,1%); Letras (11,5%); Administração e Ciências Biológicas (3,8%). É interessante verificar que tanto entre os bolsistas como entre os monitores o curso de Pedagogia é o mais procurado, seguido do de Educação Física. Os cursos de Arquitetura, Belas Artes e Matemática foram citados, mas com baixos índices (menor que 1%). Em relação a possuir Pós-graduação, apenas um monitor (0,5%) afirma tê-la cursado na área de Educação Física escolar. Esse baixo índice de profissionais com Pós-graduação se explica pela escolarização dos monitores, ou seja, a maioria possui apenas Ensino Médio; no caso dos bolsistas, por estarem ainda cursando a graduação.

Sobre a participação em cursos de aperfeiçoamento relacionados à atividade que desempenham no PEI, apenas 15,4% dos respondentes disseram que realizam, enquanto 84,1% nunca participaram desse tipo de curso. Entre os que participaram, 66,6% considera que os cursos contribuíram muito para a sua formação. Os temas mais abordados nos cursos foram: esporte, teatro, agente cultural, alfabetização e artesanato. As instituições que promovem esses cursos são, na grande maioria, públicas (64,4%) tais como: PBH, UFMG, SMED. As instituições particulares somam 35,4% (ONG, universidades ou centros universitários particulares, como PucMinas, Uni-BH e Newton Paiva). A carga horária dos cursos de aperfeiçoamento varia bastante, sendo que os cursos que possuem entre quatro e seis horas são os mais citados pelos respondentes. Todos os respondentes afirmaram que o curso foi presencial e não a distância. Em relação ao ano de conclusão, 39,3% afirmam que concluíram o curso entre 2014 e 2015; 24,2% concluíram entre 2011 e 2013; antes de 2010, apenas 12% do total.

A Tabela 10 indica qual o tipo de vínculo, salário e qual a Jornada de trabalho dos bolsistas e monitores do PEI:

Tabela 10 - Bolsistas X Monitores, vínculo, salário e jornada de trabalho

	Vínculo	%	Salário	%	Jornada de trabalho	%
Bolsistas	Estágio	100	Até R\$724,00	100	20h	85,7
					24h	14,3
Monitores	CLT/Caixa Escolar	53	Até R\$724,00	69,6	20h	16,6
	CLT/AMAS	43,6	De R\$724,00 a 1.448,00	27,6	30h	37,6
					40h	30,9
					44h	12,2

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Os contratos de estágio são referentes aos bolsistas extensionistas que recebem uma bolsa de extensão para desenvolverem oficinas nas escolas, conforme já mencionado anteriormente. Os monitores estão divididos, conforme a Tabela 10, entre o vínculo CLT/Caixa Escolar (53%) e CLT/AMAS (43,6%). Nota-se que a maioria dos monitores é contratada pelo Caixa Escolar. Isso se explica porque no período de 2007 a 2013, a contratação era feita pela AMAS, com contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A partir de 2013 até o momento da pesquisa de campo, os monitores passaram a ser contratados pelo Caixa Escolar, permanecendo sob a égide da CLT.

Como já mencionado no Capítulo 2 desta dissertação, os contratos deixaram de ser feitos pela AMAS, pois essa estava se caracterizando mais como uma empresa, o que não é o seu objetivo, pois se trata de uma instituição sem fins lucrativos. A partir desse cenário os contratos passaram a ser realizados via Caixa Escolar. Nesse sentido, está previsto que os profissionais que ainda possuem o vínculo com a AMAS, a partir do segundo semestre de 2015, deverão ser contratados via Caixa Escolar (BELO HORIZONTE/SMED, 2015).

O total de bolsistas que recebem até R\$724,00 é explicado pelo fato de que esses recebem uma bolsa-auxílio inferior ao salário mínimo para atuar no PEI e trabalham 20 horas semanais (92,9%). É bom registrar que o estágio é obrigatório como prática docente e tem sido uma das formas de prover pessoal para os programas de tempo integral nas escolas públicas por meio de parcerias com universidades públicas e privadas.

Os monitores também recebem, em sua maioria, até R\$724,00 e trabalham 30 e 40 horas (68,5%). Eles se enquadram entre os 27,7% de brasileiros de 15 anos ou mais que percebem até

um salário mínimo, conforme dados do IBGE/PNAD³⁹ (2013). Há uma porcentagem expressiva de monitores (27,6%) que recebe entre R\$724,00 e 1.448,00. Trata-se de profissionais que trabalham 40 ou 44 horas semanais em atividades do PEI. Cabe lembrar que esses sujeitos não possuem plano de carreira e o fator que mais influencia em seus salários é a jornada de trabalho realizada nas unidades educacionais.

No que se refere à satisfação com o salário, a maioria diz estar insatisfeita (55,9%), os muito insatisfeitos são 33,8%, e apenas 8,2% se dizem satisfeitos com o que recebem. Ao fazer a análise dos monitores e bolsistas separadamente, os dados revelam que 87,3% dos monitores estão insatisfeitos e 12,7% muito insatisfeitos, nenhum monitor está satisfeitos ou muito satisfeito com a remuneração que recebe. Já em relação aos bolsistas, 54,3% está satisfeita, 35,2% está insatisfeita e 8,2% satisfeitos com a bolsa de estágio que recebem. Esse alto nível de insatisfação com a remuneração, no caso dos monitores, se dá pelo fato de se trabalhar uma jornada maior do que os docentes, receber menos e ter seu trabalho pouco valorizado no interior da escola.

Em relação a exercer outra atividade remunerada em setor não ligado à educação, apenas 16,4% dos entrevistados afirmam possuir outro trabalho. Verificou-se que apenas os monitores exercem outras atividades fora do PEI. É interessante destacar que dos monitores que exercem outra atividade, 34,4% trabalham 40 horas no PEI; 28,1% trabalham 44 horas; 25% trabalham 30 horas; 12,5% trabalham 20 horas. Eles são em sua maioria homens (65,6%), casados (56,8%) e possuem filhos (62,5%). Constata-se uma sobrecarga de trabalho para esses profissionais, considerando que 62,5% deles trabalham no PEI de 40 a 44 horas semanais e ainda possuem outro trabalho.

A Tabela 11 representa a renda domiciliar total, que é a soma dos rendimentos de todas as pessoas que vivem na mesma residência que o entrevistado.

Tabela 11- Renda domiciliar total

Faixa de renda	%
Até R\$724,00 (1 SM ⁴⁰)	3,1
R\$724,01 a R\$1.448,00 (2 SM)	13,8
R\$1.448,01 a R\$2.172,00 (3 SM)	18

³⁹ O IBGE/PNAD (2013) registra que 62,1% das pessoas de 15 anos ou mais em idade ativa no Brasil recebem até três salários mínimos.

⁴⁰ Valor do salário mínimo de 2014, utilizado na pesquisa.

R\$2.172,01 a R\$2.896,00 (4 SM)	24,1
R\$2.896,01 a R\$3.620,00 (5 SM)	24,1
R\$3.620,01 a R\$4.344,00 (6 SM)	8,7
Acima de R\$4.344,01 (Mais de 6 SM)	3,6

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*..

A Tabela 11 mostra que 48,2% da renda domiciliar dos respondentes está na faixa acima de três a cinco SM; 35,9% possuem renda domiciliar até três SM; e 12,3% na faixa acima de cinco ou mais de seis SM. Ao cruzarmos os dados da renda familiar com o número de moradores no mesmo domicílio dos respondentes (Tabela 12) e calcular a renda per capita das famílias, verifica-se que a renda média per capita das famílias desses profissionais é de R\$696,57, ou seja, 96,13% do salário mínimo. Constata-se ainda que 48,2% do total dos respondentes em que a renda familiar total é de três a cinco SM (Tabela 11) têm em média quatro pessoas morando na mesma residência (Tabela 12). O mesmo ocorre com os que recebem mais de cinco SM (36,4%), que dividem também a casa com quatro indivíduos (83,4%). Já os que ganham menos de dois SM (16,9%) possuem duas pessoas morando juntas no domicílio (66,6%), conforme mostra a Tabela 12 a seguir.

