

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

KASSIANE DOS SANTOS OLIVEIRA

**Programa Escola Integrada
em Belo Horizonte:**
sentidos e significados atribuídos
pelas famílias à ampliação do tempo na escola

BELO HORIZONTE

AGOSTO DE 2014

KASSIANE DOS SANTOS OLIVEIRA

Programa Escola Integrada em Belo Horizonte:
sentidos e significados atribuídos pelas famílias
à ampliação do tempo na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Isabel de Oliveira e Silva
Co-orientadora: Iza Rodrigues da Luz

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Agosto de 2014

O48 Oliveira, Kassiane dos Santos, 1982-
T Programa Escola Integrada em Belo Horizonte : sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola / Kassiane dos Santos Oliveira. - Belo Horizonte, 2014.
131 f., enc, il.

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

Orientadora : Isabel de Oliveira e Silva.
Co-orientadora : Iza Rodrigues da Luz.
Bibliografia : f. 122-127.
Apêndices : f. 128-131.

CDD- 370.190981

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM BELO HORIZONTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, 21 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva (Orientadora)

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz (Co-orientadora)

Profa. Dra. Lucia Helena Alvarez Leite (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho (DECED-UFSJ)

Prof. Dr. Leoncio José Gomes Soares (FaE/UFMG - suplente interno)

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva (UEMG - suplente externo)

Para Giovani, meu companheiro, que me apoiou em cada passo deste trabalho e com carinho e cuidado suavizou minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por enviar as pessoas certas para cada momento.

A minha gratidão:

À professora coordenadora, oficinairos e oficinairas e direção da escola que me receberam com carinho ao longo da pesquisa.

Às famílias que gentilmente compartilharam suas impressões para que essa pesquisa fosse possível.

À Isabel e Iza, pelas orientações, sempre com muita delicadeza e cuidado.

À Lucinha, pelos diálogos que me trouxeram segurança e tranquilidade.

Aos colegas de orientação: Márcia, Flávia, Érica, Sandro, Bruno e Elaine pelos estudos compartilhados.

À Érica, pela leitura cuidadosa com preciosas colaborações e as muitas palavras de incentivo e confiança.

À Kelly, pela preciosa colaboração, por me acolher em sua casa nos momentos em que precisei espalhar, e acima de tudo, pela amizade.

À Fernandinha e Natália, amigas queridas, pela escuta atenciosa.

Ao Paulo, Levindo, Bárbara e demais amigos do TEIA pelo apoio.

À Quitéria pelo exemplo de firmeza e determinação.

À Tânia Aretuza, pela ajuda no início dessa caminhada.

À Simone, pela amizade e motivação.

Às colegas da UMEI Castelo pelo carinho e incentivo.

À minha mãe Anete, pela inspiração.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar e analisar quais sentidos e significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada (PEI) pelas famílias que inserem seus/suas filhos/as, com idades entre seis e oito anos, nesse Programa. Buscamos compreender quais são os sentidos iniciais para a inserção das crianças no PEI e como esses sentidos são reconstruídos durante o tempo de permanências dos filhos no Programa. Com o objetivo de identificar o público atendido pelas políticas de ampliação da jornada escolar, analisamos as configurações familiares das crianças que participam do Programa Escola Integrada. Para analisar os sentidos atribuídos ao PEI recorremos aos estudos da sociologia da educação que se dedicam a compreender a relação das famílias das classes populares com a escolarização de seus filhos e filhas. Para compreendermos o Programa Escola Integrada analisamos o contexto e as concepções que norteiam a ampliação da jornada escolar no Brasil, buscando referências em experiências públicas de ampliação dessa jornada no país. Em seguida abordamos as políticas recentes que fomentam essa ampliação nas redes municipais, estaduais e federal de ensino. Apresentamos também uma caracterização do PEI em Belo Horizonte, especialmente no tocante às concepções e objetivos que o presidem, tomando como base documentos oficiais e de divulgação desse Programa. Para alcançar o objetivo desta pesquisa realizamos um período de observação em uma escola que aderiu ao Programa, encaminhamos um questionário para as famílias que tem filhos/as entre seis e oito anos matriculados no PEI e, por fim, entrevistamos doze pessoas entre pais, mães e avó que têm filhos/as e neto desta faixa etária, matriculados/as no PEI. Dentre os resultados destacamos que o sentido inicial atribuído ao PEI pelas famílias era voltado para o cuidado sendo reformulado e passando a incluir também os sentidos da socialização, do desenvolvimento da autonomia e de novas aprendizagens. A participação das crianças no PEI proporcionou às famílias perceberem no Programa novas possibilidades educativas, bem como a ampliação das experiências sociais e culturais dos/as filhos/as e neto.

Palavras-chave: Família, Relação Família-escola e Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

This work has the objective to identify and analyses which senses and meaning are attributed to the “Programa Escola Integrada” (PEI) by families that insert its children with age between six and eight years old. We search comprehend which are the initial senses to the insertion of these children at PEI and how these senses are reconstructed during the time of permanence of the children at the program. With the objective of identifying the audience attended by policies of enlargement of the school journey, we analyze the familiar configurations of the children that participate of the “Programa Escola Integrada”. For analyzing the attributed senses to PEI we turn on to the studies of Sociology of Education that dedicate to understand the relation of the low middle popular class with the “scholarization” of their sons and daughters. In due to comprehend the “Programa Escola Integrada” we analyzed the context and the conceptions that direct the enlargement of school journey in Brazil, searching references in public experiences of enlargement of this journey. In the following we approach the recent policies that foster this enlargement at municipal, state and federal levels of “scholarization”. We present also a PEI characterization in Belo Horizonte, especially about its conceptions and objectives; taking like base official documents and the program divulgation. To reach the objective of this research we realized a period of observation at a school that adhered to the program; we sent a questionnaire to the families whose children between six or eight years old enrolled at PEI and at the end we interviewed twelve persons, among fathers, mothers and grandmothers that have children and grandsons at this age group. As result we bring out that the initial sense attributed to PEI by the families was related about care being reformulated and passed to include also the senses of socialization of autonomy’s development and new learning. The participation of the children at PEI proportionated to the families to realize the program as new education possibilities, as well as the enlargement of its social and cultural experiences complementary of sons, daughters and grandsons.

KEY-WORDS: Family, Family-School Relation, “Programa Escola Integrada”.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Foto dos jardins em diferentes espaços da escola | 41 |
| Figura 2 : Foto dos jardins em diferentes espaços da escola | 41 |
| Quadro 1: Controle de questionários enviados | 20 |
| Quadro 2: Controle de questionários devolvidos..... | 21 |
| Quadro 3: Identificação dos entrevistados..... | 23 |
| Quadro 4: Critérios para contratação de auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros..... | 39 |
| Quadro 5: Quantitativo de pessoal na escola pesquisada..... | 42 |
| Quadro 6: Quantitativo de alunos na escola pesquisada..... | 43 |
| Quadro 7: Quantitativo de alunos inseridos no PEI..... | 44 |
| Quadro 8: Percentual de alunos no PEI em relação ao turno regular..... | 44 |
| Quadro 9: Percentual de alunos por ciclo de formação no PEI..... | 45 |
| Quadro 10: Percentual de alunos por ciclo de formação no PEI no horário da tarde | 45 |
| Quadro 11: Distribuição dos alunos nos espaços utilizados pelo PEI..... | 52 |
| Quadro 12: Quantitativo de pessoal no PEI na escola pesquisada..... | 55 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Configuração das famílias | 79 |
| Tabela 2: Distribuição percentual das famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo tipo de composição das famílias – 2010 | 80 |
| Tabela 3: Quantidade de crianças inseridas no PEI por família | 80 |
| Tabela 4: Informações sobre outras crianças nas famílias que tem filhos/as no PEI | 81 |
| Tabela 5: Escolaridade dos adultos das famílias com crianças inseridas no PEI | 82 |
| Tabela 6: Renda mensal das famílias | 83 |
| Tabela 7: Condição de moradia das famílias | 84 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AMAS | Associação Municipal de Assistência Social |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| GERED-VN | Gerencia Regional de Educação de Venda Nova |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP | Movimento Cultural Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| ONGs | Organizações não governamentais |
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PEI | Programa Escola Integrada |
| PBH | Prefeitura de Belo Horizonte |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SMED/PBH | Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO 1: AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES | 26 |
| 1.1 Educação Integral em tempo integral no Brasil..... | 26 |
| 1.2 Educação Integral em tempo integral no âmbito das políticas públicas atuais..... | 29 |
| 1.3 Ampliação da jornada escolar: experiências recentes na esfera nacional e diferentes concepções de educação integral. | 34 |
| 1.3.1 <i>Programa Escola Integrada: a ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte.</i> | 37 |
| CAPÍTULO 2: O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM UMA ESCOLA..... | 42 |
| 2. 1 A escola pesquisada | 42 |
| 2.1.1 <i>Os alunos “do” Programa Escola Integrada</i> | 44 |
| 2.2 O Programa Escola Integrada na escola pesquisada | 46 |
| 2.2.1 <i>Organização dos tempos e espaços</i> | 48 |
| 2.2.2 <i>Oficinas eicineiros</i> | 55 |
| 2.2.3 <i>As experiências das crianças no PEI</i> | 60 |
| 2.2.4 <i>Integração entre turno e o Programa Escola Integrada</i> | 65 |
| CAPÍTULO 3 | 68 |
| CAPÍTULO 3: AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA..... | 69 |
| 3.1 Relação família-escola | 69 |
| 3.2 Configurações de famílias no contexto contemporâneo | 72 |
| 3.3 A família brasileira | 75 |
| 3.4 As configurações familiares das crianças que participam do Programa Escola Integrada | 79 |
| CAPÍTULO 4: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS FAMÍLIAS À AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA PARA CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS..... | 88 |
| 4.1 Os sentidos da inserção das crianças no PEI | 89 |
| 4.2 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias | 97 |
| 4.2.1 <i>Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Socialização</i> | 98 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.2 <i>Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Atividades extraescolares.</i> | 101 |
| 4.2.3 <i>Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Desenvolvimento da autonomia</i> | 106 |
| 4.2.4 <i>Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Cuidado.</i> | 108 |
| 4.3 <i>Oficina de Para-Casa</i> | 110 |
| 4.4 <i>Os sentidos do PEI para as famílias: Mudanças e permanências</i> | 112 |
| CONCLUSÃO..... | 118 |
| APÊNDICE A: Questionário para caracterização das famílias atendidas no PEI..... | 128 |
| APÊNDICE B: Roteiro para entrevista com familiares de crianças inseridas no PEI. | 130 |

INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho está em minhas inquietações em torno da escolarização das camadas populares. Após o quarto período do curso de graduação em Pedagogia, cursando as disciplinas de Sociologia e História da Educação, passei a refletir a respeito da minha trajetória escolar até a entrada na faculdade e das escolhas que tive que fazer para ampliar minhas possibilidades de aprendizagem dentro do universo acadêmico, o que me instigou o desejo pela pesquisa. Deixar o emprego e me inserir em projetos de extensão e pesquisa foi o que, ao mesmo tempo, garantiu os meios para me manter na faculdade, assim como me permitiu mais tempo para estudar e vivenciar a faculdade. A minha própria condição de estudante-trabalhadora, oriunda das classes populares, com mãe e familiares com baixo nível de formação escolar, me fez questionar os sentidos que a escola tem para as classes populares.

Quando atuei como estagiária no Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvendo a oficina de “Orientação de estudos e dever de casa” minha mãe quis saber o que era o Programa. Depois que expliquei a organização do PEI e em que se baseava o trabalho desenvolvido, ela disse “Se existisse uma coisa dessas quando vocês eram pequenas (referindo-se à minha irmã e a mim) as coisas teriam sido mais fáceis.” Compreendi que, naquele momento, para minha mãe o PEI se mostrava útil para as famílias que trabalham e não têm com quem deixar seus/suas filhos/as, principalmente os/as pequenos/as, que demandam mais cuidados. Mas, seria *apenas* isso? Sabendo que esse *apenas* representa a necessidade cotidiana das famílias das classes populares, que têm suas rotinas definidas pelo trabalho. A compreensão da minha mãe acerca do Programa Escola Integrada me fez indagar qual o sentido da escola para as famílias que inserem seus/suas filhos/as em um programa de ampliação da jornada escolar.

Como essa pesquisa só foi possível com o imprescindível auxílio e cooperação de minhas orientadoras, a partir de agora desenvolverei este texto na primeira pessoa do plural.

Acreditamos que as famílias podem ser motivadas por diferentes razões para inserirem seus filhos no PEI. Em uma concepção mais assistencial de escola em tempo integral poder-se-ia dizer que as famílias inserem seus filhos e filhas no PEI para tirá-los da rua, para protegê-los, para terem mais tranquilidade para trabalhar. Mas se esses

forem os motivos iniciais, estes permanecem, ou são modificados, durante o processo de participação dos filhos/as nas atividades do Programa? A permanência das crianças e adolescentes por mais tempo na escola leva as famílias a participarem mais do processo de escolarização das suas crianças e adolescentes?

Quando os pais/mães optam por inserir seus/suas filhos/as em um programa de jornada escolar ampliada, o cotidiano doméstico será alterado; algumas questões práticas do dia-dia poderão ser resolvidas, como a questão de ter onde deixar as crianças em segurança durante o tempo em que os adultos estão trabalhando, e a garantia de que a alimentação delas está assegurada ao longo do dia. Apesar de os aspectos voltados para a segurança e cuidados estarem postos na configuração do Programa, conforme discutiremos adiante, serão eles percebidos pelas famílias como a garantia de um direito de seus filhos/as? Que significados essas famílias atribuem ao Programa Escola Integrada? O que esperam desse Programa? O que esperam de uma escola de jornada ampliada? Em que medida o aspecto educativo e relacionado ao desempenho escolar é levado em consideração? A opção da criança é considerada? Como os significados atribuídos ao Programa são reconstruídos ao longo do tempo de inserção dos alunos/as no mesmo? Em que o fato de permanecer mais tempo na escola pode favorecer ao processo de formação das crianças, pelo olhar dos pais? Ter seus/suas filhos/as em uma escola de jornada ampliada muda suas expectativas acerca da escolarização dos filhos? Que atividades os pais/mãe esperam ou desejam que seus/suas filhos/as vivenciem? E, afinal, quais são os motivos que levam as famílias a inscreverem seus/suas filhos/as no PEI?

Essas perguntas orientam a formulação dos objetivos desta pesquisa: I - Identificar e analisar quais sentidos e significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada pelas famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa; II - Caracterizar o PEI, especialmente no tocante às concepções e objetivos que o presidem, tomando como base documentos oficiais e de divulgação; III - Analisar como as famílias definem sua própria função e a função da escola na formação dos filhos; IV - Analisar as funções, atribuídas pelas famílias ao PEI, na formação das crianças; V - Analisar as configurações familiares das crianças que participam do Programa Escola Integrada; VI - Identificar as estratégias educativas adotadas pelas famílias antes e após a inserção dos/as filhos/as no Programa. Diante desses objetivos percebemos que era necessário desenvolver uma pesquisa qualitativa.

Conforme Oliveira (2005), uma pesquisa qualitativa pode ser “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico” (p. 41). Portanto, tendo em vista a natureza dos nossos objetivos, o qual se voltou para os significados que as famílias envolvidas têm a respeito do PEI, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa chama a atenção dos pesquisadores como o método mais adequado para compreender as questões sociais em busca de elucidar os problemas educacionais. “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (p. 51).