Tabela 12 - Renda domiciliar total x número de pessoas que moram na casa

Renda total	Número de pessoas que moram na casa						
	1	2	3	4	5	6	7 ou mais
Até R\$ 724,00 (1 SM)	16,6%	33,3%	33,3%	0%	16,7%	0%	0%
R\$724,00 a R\$1.448,00 (2 SM)	7,4%	33,3%	37%	11,1%	3,7%	3,7%	0%
R\$1.448,00 a R\$2.172,00 (3 SM)	2,7%	18,9%	18,9%	35,1%	13,5%	8,1%	0%
R\$2.172,00 a R\$2.896,00 (4 SM)	4,2%	14,8%	23,4%	34%	14,8%	6,3%	2,1%
R\$2.896,00 a R\$3.620,00 (5 SM)	0%	14,8%	23,4%	25,5%	27,6%	6,3%	2,1%
R\$3.620,00 a R\$4.344,00 (6 SM)	0%	11,7%	41,1%	29,4%	11,7%	5,8%	0%

Acima de R\$4.344,00 (+ 6 SM)	0%	0%	14,2%	28,5%	42,8%	0%	14,2%
-------------------------------	----	----	-------	-------	-------	----	-------

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Em síntese, verificou-se no campo socioeconômico que a maioria (58,5%) dos respondentes possui o Ensino Médio completo, mas somente 15,4% participam ou já participaram de cursos de aperfeiçoamento para ministrar suas oficinas no PEI. Esses cursos, em sua totalidade, foram presenciais e 64,4% deles foram realizados em instituições públicas. A carga horária desses cursos variou entre quatro e seis horas de duração e 39,3% foram concluídos entre os anos de 2014 e 2015. A grande maioria dos entrevistados (71,3%) recebe até R\$724,00 e a maioria deles, 55,9%, diz estar insatisfeita com a remuneração. Apenas 16,4% exercem outras atividades não relacionadas com a área de educação. Em relação à renda domiciliar total, 60% recebem até quatro SM.

3.3 Práticas Culturais, Sociais e Políticas

O objetivo desta seção é mostrar a participação dos entrevistados em atividades culturais, como a leitura de livros, ida ao cinema, teatro, exposições de arte e *shows* de música, bem como em movimentos sociais e sindicatos. Para isso, foi perguntado com que frequência eles costumam ler livros, jornais, revistas, acessam a internet, o que costumam fazer no tempo livre, se participam de algum movimento social e se são sindicalizados.

Foi perguntado aos entrevistados qual sua frequência de leitura em relação a: livros de ficção, livros técnicos e didáticos, jornais em meio impresso e eletrônico, revistas em meio impresso e eletrônico e *sites* na internet⁴¹, como podemos verificar na Tabela 13:

Tabela 13 - Frequência com que costumam ler

Gênero textual	Nunca	Ocasionalmente	Mensalmente	Diariamente
Romances e literatura em geral	23,1%	49,2%	14,3%	7,2%
Livros técnicos e didáticos	17,4%	35,4%	12,3%	27,7%
Jornais impressos e eletrônicos	15,9%	30,8%	22,6%	19%
Revistas impressas e eletrônicas	16,9%	32,8%	25,1%	12,8%
Acesso à internet	1%	7,7%	2,6%	70,8%

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

⁴¹ As frequências são: Nunca, Ocasionalmente, Mensalmente e Diariamente.

Para romances e literatura em geral, 49,2% dos entrevistados disseram ler ocasionalmente e 23,1% nunca leem esse gênero. Já os livros técnicos e didáticos, 35,4% leem ocasionalmente e 27,7% fazem leitura diária, já que supostamente essa é uma literatura mais utilizada pelos monitores em apoio a suas atividades, além de ser usado também pelos bolsistas extensionistas no dia a dia dos cursos de graduação nas IES. Em relação aos jornais impressos e eletrônicos, 30,8% dos respondentes afirmam ler ocasionalmente; 22,6%, mensalmente; 19%, diariamente. Os que leem revistas ocasionalmente somam 32,8%, seguidos dos que leem mensalmente, 25,1%, e diariamente, 12,8%.

Quando comparamos os dados relativos à frequência de leitura dos profissionais do PEI com os docentes da RME/BH, nota-se que em ambos os casos o gênero de leitura mais lido é o de livros didáticos; 47% dos professores da RME/BH leem esse tipo de livros sempre.

O dado relativo à internet também é destaque entre esses dois grupos, já que menos da metade (47,6%) dos docentes usam desse meio diariamente, ao contrário dos profissionais do PEI, que em sua grande maioria (70,8%) utilizam essa ferramenta no seu dia a dia.

Por fim, quanto à frequência em relação à utilização da internet, a maioria dos respondentes (70,8%) afirma acessar a internet diariamente, seguidos de 16,9% que a acessam semanalmente. Esse número expressivo de entrevistados que acessa a internet todos os dias é corroborado com dados do IBGE/PNAD (2013) que aponta que dos 32,2 milhões de domicílios do país que tinham microcomputador em 2013 (49,5% do total de residências), 28 milhões contavam com acesso à internet. Esse número representa 43,1% do total de domicílios em todo o país. O crescimento absoluto registrado em 2013 foi de 2,3 milhões de casas conectadas à *web*, o que representa uma população beneficiada de quase 7,6 milhões de pessoas. Nos últimos cinco anos, o índice de domicílios conectados à rede mundial de computadores saltou de 23,8%, em 2008, para 43%, em 2013. Em um recorte do IBGE/PNAD (2013) a partir de grupos de idade, pessoas entre 15 e 17 anos e de 18 a 19 anos foram registradas como os maiores índices de internautas em 2013, com 76% e 74,2% de acesso respectivamente. Já na faixa etária entre 40 e 49 anos, 44,4% do total acessa a internet. Apenas 21,6% de quem tem mais de 50 anos se conecta à *web*. Além dos computadores, a internet hoje é muito utilizada em celulares. Segundo dados do IBGE/PNAD (2013), 130,8 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade têm telefone móvel celular para uso pessoal (IBGE/PNAD, 2013, s.p.).

Em relação ao que costumam fazer no tempo livre⁴², 32,3% dos respondentes disseram que acessam a internet; 14,8% cuidam de si próprios; 12,8% fazem atividades físicas; 12,3% fazem programas em família; 5,6% frequentam cultos religiosos, conforme se pode observar na Tabela 14. Assistir à TV, ir ao cinema, ler e fazer atividades domésticas foram as categorias menos recorrentes.

Tabela 14 - Atividades que realizam no tempo livre

Tipos de atividade	%
Acessar a internet	32,3
Cuidar de mim	14,8
Atividades físicas	12,8
Programas em família	12,3
Frequentam cultos religiosos	5,6
Cuidar de outros	5,6
Estudar	2,1

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

No que se refere à participação dos entrevistados em movimentos sociais, chama a atenção o fato de que apenas 7,2% do total responderam afirmativamente a esta questão. Os movimentos em que os respondentes atuam são: negro, comunitário e religioso. Trata-se de um índice baixo para a atividade associativa desses profissionais se levarmos em conta resultado de pesquisa (REIS; DAYRELL, 2015) citado no Capítulo 2 desta dissertação, que indicou a influência de programas e projetos sociais para a participação de jovens em programas de Educação Integral.

Quando questionados sobre a filiação a algum sindicato, 91,3% dizem que não são filiados; 5,1% afirmam que o são e 1% que já foi e hoje não é mais. Os sindicatos citados pelos respondentes são: Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SINDREDE), Senalba/MG e Sindicatos dos Comerciantes e Lojistas. Cabe esclarecer que somente em outubro de 2013 o SINDREDE-BH teve o seu estatuto alterado, permitindo que os “artífices contratados pelos Caixas Escolares das Escolas Municipais de Belo Horizonte” pudessem ser representados por ele (BELO HORIZONTE, 2013, p. 96). Neste

⁴² Foram permitidas três opções de resposta para esta questão.

sentido, pode-se argumentar que a possibilidade de sindicalização para o grupo de monitores é recente, o que afetaria a adesão ao SINDREDE-BH por falta de conhecimento e oportunidade. Outra possibilidade é o fato de haver uma rotatividade nesse grupo de profissionais e a adesão ao sindicato não ser vista como necessária. Mas, ao mesmo tempo, cabe lembrar a baixa sindicalização dos professores da RME-BH ao sindicato. Ao mesmo tempo, se buscarmos os dados relativos à RME/BH da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB), vemos que a maior parte (65,3%) dos sujeitos docentes entrevistados não é filiada ao sindicato profissional. É verificado também que existem 34,7% que são filiados (MELO; CARDOSO; LIMA, 2012, p. 119).

Em síntese, os respondentes da pesquisa leem ocasionalmente quando se trata romances e literatura em geral (49,2%); já os livros técnicos e didáticos são lidos com frequência, considerando que 27,7% dos profissionais fazem leitura diária desse gênero literário. A maioria deles acessa a internet todos os dias (70,8%). Quando possuem algum tempo livre, eles costumam acessar a internet, cuidar de si próprio e fazer atividades físicas. Poucos participam de movimentos sociais (7,2%) e a porcentagem é menor em relação à participação em sindicatos (5,1%).