Nossos objetivos na pesquisa nos levaram ao estudo de quatro questões: a ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino, as configurações das famílias das classes populares, a relação dessas famílias com a escola e os sentidos que elas atribuem à ampliação da jornada escolar.

No capítulo 1 - “Ampliação da jornada escolar: contextos e concepções” - apresentamos uma descrição do contexto histórico de implementação de políticas educacionais que propõem uma educação integral em jornada ampliada, tanto no campo de experiências como no contexto legal. Percebemos, pela literatura disponível, que o desenvolvimento de programas visando à ampliação da jornada escolar está em destaque no discurso político, na esfera nacional, estadual e na municipal, embora não seja possível perceber essa mesma efervescência no campo teórico apesar do aumento das produções acadêmicas na última década. As discussões sobre esses programas levantam questões sobre alguns aspectos, tais como: papel e importância da educação para a sociedade contemporânea; as diferentes concepções dos atores a esse respeito; funções que cabem à escola; em que medida as políticas públicas para a educação atendem as necessidades da população; como as famílias abarcadas por essa política compreendem e avaliam sua importância para escolarização de seus filhos; dentre outras.

Também nesse capítulo é apresentada uma descrição do Programa Escola Integrada implementado nas escolas municipais de Belo Horizonte, com o objetivo de caracterizá-lo especialmente no tocante às concepções e objetivos que o presidem, tendo como base documentos oficiais e de divulgação. Para essa descrição foi realizada uma pesquisa documental sobre o processo de implementação da jornada ampliada no

município de Belo Horizonte, bem como sobre as orientações para funcionamento do Programa nas escolas.

Ao nos referirmos à pesquisa documental, conforme a definição de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999): “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (p.169). Portanto usamos documentos oficiais, reportagens, artigos entre outros textos disponíveis, em meio impresso ou virtual, sobre o Programa Escola Integrada.

A análise desses documentos foi realizada com as devidas precauções, ainda conforme as orientações de Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 169):

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósito foram elaborados.

No Capítulo 2 - “O Programa Escola Integrada em uma escola” - descrevemos como o Programa está organizado na escola onde foi realizado nosso trabalho de campo. Chegamos à escola pesquisada acumulando informações obtidas em conversas informais com professores/as da rede municipal de Belo Horizonte sobre a sua adesão ao PEI, a organização das atividades propostas e o horário de participação das crianças do primeiro ciclo nessas atividades. O critério de escolha dessa escola considerou que os alunos do primeiro ciclo estivessem matriculados no turno regular pela manhã e inseridos no Programa Escola Integrada no turno da tarde. Isso porque o trabalho de campo só poderia ser realizado no turno da tarde, uma vez que a pesquisadora desenvolve outras tarefas no turno da manhã.

Escolhemos observar a inserção das crianças do primeiro ciclo no Programa porque, em função de sua idade (entre 6 e 8 anos), essa participação está mais suscetível à decisão do adulto do que à sua vontade, embora, também essas crianças possam influenciar nas escolhas da família.

De acordo com Sarmiento (2005), a constituição da imagem da infância na sociedade ocidental capitalista as separa do mundo dos adultos, colocando-as em local de especial proteção e segurança, onde se projetam os sonhos e aspirações dos adultos, “em torno da qual se organiza a vida familiar, se projetam as aspirações parentais, se sustentam políticas públicas direcionadas para a família” (p. 365). Em contrapartida é retirada sua participação nas decisões. Assim, como em outras questões, a decisão de

matricular a criança no PEI compete aos adultos; dessa forma, buscamos apreender porque a família escolheu inscrever seu/sua filho/a no Programa Escola Integrada.

Posteriormente à nossa escolha pela escola, e antes de entrarmos em contato com a sua direção, buscamos informações no *site* da PBH e com professores/as da rede municipal de ensino Belo Horizonte para constatar se o Programa em desenvolvimento nessa instituição estava em consonância com orientações da SMED/PBH para sua estruturação e funcionamento. Encontramos um *blog* elaborado pelo PEI dessa escola no qual estavam postadas fotos e comentários de atividades desenvolvidas durante sua execução. O *blog* mostrava uma diversidade de atividades ofertadas às crianças e adolescentes. Essas atividades contemplavam os eixos propostos pela Prefeitura nas orientações para a implantação do Programa: esporte, cultura, lazer e conhecimentos específicos. Esses elementos nos levaram a procurar a professora coordenadora e a direção da escola para apresentar nosso projeto de pesquisa e solicitar autorização para desenvolvê-lo nessa unidade.

A professora coordenadora concordou em participar da pesquisa, caso a diretora também autorizasse. Ao procurarmos a direção da escola fomos informadas de que, antes de qualquer resposta, deveríamos consultar a Gerencia Regional de Educação de Venda Nova (GERED-VN). Segundo a direção, a escola não tem autonomia para autorizar pesquisas que envolvam o contato com as famílias dos alunos sem antes passar pela análise da GERED-VN. Assim, nosso projeto de pesquisa foi encaminhado pela direção da escola para análise e aprovação da regional da Prefeitura de Belo Horizonte. E somente quando essa Gerencia autorizou o seu desenvolvimento, a diretora nos permitiu que começássemos a pesquisa.