3.4 Condições de Trabalho

O último bloco de análise diz respeito às condições de trabalho às quais os profissionais que atuam no PEI estão submetidos. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações que dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, s.p.).

Para verificar quais as condições de trabalho desses sujeitos, foi perguntado a eles: em qual etapa da Educação Básica atua; qual o tipo de vínculo; função que desempenha; qual oficina realiza na unidade educacional, onde ela acontece; se realiza outras atividades; como se considera em relação aos alunos; quantos alunos frequentam a oficina; quanto tempo trabalha com esse tipo de atividade; quanto tempo trabalha no PEI; qual a jornada de trabalho; quais as condições materiais de trabalho (quadra de esportes, banheiros, refeitório etc.); quais as condições de trabalho nos espaços externos utilizados pelo Programa; se a unidade educacional

possui parcerias com ONG; o que considera mais importante para melhorar a qualidade do trabalho e de quem recebe mais cobrança em relação ao trabalho realizado.

A primeira questão⁴³ está relacionada ao segmento/etapa da Educação Básica em que esses profissionais atuam na unidade educacional. O PEI é um programa destinado aos estudantes do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ciclos) das escolas municipais de BH. Sendo assim, as respostas para essa questão estão agrupadas apenas no Ensino Fundamental. Dos entrevistados que responderam essa questão⁴⁴, 80% afirmam trabalhar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 87% trabalham no segundo ciclo desta etapa e 20% atuam no terceiro ciclo. A atuação desses profissionais é mais expressiva entre o 1º e o 6º ano da Educação Básica. Em relação à função desempenhada no PEI, 93,3% se consideram monitores e 6,7% bolsistas extensionistas. Conforme já mencionado na introdução desta dissertação, a partir de 2015 todos os profissionais que realizam atividades no PEI passaram a ser denominados⁴⁵ monitores e aqueles que vêm das IES são os chamados bolsistas extensionistas.

As oficinas realizadas pelos entrevistados são variadas. As mais recorrentes são: 23,1% de música e corpo (música, percussão, capoeira, *ballet* e dança); 20,1% de artes (artesanato, circo, *grafitti*, *hip hop*, *taekwondo*, teatro); 13,8% de esportes; 12% de acompanhamento pedagógico e para casa; 11,8% de informática; 6,6% de meio ambiente e 2,5% de jogos. Ainda foram citadas oficinas de saúde na escola e ética e cidadania.

Essas oficinas são realizadas em sua maioria nas casas alugadas (75,9%) pela PBH para desenvolvimento das atividades. As salas de aula da própria unidade educacional (42,6%) também são um espaço para a realização das atividades do PEI, bem como as quadras de esportes (27,2%) e as salas de informática (10%).

Quando perguntados se realizam outras atividades além das oficinas com os alunos na unidade educacional em que trabalham, 97,4% disseram que sim. Os que acompanham os alunos no almoço são 90,8%; os que acompanham os alunos no lanche somam 83,6%; os que acompanham os alunos aos espaços fora da escola para a realização das atividades são 62,1%; acompanham em aula-passeio e excursões, 57%; acompanham o para casa, 14,9%. Nessa questão os respondentes poderiam marcar quantas opções fossem necessárias. Isso nos revela que muitos dos profissionais têm realizado outras atividades para além das oficinas que

⁴³ Era permitido marcar mais de uma opção nessa questão.

⁴⁴ O percentual total ultrapassará 100% visto que os profissionais do PEI atuam em mais de um ciclo do Ensino Fundamental.

⁴⁵ Ofício: SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS n. 093/2014.

ministram e possuem uma carga de trabalho intensiva. Neste sentido, verifica-se que esse grupo de trabalhadores também tem sofrido da intensificação do trabalho, o que, segundo Dal Rosso (2008), significa

trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. Essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe (p. 22).

A Tabela 15 abaixo registra a jornada de trabalho, oficina realizada e outras atividades desempenhadas pelos profissionais para além de sua oficina.

Tabela 15 - Jornada de trabalho x oficina x outras atividades

Qual oficina realiza	20h	30h	40h
Artes	9,8%	24,4%	14,3%
Música e corpo	11,9%	24,5%	30,4%
Esportes	12,2%	11,5%	17,9%
Para casa	34%	1,8%	1,8%
Meio ambiente	7,3%	0%	0%
Informática	0%	26,8%	26,8%
Realiza outras atividades além da oficina	20h	30h	40h
Acompanha no almoço	87,8%	94,2%	89,3%
Acompanha no lanche	78%	92,8%	83,9%
Acompanha em excursão	65,9%	79,7%	73,2%
Acompanha o para casa	31,7%	10,1%	7,1%
Acompanha para outros espaços fora da escola	56,1%	68,1%	60,7%

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Ao se analisar a Tabela 15, verifica-se que a oficina de para casa (34%) é a mais citada pelos profissionais que trabalham 20 horas, seguido da oficina de esporte (12,2%), oficinas de música e corpo (11,9%), artes (9,8%) e meio ambiente (7,3%). Em relação à jornada de trabalho de 30 horas, tem-se que 26,8% são da informática, 24,5% música e corpo, 24,4% de artes e 11,5% de esportes. Entre os que trabalham 40 horas, 30,4% atuam em oficina de música e corpo; 26,9%, informática; 17,9%, esportes; 14,3%, artes.

Analisou-se também a relação entre a carga horária⁴⁶ de trabalho e o exercício de outra atividade além da oficina. A maior porcentagem dos profissionais que acompanham os alunos

⁴⁶ Designa a totalidade do tempo de trabalho do professor, em uma ou mais escolas, turmas e turnos escolares, períodos nos quais os docentes assumem uma ou mais disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, tarefas e responsabilidades profissionais. Trata-se do conjunto dos períodos de tempo – reais e virtuais – nos quais o docente

no almoço (94,2%) é dos que trabalham 30 horas; o mesmo ocorre com o acompanhamento no lanche (92,8%), excursões (79,7%) e para locais fora da escola (68,1%). Os que trabalham 20 horas acompanham mais os alunos no para casa (31,7%). No entanto, verifica-se que, independente da jornada de trabalho, os monitores se envolvem ainda nas atividades de acompanhamento dos estudantes no almoço, lanche, excursões e deslocamentos no entorno da escola.

Quando perguntados sobre o tempo de atuação no PEI, 20,6% dos profissionais afirmam que trabalham entre sete meses e um ano no Programa; 17% entre um ano e um ano e meio; 16,9% trabalham entre um ano e meio e dois anos; 14,3% entre dois e três anos; 12,2% há até seis meses no Programa; 9,7% entre três e quatro anos e 4,3%, acima de quatro anos. Verifica-se que há uma alta rotatividade dos profissionais que atuam no Programa, visto que este existe desde 2006, e a maioria (66,7%) dos profissionais que trabalham no PEI está há menos de um ano e meio no Programa.

Já em relação a quanto tempo eles ministram o tipo de oficina que hoje realizam no PEI, eles afirmam que 20,1% trabalham entre um ano e um ano e meio, 19,9% entre sete meses e um ano, 15,9% entre um ano e meio e dois anos, 14,7% entre dois e três anos, 14,4% até seis meses, 8,6% entre três e quatro anos e 4,4% acima de 4 anos. Os tempos de trabalho no PEI e os tempos que realizam a oficina são bem próximos, o que sugere que alguns desses profissionais possam ter tido no Programa sua primeira experiência de trabalho com oficinas.

O número de alunos por oficina varia de acordo com os respondentes: 58,5% afirma que são 25 alunos; para 17,4% são 20 alunos; para 11,8% são 30 alunos; para 4,1% são 15 alunos. Há uma oscilação entre 15 a 30 alunos nas oficinas ofertadas pelo PEI, mas a maioria, ou seja, 75,9% dos entrevistados, tem trabalhado com turmas de 20 a 25 alunos.

Em relação às condições materiais de trabalho, os respondentes avaliaram a adequação dos equipamentos que utilizam em seu dia a dia no Programa, conforme disposto na Tabela 16:

Tabela 16 - Adequação das condições materiais de trabalho no PEI

Tipo de material	Frequência	%
Materiais utilizados nas oficinas	Muito adequado	31,8
	Médio adequado	61,5

desenvolve atividades relativas ao seu trabalho, sejam elas diretamente com os estudantes nas escolas, sejam em outros espaços onde as realizem. Ver mais em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=74>>.

	Pouco adequado	4,6
	Nada adequado	0
Quadra de esportes	Muito adequado	51,3
	Médio adequado	37,4
	Pouco adequado	5,1
	Nada adequado	1,0
Banheiros	Muito adequado	56,9
	Médio adequado	34,9
	Pouco adequado	3,6
	Nada adequado	2,1
Refeitório	Muito adequado	60,5
	Médio adequado	34,9
	Pouco adequado	1,5
	Nada adequado	0
Sala de vídeo	Muito adequado	47,9
	Médio adequado	32,3
	Pouco adequado	1,5
	Não possui	15,9
Mobiliário (cadeira, mesa, armário)	Muito adequado	34,4
	Médio adequado	54,9
	Pouco adequado	7,7
	Nada adequado	0,5

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

A análise dos dados sobre condições materiais (Tabela 16) mostra que os materiais utilizados pelos profissionais são considerados medianos (61,5%), a quadra de esportes é considerada muito adequada (51,3%), assim como os banheiros (56,9%), refeitórios (60,5%) e a sala de vídeo (47,9%). Chama a atenção a porcentagem de escolas que não possuem sala de vídeo (15,9%) e, por isso, não puderam ser avaliadas pelos respondentes. O mobiliário, que inclui mesas, cadeiras e armários, foi considerado também mediano (54,9%).

Como já vimos no Capítulo 2, as atividades do Programa são realizadas nos espaços das escolas ou em outros espaços escolhidos por elas, conforme seu planejamento e demandas, por meio de contratos de locação, convênios ou cessão gratuita. Em relação às condições dos espaços externos da escola, a maioria dos profissionais considerou média (58,5%) a sua adequação; os que dizem ser muito adequados somam 26,2%; pouco adequado, 12,3%. Em relação ao trajeto que dá acesso a esses espaços, 49,7% afirmam ser a adequação média; 28,7%, muito adequado; 16,4%, pouco adequado; 3,1%, nada adequado. No trabalho de campo⁴⁷, em conversas informais com os profissionais do PEI, muitos relataram como problemas em relação aos espaços exteriores às escolas a falta de segurança nas ruas e a falta de sinalização para que os alunos possam se locomover de um espaço a outro, além de adaptações realizadas nos

⁴⁷ Anotações do Caderno de Campo realizada no dia 22 de maio de 2015.

espaços ocupados que algumas vezes não atendem ao que é necessário para desenvolver determinada oficina. Já em relação aos banheiros, a maioria dos respondentes considera muito adequado (62,6%). Por outro lado, 27,2% os consideram médio e 7,1% pouco adequados.

Quando perguntados se a unidade educacional em que trabalham realiza alguma parceria com ONG, 64,1% dizem não saber a respeito dessa informação, enquanto 31,3% dizem que não realizam parcerias e apenas 1% diz que sim. Este dado pode estar sinalizando a pouca informação que estes profissionais têm da escola que atuam e até mesmo da própria relação que o PEI estabelece com outros setores organizados da sociedade.

Passaremos agora à análise sobre as interações de trabalho com a direção, professor coordenador, pais, professores regulares, colegas de programa e alunos, conforme a Tabela 17. Começaremos pela realização de reuniões entre os profissionais do PEI, os demais funcionários da escola e família.

Tabela 17 - Frequência de interações de trabalho

Sujeitos	Frequência	%
Direção da escola	Nunca	5,6
	Ocasionalmente	47,7
	Mensalmente	36,4
	Semanalmente	2,6
	Diariamente	4,6
Professor coordenador	Nunca	2,1
	Ocasionalmente	15,5
	Mensalmente	60
	Semanalmente	5,6
	Diariamente	14,4
Pais	Nunca	49,2
	Ocasionalmente	38,5
	Mensalmente	9,2
	Semanalmente	0
	Diariamente	0
Professores regulares	Nunca	45,1
	Ocasionalmente	35,4
	Mensalmente	14,4
	Semanalmente	2,6
	Diariamente	0
Colegas do PEI	Nunca	5,6
	Ocasionalmente	28,7
	Mensalmente	43,1
	Semanalmente	2,6
	Diariamente	17,4
	Nunca	35,9
	Ocasionalmente	19
	Mensalmente	28,2

Alunos	Semanalmente	3,1
	Diariamente	10,8

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

As reuniões com os diretores das unidades educacionais ocorrem ocasionalmente (47,7%); com o professor coordenador a frequência é maior, ocorre mensalmente, de acordo com 60% dos respondentes; com os pais, nunca acontecem reuniões ou encontros (49,2%); o mesmo ocorre com os professores regulares (45,1%); já com os colegas do PEI as reuniões são feitas mensalmente (43,1%) e com os alunos as maiores porcentagens apresentadas se colocam entre os extremos, ou seja, os que nunca (35,9%) se reúnem e os que se reúnem mensalmente (28,2%).

Sobre isso, Braga (2015) afirma 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. No entanto, simultaneamente, essa autora verificou, nas escolas pesquisadas por ela, o que Fullan e Hargreaves (2001) chamaram de colaboração confortável, ou seja, trata-se de uma aproximação espontânea entre professores e profissionais do Programa para a realização de atividades pontuais, com natureza mais imediata, como partilha de dicas, troca de experiências específicas (mesma área – artes, esportes), apoio para alguma atividade (caminhada pelo bairro, organização de eventos). Esse aspecto, apresentado em duas escolas pesquisadas por Braga (2015), corrobora o dado desta dissertação que mostra a existência de reuniões entre monitores e docentes ocasionalmente, em 35,4% dos questionários respondidos pelos monitores, e 14,4% que se reúnem mensalmente com os professores.

Sobre a relação com os alunos, a maioria (76,4%) dos profissionais considera que possui uma relação afetiva com os alunos e 19%, amigável. As relações de autoridade e profissionalismo aparecem com 1,5% cada. Esse assunto já foi abordado nesta dissertação quando apontamos que esses profissionais conhecem e sabem dialogar com as crianças e principalmente com os jovens com quem eles estão trabalhando nas oficinas. Além disso, a aproximação do perfil dos respondentes da pesquisa e dos estudantes é um dos elementos que contribui para uma identificação entre esses profissionais e os participantes de suas oficinas, o que vem se mostrando central na ação educativa desses agentes. Os professores regulares também destacam 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.

Segundo estudo realizado por Braga (2015), esses professores utilizam da 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 também para realizar atividades em conjunto (BRAGA, 2015, p. 122).

Em relação ao controle, foi perguntado aos participantes da pesquisa de quem eles recebem mais cobrança em relação ao trabalho que desempenham: 41,5% apontam que quem cobra mais é o professor coordenador; 32,8% referem que a cobrança vem de si próprios; 7,2%, dos alunos; 7,2%, da direção; 6,7%, da supervisão. O fato de grande parte dos entrevistados dizer que recebem maior cobrança do professor coordenador pode ser porque esse profissional é o responsável direto por um conjunto de ações que garante o funcionamento do Programa, sobretudo a organização da matriz curricular em consonância com o projeto pedagógico de cada unidade educacional, além de colaborar no planejamento das oficinas que surgem da demanda das comunidades e/ou dos talentos locais e coordenar os monitores e bolsistas extensionistas. Outro percentual significativo é a cobrança que vem deles próprios, o que aparece também em relação a pesquisas sobre o trabalho docente⁴⁸. De acordo com 50% dos professores respondentes da pesquisa TDEBB (2010), o principal agente de cobrança em relação ao trabalho dos sujeitos docentes são eles próprios. Considerando as metas colocadas para os trabalhadores das escolas, sejam eles gestores, professores, coordenadores de programas e projetos ou demais profissionais da escola, que sofrem a pressão de atingir essas metas e se culpabilizam quando não conseguem alcançá-las (ROMANO; OLIVEIRA; GOMES, 2012, p. 81).

A próxima análise está relacionada à jornada de trabalho e às principais reivindicações pela melhoria na qualidade do trabalho, conforme aponta a Tabela 18:

Tabela 18 - Jornada de trabalho x melhoria na qualidade do trabalho

Aspectos	Jornada de trabalho		
	20h	30h	40h
Receber melhor remuneração	90,2%	91,1%	92,9%
Pais mais participativos	59,7%	29,7%	55,3%
Reduzir alunos	34,2%	43,4%	39,3%
Melhores materiais	1,4%	36,6%	53,6%
Receber mais capacitação	34,1%	29%	14,3%
Aumentar horas de planejamento	26,9%	11,5%	3,6%

⁴⁸ Dados obtidos na Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Minas Gerais. Cf. OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; ROMANO; OLIVEIRA; MELO, 2012

Melhorar o trajeto da escola até outros espaços	2,9%	0%	9%
---	------	----	----

Fonte: Banco de dados elaborado pela autora a partir da análise do *survey*.