O acesso a uma instituição para realizar uma pesquisa demanda cuidados éticos que abarcam um trâmite burocrático envolvendo autorização de instâncias superiores à instituição que se pretende pesquisar. Conforme Flick (2009b)

em um primeiro momento, a autorização por parte de uma autoridade superior pode gerar desconfiança entre as pessoas entrevistadas - *e observadas no caso da nossa pesquisa* – (por que essa autoridade estaria a favor desta pesquisa?). Por outro lado, ser endossado por outras pessoas (por exemplo, colegas de outra instituição) pode, ao mesmo tempo, facilitar o acesso. (p. 111).

O contato inicial com a escola se deu em fevereiro de 2013 e a autorização e início das observações ocorreram no começo de março do mesmo ano.

As observações foram desenvolvidas com o objetivo de conhecer as rotinas das crianças durante PEI e descrever a organização e desenvolvimento dessas atividades na escola.

Durante o período de observação chegávamos à escola entre 11:40h e 12:00h, horário em que as crianças estavam almoçando. Acompanhar o almoço das crianças permitiu nossa aproximação de sua rotina, poucos minutos após o encerramento do turno regular (11:20h), até o final de seu dia escolar, às 16 horas. Nesse período pudemos observar como as crianças se relacionavam dentro da cantina; como elas recebiam os alimentos ofertados; como era o deslocamento até os espaços onde as oficinas eram realizadas; como participavam e interagiam com as oficinas e com os adultos envolvidos no desenvolvimento das atividades no PEI, e com as outras crianças.

No primeiro mês de observação nosso contato privilegiou a aproximação com as crianças. Elas nos receberam com carinho e curiosidade pela nossa presença. Percebemos uma grande expectativa, por parte das crianças, de que desenvolveríamos alguma oficina. Explicamos que o nosso objetivo era realizar uma pesquisa sobre o Programa Escola Integrada, deixando claro que não desenvolveríamos qualquer oficina.

A aproximação com osicineiros aconteceu gradualmente, tendo algunsicineiros se habituado à nossa presença com mais facilidade e outros se mantendo afastados por mais tempo. Dessa maneira, percebemos que alguns deles demonstravam incômodo com a nossa presença, alguns até o fim do período de observação.

No primeiro mês de observação fomos à escola todos os dias e nos cinco meses seguintes os dias de observação passaram a ser alternados, até chegar o momento em que as idas à escola passaram a ser esporádicas; e no mês de agosto, o fim do período de pesquisa de campo foi comunicado à direção, à professora coordenadora, aosicineiros e às crianças, justificando que já havíamos coletado as informações que julgávamos suficientes para escrita deste trabalho, além de que o período para a conclusão desta pesquisa não nos permitia prolongar por mais tempo o período em campo.

Desse modo, o período de trabalho de campo durou seis meses. As observações foram registradas em um diário de campo. Durante esse período realizamos aproximadamente quarenta e cinco dias de observação, aplicamos questionários e realizamos entrevistas.

No capítulo 3 - “As famílias das crianças do Programa Escola Integrada”, nos tópicos 3.1, 3.2 e 3.3, são apresentados os estudos referentes à relação família-escola e as configurações das famílias na atualidade. As leituras realizadas sobre essas temáticas

nos orientaram nas análises sobre as configurações das famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada, bem como os sentidos que elas atribuem a esse Programa. Por meio dos estudos realizados, compreendemos que a família deve ser percebida como uma instituição historicamente construída e como sua relação com a escolarização de seus/suas filhos/as é marcada por encontros e desencontros.

No item 3.4 desse capítulo são descritas e analisadas as configurações das famílias das crianças que participam do Programa Escola Integrada. Para conhecermos como estão configuradas essas famílias, assim como alguns aspectos que dizem das condições em que vivem, foi elaborado um questionário (Apêndice A), que foi enviado às famílias por meio das crianças, do primeiro ciclo, que participam do PEI.

Foi pedido às crianças que levassem o questionário para casa e solicitassem aos pais ou responsáveis que respondessem as perguntas e que nos devolvessem, por meio da criança, à pesquisadora ou algum dos oficinairos¹. Juntamente com os questionários foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como uma carta-convite solicitando um meio de contato, para possível participação posterior, em uma entrevista. As informações sobre a entrega e devolução dos questionários são apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 1: Controle de questionários enviados

| Data | N. de questionários entregues |
|------------|-------------------------------|
| 27/05/2013 | 72 |
| 28/05/2013 | 07 |
| 04/06/2013 | 04 |
| 05/06/2013 | 06 |
| Total | 89 |

Fonte: Informações registradas no diário de campo - 2013.

¹ Solicitamos previamente a colaboração dos oficinairos que gentilmente aceitaram receber os envelopes com os questionários e entregá-los para a pesquisadora, mas a maioria dos questionários foi entregue diretamente para a pesquisadora.

Quadro 2: Controle de questionários devolvidos

| Data | Quantidade total | Devolvidos em branco | Devolvidos com contato para entrevista |
|------------|------------------|----------------------|--|
| 28/05/2013 | 25 | 01 | 15 |
| 29/05/2013 | 11 | 02 | 09 |
| 03/06/2013 | 01 | 00 | 01 |
| 04/06/2013 | 07 | 00 | 07 |
| 05/06/2013 | 04 | 00 | 03 |
| 06/06/2013 | 02 | 00 | 02 |
| 11/06/2013 | 09 | 00 | 09 |
| Total | 59 | 03 | 46 |

Fonte: Informações anotadas no diário de campo durante o período de trabalho de campo - 2013.²

O envio dos questionários aconteceu em mais de um dia, de forma a alcançarmos os alunos que, por algum motivo, faltavam às atividades do PEI nos dias anteriores. Assim conseguimos entregar questionários para 99% das famílias e obtivemos um retorno por parte de 66%.

O método mais adequado para coletar informações referentes às configurações das famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada foi o envio dos questionários a essas famílias. Mesmo em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a aplicação dos questionários, método de coleta de dados comumente utilizados em pesquisas quantitativas, foi necessário, para atender a um dos objetivos desta pesquisa: “Analisar as configurações familiares das crianças que participam do Programa Escola Integrada”. Segundo Flick (2009a, p.42), “os métodos qualitativos e quantitativos podem ser associados de diversas maneiras no planejamento de um estudo”.

Por fim, no Capítulo 4, apresentamos o objetivo central desta pesquisa: “Identificar e analisar quais sentidos e significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada pelas famílias que inserem seus filhos/as no Programa”. Para apreender esses sentidos e significados julgamos pertinente realizar entrevistas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999):

A entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados através de questionários, explorando-os em

² OBS: O dia 29/05/2013 foi feriado, seguido de recesso e fim de semana. Retornamos ao campo no dia 03/06/2013.

profundidade. (...). Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (p.168).

Ao realizarmos as entrevistas consideramos, conforme Bourdieu (2003), que a relação entre entrevistador e entrevistado é por si só uma relação onde a distância social está posta. O que cabe ao entrevistador é amenizar, na entrevista, os efeitos desse fato. Segundo Bourdieu (2003) o pesquisador não consegue conter a capacidade que o pesquisado tem de controlar, consciente ou inconscientemente, sua fala, de forma a desenhar a imagem que os coloque em situação favorável. Outro aspecto é que a relação social entre pesquisado e o pesquisador produz um efeito de censura muito forte, reforçado pela presença do gravador.

Buscamos amenizar essas questões, deixando a critério do/a entrevistado/a a escolha do local e horário que julgassem mais conveniente para a realização da entrevista. E formulamos um roteiro de entrevista semi-estruturado (Apêndice B), que permitisse aos entrevistados/as, além de responderem as nossas questões, terem espaço para falar de outras questões que julgassem pertinentes. O roteiro foi assim constituído por questões que conduzissem uma conversa agradável, de forma que os entrevistados/as se sentissem à vontade para falar dos motivos que os levaram a matricular seus/suas filhos/as na escola pesquisada; porque haviam aderido ao PEI, assim como suas opiniões, expectativas, surpresas ou decepções em relação ao Programa. Foram ainda informados que suas identidades seriam mantidas em sigilo. As informações obtidas no período de observação foram importantes para formular esse roteiro e conduzir as entrevistas.

Escolhemos os/as entrevistados/as entre aqueles/as que responderam a carta convite encaminhada juntamente com os questionários. Buscamos entrevistar famílias diferentes em suas configurações e condições socioeconômicas. Usamos, para fazer essas escolhas, as informações disponíveis nos questionários. Foram realizadas doze entrevistas, onze aconteceram na casa do/a entrevistado/a e uma foi realizada em um dos espaços, externos à escola, onde ocorrem as atividades do Programa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e as conversas duraram, em média, 35 minutos.

Quadro 3: Identificação dos entrevistados

| Código Identificador (ID) | Vínculo do entrevistado com a criança matriculada no PEI | Quantidade e idade das crianças, matriculadas ou não no PEI |
|---------------------------|--|--|
| 10 | Mãe | 03 filhos/as de 6, 10 e 13 anos matriculados no PEI |
| 27 | Pai | 01 filha de 8 anos no PEI e 1 filha de 2 anos na educação infantil |
| 52 | Mãe | 02 filhos de 6 e 13 anos inseridos no PEI, mas em escolas diferentes. |
| 56 | Mãe | 01 filho de 8 anos no PEI |
| 11 | Mãe | 01 filho de 6 anos no PEI |
| 39 | Mãe | 01 filho de 6 anos no PEI |
| 50 | Mãe | 01 filha de 6 anos no PEI |
| 55 | Mãe | 01 filha de 6 anos no PEI |
| 33 | Mãe | 01 filho de 7 anos no PEI e 01 filho de 14 anos que estuda em outra escola sem jornada ampliada. |
| 42 | Mãe | 01 filho de 6 anos no PEI |
| 51 | Mãe | 01 filho de 7 anos no PEI |
| 40 | Avó | 01 neto de 6 anos no PEI e 01 neto de 2 anos na educação infantil |

Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados em diálogo com leituras realizadas em textos científicos e documentos, referentes à ampliação da jornada escolar e a relação das classes populares com a escolarização de seus/suas filhos/as (CAVALIERE, 2002, 2007; LECLERC e MOLL, 2012; MOLL, 2012; LAHIRE, 2004; NOGUEIRA, 1995, 1998, 2006; RESENDE, 2008, 2013; VIANA 2008; ZAGO 2008). A análise dos sentidos e significados atribuídos pelas famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada foi realizada tomando por base a leitura que Gabriel Cohn (2003) faz sobre a construção do sentido em Weber. Por fim, nas considerações finais fazemos um retorno aos resultados obtidos nesta pesquisa e apontamos os principais elementos apreendidos neste estudo.