Verifica-se na Tabela 18 que para os respondentes da pesquisa, independentemente da quantidade de horas trabalhadas, o que é mais importante para melhorar a qualidade do trabalho é a melhoria da remuneração. Esse dado também é representativo pelos docentes da RME/BH, já que na Pesquisa TDEBB (2010) 76% dos professores afirmam que receber melhor remuneração, ou seja, ter aumento salarial é o fator mais importante para melhorar a qualidade do seu trabalho. Os respondentes também consideram importante o aumento da participação dos pais na vida escolar dos filhos e a redução do número de alunos por turma. É pouco expressiva a porcentagem de profissionais que pedem pela melhoria do trajeto da escola até onde serão realizadas as oficinas.

Em síntese, no que se refere às condições de trabalho dos respondentes, conclui-se que grande parte dos profissionais atua no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, 80% e 87% respectivamente. Eles são em sua maioria monitores (93,3%), desenvolvem oficinas de música e corpo, artes, esportes, acompanhamento pedagógico, para casa, informática, meio ambiente e jogos. Essas oficinas são realizadas em casas alugadas (75,9%). A maioria dos respondentes afirma realizar outras atividades, além das oficinas com os alunos na unidade educacional em que trabalham (97,4%). O número de alunos por turma é em média de 25 estudantes. Em relação às condições materiais de trabalho, 61,5% afirmam que os materiais utilizados são considerados medianos. Esses profissionais costumam se reunir mais com o professor coordenador; às vezes com os colegas do PEI, mas nunca se reúnem com os pais dos alunos. A relação com os alunos é considerada afetiva (76,4%) e amigável (19%). Eles recebem mais cobrança em relação ao trabalho que desempenham por parte do professor coordenador. Finalmente, monitores e bolsistas extensionistas consideram que o mais importante para melhorar a qualidade do trabalho seria receber melhor remuneração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou especificamente de traçar o perfil dos profissionais que atuam no PEI das escolas municipais de Belo Horizonte. Esse Programa, iniciado por meio de um projeto-piloto, com ênfase na formação humana e cultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários, ganhou amplitude e expansão principalmente a partir do Programa Mais Educação, 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.

Para realizar as atividades com os alunos no PEI, são contratados monitores e bolsistas extensionistas. Conforme mostram os dados, os monitores são contratados via Caixa Escolar na escola em que atuam e os bolsistas extensionistas possuem contratos de estágio com as IES que frequentam. Os monitores são jovens e adultos da comunidade em que estão inseridas as escolas municipais e possuem experiência na área cultural, esportiva, artística, entre outras. Os bolsistas extensionistas são alunos das IES. A busca por monitores da comunidade para atuar nas atividades do PEI se aproxima da experiência realizada nos CIEP, que trouxe para o interior da escola os chamados animadores culturais, responsáveis por integrar a cultura escolar com a cultura da comunidade. Por outro lado, ela se distancia da experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira, em que as atividades eram todas ministradas por professores, no interior da própria escola. Ambas as experiências foram esboçadas no Capítulo 1 desta dissertação.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que os profissionais entrevistados, em sua maioria, são mulheres, possuem em média 25 anos, se autodeclaram pardos, são solteiros, não possuem filhos e são católicos. Esses dados são equivalentes aos obtidos⁴⁹ na pesquisa TDEBB (2010), que apontou que o PEI é composto por profissionais mulheres, solteiras e pardas. É interessante observar que permanece a prevalência de profissionais do sexo

⁴⁹ Cf. CLEMENTINO; OLIVEIRA, 2012.

feminino na contratação de monitores, mesmo quando se trata de buscar profissionais que atuam em atividades artísticas, culturais, esportivas e similares, propostas pelo Programa.

Os entrevistados afirmaram que o principal provedor de rendimentos da casa em que vivem é o pai, sendo que em média moram de três a quatro pessoas em sua residência. Estes dados vão de encontro aos resultados da pesquisa PNAD 2014, analisadas por Camarano e Fernandes (2015), quando revelam que a maioria das famílias brasileiras é chefiada por homens e composta em média por três pessoas residindo em um mesmo domicílio. A renda domiciliar total dos respondentes da pesquisa gira em torno de três a cinco salários mínimos. A renda *per capita* dessas famílias é de R\$696,57.

Em relação à atividade desenvolvida pelo pai, grande parte afirma que eles trabalham em atividades informais fora de casa; já as mães trabalham no lar, sem remuneração, ou fora de casa. Estes dados são compatíveis com as análises realizadas com os dados da PNAD 2014, que mostram que a maior contribuição para a renda domiciliar ainda é dada pelo homem, como provedor do domicílio (CAMARANO; FERNANDES, 2015). Em relação à escolaridade há uma diferença entre os pais dos bolsistas e os dos monitores. Entre os bolsistas, a maioria dos pais e mães possui Ensino Superior, enquanto a maioria dos pais e mães dos monitores possui o Ensino Médio. Dentre os respondentes que possuem marido/esposa/companheiro, a maioria destes também cursou o Ensino Médio.

Em relação ao nível de escolaridade dos entrevistados, a maioria possui Ensino Médio completo, mas também é expressiva a porcentagem dos que possuem Ensino Superior incompleto, ou seja, com curso de graduação em andamento (bolsistas extensionistas). Dentre esses profissionais, alguns cursam Pedagogia, Educação Física, Letras, entre outros.

Poucos são os respondentes que afirmaram ter participado de algum curso de aperfeiçoamento para atuar no PEI e os que participaram consideram que este tipo de curso contribui para a atividade que exercem na escola. Conforme visto no Capítulo 3, os monitores são jovens e grande parte deles está nas escolas há um ano e meio. Nesse sentido, chama a atenção não haver por parte da SMED investimento na formação e qualificação profissional dos monitores do PEI, tanto no que se refere às áreas específicas em que atuam, quanto em relação à formação pedagógica. Trata-se de garantir o direito ao desenvolvimento profissional desses monitores, aprofundando o saber e a cultura trazidos por eles para o interior das escolas e de possibilitar uma prática pedagógica refletida.

Outro aspecto que se destaca se refere à rotatividade dos monitores do PEI considerando que o programa já está implantado desde 2006 e a maioria deles (54,5%) está na escola há no

máximo dois anos. Pode-se levantar a hipótese que as condições de trabalho, principalmente os baixos salários, a inexistência de carreira, a jornada de trabalho elevada (43,1% dos monitores possuem jornada de 40 e 44 horas semanais) e intensa estejam influenciando para a não permanência destes monitores na escola. Outra hipótese que se pode levantar encontra-se no fato de 28,2% dos monitores entrevistados estarem cursando a educação superior, o que pode levá-los, ao se formar, a buscar outras alternativas de trabalho.

Destaca-se o fato de que os profissionais do PEI não são participativos em movimentos sociais e em sindicatos, assim como os docentes da RME/BH, conforme já mencionado no Capítulo 3 desta dissertação. A participação da sociedade civil organizado é algo que vem se reconstruindo no Brasil, marcado por duas grandes ditaduras (1937-1945 e 1964-1985) e que tem avançado aos poucos em nossa sociedade, por meio do fortalecimento dos sindicatos, associações, organizações não governamentais. Atualmente os jovens secundaristas têm dado um exemplo de luta pela educação em movimentos realizados em São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Fortaleza.

Em relação a salário e jornada de trabalho, os bolsistas extensionistas trabalham 20 horas e recebem até um salário mínimo, assim como alguns monitores. No entanto, estes trabalham 30 ou 40 horas. Somente os monitores realizam outra atividade fora da área da educação, eles são em sua maioria homens, casados e possuem filhos e trabalham na Rde 40 ou 44 horas semanais. O fato de os monitores possuírem somente o Ensino Médio pode estar influenciando no valor do salário pago a eles. É visível também a baixa valorização dos profissionais que atuam no magistério, ou seja, professores e trabalhadores da educação de forma geral. Neste caso, a contratação pode estar seguindo esta tendência. Não é à toa que a maioria de monitores afirma estar insatisfeita com a remuneração recebida, assim como os docentes da rede municipal de Belo Horizonte, a cidade que possui mais professores insatisfeitos com sua remuneração, de acordo com dados⁵⁰ da pesquisa TDEBB (2010). Somente os monitores realizam outra atividade fora da área da educação; eles são em sua maioria homens, casados e possuem filhos.