CAPÍTULO 1
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES

CAPÍTULO 1: AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: CONTEXTOS E CONCEPÇÕES

1.1 Educação Integral em tempo integral no Brasil.

Embora houvesse articulações de políticos, intelectuais e educadores em defesa de um modelo de educação pública para todos os brasileiros, o acesso à educação principalmente da população das camadas populares, é algo recente em nosso país. Durante décadas, a maioria da população brasileira não tinha direito a uma educação pública, ficando restritas às camadas médias e altas as condições necessárias para formação escolar. Mas ao longo da história sempre tivemos movimentos que lutaram para garantir o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros. (CAMPOS, 1991; CAMPOS, 1992).

Campos (1991), em sua pesquisa de doutorado, investigou como as classes trabalhadoras das regiões periféricas de Belo Horizonte, na década de 1980, se mobilizaram para reivindicar o acesso à educação escolar. Além de lutarem pela construção de escolas, os trabalhadores buscavam junto aos órgãos competentes que essas escolas tivessem condições dignas de funcionamento; contemplando aspectos estruturais, materialidade e profissionais.

Nesse mesmo sentido Campos (1992) traz em seu artigo estudos e pesquisas realizadas sobre os diferentes movimentos organizados em várias cidades brasileiras, reivindicando que as escolas públicas chegassem também aos bairros mais pobres. “Os moradores dos bairros populares, emergem, assim, como protagonistas importantes dessa luta pelo acesso à escola” (CAMPOS, 1992, p.58).

No que se refere à extensão de jornada ou mesmo à idéia de educação integral, verificam-se, na história da educação brasileira, trabalhos e articulações de intelectuais e políticos que inspiraram as idéias em torno dessa forma de organização da educação escolar. Cavaliere (2002) destaca o papel do Movimento da Escola Nova que, além do acesso à educação escolar, colocava em debate propostas que traziam os ideais do que era concebido como *educação integral*. O Movimento Escola Nova sugeria práticas

educacionais que refletissem as necessidades de uma sociedade urbana, industrial e democrática (CAVALIERE, 2002).

Com essa perspectiva, os escolanovistas consideraram necessário um projeto de educação integral em tempo integral. Em busca de colocar em prática esses ideais de educação, Anísio Teixeira implantou, na Bahia, o Centro de Formação Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Na análise de Moll (2012), a proposta de educação de Anísio Teixeira mais que uma escola de tempo integral, propunha uma formação integral, que contemplasse o desenvolvimento físico, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais.

Em outra vertente, Paulo Freire foi um dos principais defensores da educação popular propugnando seu papel na emancipação dos indivíduos e grupos subalternizados da sociedade. Freire nos mostra uma forma de conceber o papel da escola como mais uma instituição educadora: “a escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento (...). Procuremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências.” (FREIRE, 1991, p.16). Como exemplo dessas ações sociais podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, pela Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961. O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em

março de 1961 e o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961. (GÓES, p. 417, 2001).

Trata-se de organizações sociais e de ações no campo da educação popular, que questionavam o modelo escolar e os currículos escolares especialmente por sua distância em relação à realidade dos educandos e por não manifestarem, claramente, um compromisso com a transformação das condições de vida das populações subalternizadas. Nessa direção, observa-se que tais movimentos e as reflexões que neles foram produzidas contribuem, em certa medida, para subsidiar o pensamento sobre a ampliação das experiências dos estudantes dentro e fora da escola.

Uma experiência de política pública de ampliação do tempo escolar que se destaca foi a organização de escolas públicas de tempo integral, implementadas no Rio de Janeiro no período de 1984 a 1994 por Darcy Ribeiro, inspirado pelas ideias de Anísio Teixeira. Nesse primeiro momento foi concluída a implantação de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A construção dos CIEPs se deu mediante o empenho político do governo do Partido Democrático Trabalhista (PDT) em dois momentos distintos.

Em maio de 1985 inaugurou-se, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro CIEP. Durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado. (CAVALIERE, COELHO, 2003, p. 148)

Conforme Monteiro (2009) o modelo dos CIEPs oferece:

uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, de estudos dirigidos, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável. (MONTEIRO, 2009, p.37).

Segundo Paro (1988), argumentos contrários e favoráveis são postos em debate no período de implementação dos CIEPs. Os contrários criticavam o caráter assistencialista dessa experiência de educação integral. Já os favoráveis ressaltam a justiça social feita mediante o atendimento médico, odontológico, alimentar e de materialidade assegurados às crianças e adolescentes matriculados nos CIEPs.