Com relação a hábitos de leitura, os respondentes leem mais livros didáticos e utilizam muito a internet no seu dia a dia. Uma hipótese para a proeminência do livro didático pode estar na busca de material para a preparação das atividades que têm que ser desenvolvidas no dia a dia da escola, considerando inclusive a baixa oferta de cursos de formação realizados pela

⁵⁰ Cf. OLIVEIRA; VIEIRA, 2012.

SMED para estes profissionais. Há ainda o fato de a maioria dos monitores possuir somente o Ensino Médio e o hábito da leitura estar sendo ainda construído na formação das crianças, jovens e adolescentes no Brasil. Em seu tempo livre, esses profissionais costumam acessar internet, cuidar de si mesmos e fazer atividades físicas.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas e monitores no PEI ocorrem no contraturno escolar dos alunos, seguindo uma tradição que já ocorria nas experiências das décadas de 1950 e 1980 no Brasil, a Escola Parque e os CIEP, como visto no Capítulo 1. Assim, na Escola Parque o dia escolar era dividido em dois períodos: um de instrução, em classe, e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas, contemplando os alunos durante oito horas diárias. O CIEP de Darcy Ribeiro oferecia aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e eventos culturais. O que marca estas experiências e o PEI é que as atividades programadas ficam concentradas no contraturno escolar, não são entremeadas à grade considerada regular.

Na RME/BH, desde a implantação do projeto-piloto a organização escolar mantém em um turno o desenvolvimento das disciplinas do chamado currículo regular e no contraturno as oficinas e outras atividades do PEI. Este formato leva os monitores a analisarem que existem duas escolas em uma, ou seja, eles não se vêem como pertencentes ao espaço escolar e se sentem discriminados no interior das escolas (BRAGA, 2015).

Em estudo realizado por Braga (2015) os monitores expressam essa discriminação dizendo da dificuldade de ocupar os espaços previstos no interior das escolas para as suas atividades (quadras, salas de informática, auditórios, salas de aula), dizendo da disputa por estes espaços e como eles ficam renegados nestas rixas. Além de denunciar não haver espaço que possibilite maior aproximação deles com os docentes da escola regular que ajuda no processo de inserção e reconhecimento do que fazem no PEI (BRAGA, 2015).

Para a realização das atividades do PEI os espaços mais utilizados são em sua maioria as casas alugadas pela PBH. No interior das escolas são utilizadas as salas de aula da própria unidade educacional, bem como suas quadras de esportes e as salas de informática quando disponíveis, ou seja, não esteja sendo ocupada pelas atividades da escola regular.

As oficinas mais recorrentes neste Projeto são: esportes, informática, música, percussão, capoeira, *ballet*, dança, artesanato, circo, *grafitti*, *hip hop*, *taekwondo*, teatro, acompanhamento do para casa, entre outras. Essas atividades estão de acordo com o que prevê a meta seis do PNE (2014-2024) de que na jornada ampliada, de no mínimo sete horas diárias, devem ser

ofertadas oficinas de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas.

O número médio de alunos por oficina é de 25, atendendo ao que o PME propõe: as turmas devem ser formadas com um mínimo de 20 alunos e um máximo de 30. Os profissionais também acompanham os alunos aos espaços externos à escola, nos quais é realizada a maioria das atividades do PEI, no horário do almoço, do lanche, em excursões, ou seja, outras tarefas para além das oficinas.

Os monitores costumam se reunir mais com o professor coordenador e são mais cobrados por eles em relação ao trabalho que desenvolvem no Programa. Eles pouco se reúnem com os pais e professores. Todavia, possuem relação afetiva com seus alunos, corroborando com o que aponta Dayrell, Carvalho e Geber (2012): a aproximação do perfil dos monitores e dos estudantes é um dos elementos que contribui para uma identificação entre estes profissionais e os participantes de suas oficinas, o que vem se mostrando central na ação educativa desses agentes. Esses profissionais têm habilidade para conhecer e saber dialogar com as crianças, mas principalmente com os jovens com quem estão trabalhando, além de conhecimento do local no qual estão desenvolvendo suas ações educativas. De acordo com os respondentes da pesquisa, o mais importante para melhorar a qualidade do trabalho deveria ser o aumento da remuneração recebida.

As condições de trabalho desses profissionais se aproximam daquelas dos respondentes da pesquisa TDEBB (2010), que mostra que os materiais utilizados para realizar as oficinas (como quadro, xerox, TV, som e vídeo) são considerados medianos, bem como banheiros e quadra de esportes.

Por fim, esperamos que os dados levantados a partir desta pesquisa sirvam para aprofundar o conhecimento a respeito de quem são os profissionais que atuam com os alunos no contraturno escolar. Ressaltamos a necessidade de um olhar atento dirigido a esses sujeitos, que, por vezes, se tornam invisíveis dentro das unidades educacionais e são fundamentais para a realização de programas como o PEI.

Destaco a importância da continuidade deste estudo no sentido de apontar quais as demandas e desafios que esses profissionais têm trazido para a gestão do trabalho, do tempo e do espaço escolar, e quais as contribuições que esses sujeitos trazem para a dinâmica da escola e para os programas de tempo integral em que atuam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. G. Condições do trabalho docente na Escola em Tempo Integral. **ANAIS do VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado**, 2012. IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO, Santiago de Chile, 2012.

ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.

AMARAL E SILVA, Luisa F. do; ALMEIDA, E. C. G.; ROSA, A. V. N. O Programa Mais Educação e as novas configurações do Trabalho Docente. In: VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI, 2012, Marília. **ANAIS do VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI**, 2012.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural - Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH**. Cadernos da Escola Plural, zero. Belo Horizonte: SMED, 1994a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica**. Belo Horizonte: SMED, 1994b.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Institui o Programa Escola Aberta. Belo Horizonte, 2004.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMED, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Comunidade Integrada: cidade para as crianças aprenderem**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, Associação Cidade Escola Aprendiz, 2008a.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **A voz das famílias e a escola: com a palavra as famílias**. Belo Horizonte: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2008b.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Decreto Municipal n. 13.537/2009. Dispõe sobre o Programa de Desenvolvimento do Estágio de Estudantes na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Município de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada**. Orientações Gerais para as escolas. 2009-2010.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas**. 2012. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/wp->

content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BELO HORIZONTE. Julgamento de Recurso Pregão Presencial n. 2013/001. **Diário Oficial do Município**. 2013. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1105633>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

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

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Equipe de coordenação do Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMED, 2014b.

BOAVENTURA, Michel A. de C. PSPP. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Profissão Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

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

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.

BRAGA, C. de S. **Interações entre o trabalho desenvolvido pelos Docentes nas Escolas de tempo integral**. Projeto de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BRAGA, C. de S. **Colaborações entre professores e monitores do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de julho de 1990, e retificado em 27 de setembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 9 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 1, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

BRASIL. Resolução n. 5/2005, CNE/CEB. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n. 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Institui o Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 de abril de 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf>. Acesso em: 13 maio 2014.

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 2007c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. 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 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007e.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009. 108 p. (Série Mais Educação)

BRASIL. Resolução n. 5/2010. CNE/CEB. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, agosto de 2010a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro 2010b. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 30 ago. 2014.

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

BRASIL. Resolução n. 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 6 out. 2014.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos sistemas de incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 58, p. 34-62, abr.-ago. 2013.

CAMARANO, Ana Amélia; FERNANDES, Daniele. Mudanças nos Arranjos Familiares: 2004 e 2014. In: CALIXTRE, A.; VAZ, F. (Orgs.) **Nota técnica PNAD, 2014**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IPEA, dez. 2015.

CARVALHO, Paulo F. L. de. **A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2014.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999. 239p.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

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

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

CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2010, Portugal. **Anais...** Brasil: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2010. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.htm>. Acesso em: 7 jan. 2015.

CAVALIERE, A. M. V.; MAURÍCIO, L. V. As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. **ANAIS DA 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Natal, v. 1, p. 1-15, 2011.

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.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CLEMENTINO, A. M. **Trabalho docente e Educação em tempo integral**: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto Educação em Tempo Integral. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente e os desafios das escolas de tempo integral. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. BELO HORIZONTE: Fino Traço, 2012. v. 1, p. 207-228.

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

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Educação Integrada**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Diversificação curricular e educação integral. **ANAIS II COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, Rio de Janeiro, p. 1-17, 2004. 1 CD- ROM.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. 291p.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206p.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. C.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-433.

DUARTE, Adriana M. C. Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. v. 1. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. p. 161-182.

DUARTE, Alexandre W. B. *Survey*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Profissão Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na Escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GALLO, S. Ética, Ciência e Educação na perspectiva anarquista. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 7-29, jul.-dez. 1995.

GALLO, S. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, M. O. (Org.). **Educação Libertária**. Rio de Janeiro, Florianópolis: Achiamé, Movimento, 1996a.

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

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Projeto Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: Fase II. Relatório. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2015. 201p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. v. 1. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171p.

GOMES, Nilma L. A CONAE, a diversidade e o novo PNE. In: RONCA, Antônio Carlos C.; RAMOS, Mozart N. (Orgs.). **Da CONAE ao PNE: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. v. 1. São Paulo: Editora Moderna, 2010. p. 193-221.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Escolar**. 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013.

INEP. 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>. Acesso em: 29 jul. 2014.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul.-set. 2012.

LeVASSEUR, 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: UFGM/Faculdade de Educação, GESTRADO, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LeVASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, set.-dez. 2004.

MACEDO, N. M. S. *et al.* A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-433.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova: 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escola pública de horário integral: representações do jornal *O Globo*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, set.-dez. 2009.

MELO, Savana D. G. Trabalho, conflito e organização sindical dos docentes: tensões e desafios. **ANAIS Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. v. único. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. p. 1-13.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012.

MELO, Savana D. G.; CARDOSO, M. E.; LIMA, M. W. Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.). **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012. p. 101-135.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Relatório Final da Pesquisa Quantitativa. Brasília: MEC/SECAD, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2015.

MIRANDA, Glaura V. de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61-64, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2015.

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

MOLL, J.; LEITE, Lúcia H. A. **Educação integral/educação integrada e(em) tempo integral**: Concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

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 A. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. **ANAIS do V Encontro de Pesquisa da FAE-UFMG**, Belo Horizonte, NAPq/FAE-UFMG, 1997. p. 36-37.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condição de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Profissão Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. O trabalho docente na Educação Básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes ne suas condições. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais**. BELO HORIZONTE: Fino Traço, 2012. v. 1, p. 11-21.

OLIVEIRA, Kassiane dos S. **Programa Escola Integrada: concepção dos atores envolvidos**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PARAÍSO, Marlucy A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio-ago. 2010.

PINHEIRO, Fernanda P. da S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, L.; REIS, M. C. **A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: IPEA, Nota Técnica, 2008.

REIS, J. B.; DAYRELL, J. Quem faz a escola integrada? In: GUIMARÃES, M. B. *et al.* **Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 225-245.

ROMANO, P.; OLIVEIRA, D. A.; MELO, Savana D. G. Valorização docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (Orgs.). **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012. p. 67-99.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SADA, Juliana. Desvendando o PNE: aumento do tempo na escola não basta, é preciso repensar o modelo. Centro de Referências em Educação Integral, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/desvendando-pne-aumento-tempo-na-escola-nao-basta-e-preciso-repensar-modelo/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SAFÓN, R. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, Dalila A. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: Por uma escola de qualidade para todos, Porto Alegre, 2007. **Cadernos ANPAE**, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SCOTT, Valentina de S. P. *et al.* A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 42-59, 2013.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n. 1, 1930. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio/Anísio Teixeira**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 250p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

ANEXO 1

Questionário aplicado aos profissionais do PEI

Caro(a) Entrevistado(a)

A professora Dra. Adriana Maria Cancelli Duarte e a mestranda Camila Raquel Benevenuto de Andrade, da Faculdade de Educação da UFMG têm o prazer de convidá-lo(a) a participar da pesquisa: “Os Profissionais do Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte: Perfil e Condições de Trabalho”.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo este questionário, a fim de conhecermos seu perfil de trabalhador docente. Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar. Agradecemos a sua atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo telefone 31 3409.6164 ou pelo e-mail camilarbandrade@gmail.com

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

Att. Adriana Duarte e Camila Andrade

1 - SEXO:

1.1. Feminino 1.2. Masculino

2 - QUAL É O SEU ANO DE NASCIMENTO?

|_|_|_|_|

3 - PARA VOCÊ, QUAL É A SUA RAÇA/COR?

3.1. Branca 3.2. Parda 3.3. Indígena 3.4. Preta/negra 3.5. Amarela 3.6. Outra. Qual? _____

4 - QUAL É O SEU ESTADO CIVIL?

4.1. Solteiro 4.2. Divorciado 4.3. Casado 4.4. Separado 4.5. Viúvo
4.6. Vive com companheiro

5 - VOCÊ TEM FILHOS?

5.1. Sim 5.2. Não (Vá para questão 7)

6 - QUAL É A IDADE DE SEUS FILHOS? (FAIXAS ABAIXO)

Faixa de idade	Quantidade de filhos									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais
0 a 3 anos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais
4 a 6 anos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais
7 a 14 anos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais
15 a 19 anos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais
Acima de 19 anos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ou mais

7 - QUAL SUA RELIGIÃO?

7.1. Não pertencem a nenhuma religião 7.2. Adventista 7.3. Batista
7.4. Católica 7.5. Espírita 7.6. Evangélico 7.7. Presbiteriana 7.8. Protestante
7.9. Outras. Qual? _____

8 - QUAL É O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

8.1. Fundamental Incompleto
8.2. Fundamental Completo
8.3. Ensino Médio Incompleto
8.4. Ensino Médio Completo
8.5. Ensino Médio Normal Completo
8.6. Graduação Incompleta
(Curso: _____)
8.7. Graduação Completa

(Curso: _____)

9 – VOCÊ POSSUI PÓS GRADUAÇÃO?

- 9.1. Sim. Qual curso? _____
9.2. Não

10 – VOCÊ PARTICIPOU/PARTICIPA DE ALGUM CURSO RELACIONADO COM SUA ATIVIDADE PARA ATUAR NO PEI?

- 10.1. Sim
10.2. Não (Vá para a questão 11)

Curso/Atividade - Tema	Instituição Promotora	Carga Horária total	Presencial Ou a Distância	Ano de conclusão	Contribuição para formação 1- Muito 2- Médio 3- Pouco 4- Nada
1.					
2.					
3.					

11– EM QUAIS ETAPAS/SEGMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ TRABALHA NESTA UNIDADE EDUCACIONAL? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- 11.1. Ensino Fundamental 1º Ciclo [1º ao 3º ano]
11.2. Ensino Fundamental 2º Ciclo [4º ao 6º ano]
11.3. Ensino Fundamental 3º Ciclo [7º ao 9º ano]

12 - QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA UNIDADE EDUCACIONAL?

- 12.1. CLT/Carteira assinada pela AMAS
12.2. CLT/Carteira assinada pelo Caixa Escolar
12.3. Estágio com remuneração
12.4. Voluntário
12.5. Outro. Qual? _____

13 – QUAL O NOME DA FUNÇÃO QUE VOCÊ EXERCE NA ESCOLA?

- 13.1. Oficineiro 13.2. Monitor 13.3. Agente cultural 13.4. Estagiário
13.5. Outro. Qual? _____

14 – QUAL OFICINA VOCÊ REALIZA NESTA UNIDADE EDUCACIONAL?

15 – VOCÊ REALIZA OUTRAS ATIVIDADES COM OS ALUNOS NESTA UNIDADE EDUCACIONAL ALÉM DAS OFICINAS?

- 15.1. Sim. (Se sim, quais) 15.2. Não
15.3. Acompanha os alunos no almoço
15.4. Acompanha os alunos no lanche

- 15.5. Acompanha os alunos em excursões
- 15.6. Acompanha os alunos em aulas passeio
- 15.7. Acompanha os alunos no banho
- 15.8. Acompanha os alunos no para casa
- 15.9. Acompanha os alunos aos espaços para a realização das atividades
- 15.10. Outras. Qual? _____

16 – QUANTOS ALUNOS FREQUENTAM SUAS OFICINAS NESTA ESCOLA?

_____ alunos por turma

17 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____ ANOS _____ MESES

18 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ MINISTRA ESSE TIPO DE OFICINA?

_____ ANOS _____ MESES

19 – QUAL A SUA CARGA HORARIA DE TRABALHO SEMANAL?

- 19.1. 18 horas
- 19.2. 20 horas
- 19.3. 24 horas
- 19.4. 30 horas
- 19.5. 40 horas
- 19.6. 44 horas
- 19.7. Outra. Qual? _____

20 - QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO NA FUNÇÃO QUE EXERCE NESTA UNIDADE EDUCACIONAL? (SOMA DE TUDO O QUE VOCÊ RECEBE COM ADICIONAIS, ABONO, GRATIFICAÇÕES, ETC.)

- 20.1. Até R\$724,00
- 20.2. Mais de R\$724,00 até R\$1.448,00
- 20.3. Mais de R\$1.448,00 até R\$ 2.172,00
- 20.4. Mais de R\$2.172,00 até R\$2.896,00
- 20.5. Mais de R\$ 2.896,00 até R\$3.620,00
- 20.6. Mais de R\$3.620,00 até R\$4.344,00
- 20.7. Mais de R\$4.344,00

21 - EM RELAÇÃO AO SEU SALÁRIO, VOCÊ SE CONSIDERA:

- 21.1. Muito Insatisfeito(a)
- 21.2. Insatisfeito(a)
- 21.3. Satisfeito(a)
- 21.4. Muito Satisfeito(a)

22 – VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO?

- 22.1. Sim. Qual rendimento bruto mensal? R\$ _____
- 22.2. Não

23 - QUAL A RENDA TOTAL DOMICILIAR, INCLUINDO A SUA? (SOMA DOS RENDIMENTOS DE TODAS AS PESSOAS DA SUA CASA)

- 23.1. Até R\$724,00
- 23.2. Mais de R\$724,00 até R\$1.448,00
- 23.3. Mais de R\$1.448,00 até R\$ 2.172,00
- 23.4. Mais de R\$2.172,00 até R\$2.896,00
- 23.5. Mais de R\$ 2.896,00 até R\$3.620,00

- 23.6 Mais de R\$3.620,00 até R\$4.344,00
23.7 Mais de R\$4.344,00

24 – QUEM É O PRINCIPAL PROVEDOR DE RENDIMENTOS DA SUA CASA? (AQUELE QUE POSSUI MAIOR RENDA)

- 24.1. Você 24.2. Pai 24.3. Mãe 24.4. Cônjuge 23.5. Outros. _____

25 – QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA, INCLUINDO VOCÊ?

_____ PESSOAS

26 – QUAL O MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

- 26.1. Não sei
26.2. Não estudou
26.3. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental completo (antigo primário)
26.4. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta (antigo primário)
26.5. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental completo (antigo ginásio)
26.6. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleto (antigo ginásio)
26.7. Ensino médio (2º grau) incompleto
26.8. Ensino médio (2º grau) completo
26.9. Ensino superior incompleto.
26.10. Ensino superior completo
26.11. Pós-graduação

27 – EM QUAL ATIVIDADE SEU PAI TRABALHA/TRABALHOU NA MAIOR PARTE DA VIDA?

28 – QUAL O MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?

- 28.1. Não sei
28.2. Não estudou
28.3. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental completo (antigo primário)
28.4. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta (antigo primário)
28.5. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental completo (antigo ginásio)
28.6. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleto (antigo ginásio)
28.7. Ensino médio (2º grau) incompleto
28.8. Ensino médio (2º grau) completo
28.9. Ensino superior incompleto.
28.10. Ensino superior completo
28.11. Pós-graduação

29 – EM QUAL ATIVIDADE SUA MÃE TRABALHA/TRABALHOU NA MAIOR PARTE DA VIDA?

30 – QUAL O MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO SEU MARIDO/ESPOSA/COMPANHEIRO (A)?

- 30.1. Não possui marido/esposa/companheiro
30.2. Não sei
30.3. Não estudou
30.4. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental completo (antigo primário)
30.5. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta (antigo primário)
30.6. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental completo (antigo ginásio)
30.7. Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleto (antigo ginásio)
30.8. Ensino médio (2º grau) incompleto
30.9. Ensino médio (2º grau) completo
30.10. Ensino superior incompleto.
30.11. Ensino superior completo
30.12. Pós-graduação

31. EM RELAÇÃO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DESTA ESCOLA, MARQUE:

1. Sim 2. Não 3. Não Sei 4. Não se aplica	Resposta
31.1. Os materiais que você utiliza para realizar suas oficinas são adequadas?	
31.2. A quadra de esportes é adequada?	
31.3. Os banheiros são adequados?	
31.4. O refeitório é adequado?	
31.5. A Sala de vídeo é adequada?	

32. EM RELAÇÃO AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NOS ESPAÇOS EXTERNOS DA ESCOLA, MARQUE:

1. Sim 2. Não 3. Não Sei 4. Não se aplica	Resposta
32.1. Os espaços externos destinados as oficinas são adequados?	
32.2. A locomoção dos alunos até os espaços das oficinas é adequado?	

33. A ESCOLA INTEGRADA REALIZA PARCERIA COM ONGS?

- 33.1. Sim. Qual? _____
33.2. Não

34. SOBRE AS INTERAÇÕES DE TRABALHO DENTRO DA ESCOLA, COM QUE FREQUENCIA VOCÊ SE REUNE?

1. Nunca 2. Ocasionalmente 3. Mensalmente 4.Semanalmente 5. Diariamente 99.NR	Resposta
34.1. Com a direção	
34.2. Com o professor coordenador	
34.3. Com os pais	
34.4. Com os professores da escola regular	
34.5. Com os colegas do PEI	
34.6. Com os profissionais da ONG	

35 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ COSTUMA LER:

1. Nunca 2. Ocasionalmente 3. Mensalmente 4.Semanalmente 5. Diariamente 99.NR	Resposta
35.1. Livros (Romances, literatura em geral)?	
35.2. Livros (Técnicos e Didáticos)?	
35.4. Jornais em meio impresso ou eletrônico	

35.5. Revistas em meio impresso ou eletrônico	
35.6. Sites/páginas da Internet?	

36 - O QUE COSTUMA FAZER NO SEU TEMPO LIVRE? (SELECIONE 3 MAIS IMPORTANTES)

1. Descansar
2. Dormir
3. Ver televisão
4. Ler
5. Ir ao cinema
6. Tarefas domésticas
7. Atividades físicas
8. Programas em família
9. Atividades lúdicas (jogos, entretenimento, etc.)
10. Cuidar de mim
11. Cuidar de outros (crianças/idosos/parentes)
12. Eventos/cultos religiosos
13. Acessar a Internet
14. Outros. Especificar: _____

37 – O QUE VOCÊ AVALIA QUE SERIA IMPORTANTE PARA MELHORAR A QUALIDADE DO SEU TRABALHO? (SELECIONE AS 3 MAIS IMPORTANTES)

- 37.1. Reduzir o número de alunos por turma
- 37.2. Aumentar o número de horas destinadas às atividades de planejamento
- 37.3. Receber mais capacitação para as atividades que exerce
- 37.4. Receber melhor remuneração (ter aumento de salário)
- 37.5. Melhorar o trajeto da escola regular até onde são realizadas as oficinas
- 37.6. Os pais serem mais participativos na vida escolar dos filhos
- 37.7. Ter melhores matérias para realizar meu trabalho
- 37.8. Outras. Especificar: _____

38 – EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA DE QUEM VOCÊ RECEBE MAIS COBRANÇAS? (INDIQUE APENAS O PRINCIPAL)

- 38.1. Dos pais
- 38.2. Dos alunos
- 38.3. Da direção da unidade educacional
- 38.4. Da supervisão/coordenação
- 38.5. Dos colegas do PEI
- 38.6. Dos colegas da escola regular
- 38.7. Do Professor coordenador
- 38.8. De você mesmo
- 38.9. Outros. Especifique: _____

39 – VOCÊ PARTICIPA DE MOVIMENTOS SOCIAIS?

- 39.1 Sim 39.2 Não (Vá para questão 41)

40 - EM QUAL MOVIMENTO VOCÊ ATUA?

- 40.1. Negro
- 40.2. LGBT
- 40.3. Idoso
- 40.4. Comunitário (associação de moradores de bairro)
- 40.5. Ecológico
- 40.6. Direitos Humanos

- 40.7. Indígenas
- 40.8. Deficientes
- 40.9. Estudantil
- 40.10 Religioso
- 40.11 Outro. Especifique: _____

41. VOCÊ É SINDICALIZADA/O?

- 41.1. Sim 41.2. Não (**Vá para questão 43**)
- 41.3. -Já fui sindicalizada/o, mas atualmente não sou mais.

42 – A QUAL SINDICATO VOCÊ É FILIADO? _____

43 – COMO O SEU TRABALHO CONTRIBUI PARA O FORTALECIMENTO DO PEI NESTA ESCOLA?