A proposta dos CIEPs era de disponibilizar às crianças oriundas de um universo sócio-cultural que as coloca em situação desfavorável a escolarização, os meios necessários para ter sucesso escolar. Além de contemplar diferentes áreas da formação humana, os CIEPs colocavam em pauta a garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

O fato de a construção dos CIEPs representar a proposta de um governo e o mesmo governo não ter tido continuidade desencadeou a falta de investimento e manutenção do programa de escola de tempo integral no Estado do Rio de Janeiro. Diante da falta de recursos, muitos CIEPs deixaram de funcionar em tempo integral, conforme a proposta inicial. Estudos realizados por Cavaliere e Coelho (2003) apontam que “em relação ao conjunto de CIEPs da rede estadual (359), a informação oficial é de que há horário integral em 197 deles, isto é, em 54%.”. Fala-se em CIEPs estaduais porque 139 CIEPs foram municipalizados e outros receberam diferentes destinos (usados por órgãos públicos, universidades, entre outros).

Embora se tratasse de uma política pública que recebeu grande investimento do governo do estado, observa-se que a manutenção desse formato de organização dos tempos escolares encontrou resistências, não apenas nos governos seguintes no Estado do Rio de Janeiro, como também, não inspirou políticas efetivas de educação, fazendo com que ainda prevaleça no Brasil o modelo de turnos. As políticas educacionais mais recentes, posteriores à promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, prevêem a progressiva ampliação do tempo escolar, assumindo características distintas dos modelos anteriores, cujas orientações passamos a discutir a seguir.

1.2 Educação Integral em tempo integral no âmbito das políticas públicas atuais.

A Constituição de 1988 marca um importante passo do país na busca da garantia dos direitos de todos os brasileiros a uma educação pública e gratuita. Nela, é posta sobre o Estado a responsabilidade de garantir a educação a todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

A partir e em consonância com a Constituição Federal de 1988 que reconhece e afirma o direito à educação pública a todos, outros instrumentos legais vieram regulamentar as políticas educacionais no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 - é um marco na garantia dos direitos mais amplos para crianças, adolescentes e suas famílias. O ECA traz um novo olhar sobre a criança e o adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Assim como na Constituição Federal, o Estado e a família são os responsáveis por promover e assegurar os direitos fundamentais, dentre os quais a educação às crianças e aos adolescentes.

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. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, 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. (BRASIL, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - regulamenta o direito à educação para os brasileiros, abordando todos os níveis e modalidades de ensino. “**Art. 21º.** A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina a garantia do mínimo de quatro horas de trabalho em sala de aula, com a progressiva ampliação da jornada escolar (Art.34º), assim como estabelece prazo para que a União encaminhe o Plano Nacional de Educação, de forma a conjugar esforços para viabilizar a sua execução.

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

A declaração mencionada na LDBEN (9.394/96) é um documento elaborado pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990, em Jomtien, Tailândia. O documento aponta que embora todas as nações do mundo concordem que “toda pessoa tem direito à educação” ainda persistem situações, em diversas partes do mundo, em que esse direito é negado. Cientes das adversidades enfrentadas por muitos países, a UNESCO proclama a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujos objetivos prevêem que cada país lance mão de todos os esforços para garantia do direito à educação.

Atendendo ao artigo 87º da LDBEN (9.394/96) o Governo Federal, em parceria com a sociedade civil, elabora o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas a serem atingidas no período de dez em dez anos. As metas previstas para o período de 2001- 2010, resumidamente, buscaram como objetivo:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

No que se refere à ampliação da jornada escolar, o Plano Nacional de Educação para o período 2001- 2010 ressaltava:

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. A LDB, em seu art. 34, § 2º,

preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários. (BRASIL, 2001).

O Governo Federal, como forma de fomentar a ampliação da jornada escolar, implementa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado por meio do Decreto Lei nº 6094/2007, estabelece a importância da colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em conjunto com as comunidades, na promoção da melhoria na qualidade da Educação Básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação está pautado em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. (BRASIL, 2007). Dentre as ações para promover o desenvolvimento da educação, o PDE coloca em pauta o financiamento para a educação. Através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) fica garantido um investimento que favorece a ampliação da jornada escolar, entendendo aqui ampliação da jornada escolar para igual ou superior a sete horas diárias:

Três inovações foram incorporadas ao FUNDEB: 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: **a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado**; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo Pro Infância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública. (BRASIL, 2007, grifo nosso.).

Outra ação prevista no PDE é o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC em parceria com outros ministérios e instituições, que visa criar condições para a ampliação da jornada escolar.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola em turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais. (MOLL, 2012, p. 131).

Na perspectiva do Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar deve proporcionar às crianças e adolescentes acesso a diferentes experiências e conhecimentos que, na maioria das escolas, não está contemplado nas atividades diárias de turnos de quatro horas e trinta minutos.

O “Texto Referencia Para o Debate Nacional”, do Programa Mais Educação 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/SECAD, 2009a, p. 49).

Conforme exposto no artigo 2º do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, são princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

A proposta educativa presente no Programa Mais Educação apresenta uma concepção de educação que envolve novos tempos e espaços educativos, novos sujeitos educadores, novas dimensões formativas, além dos tradicionais conhecimentos curriculares e propõem que outras instituições governamentais e não-governamentais façam parte de uma ampla rede de educação.

Embora existam orientações gerais elaboradas pelo Governo Federal, pode-se perceber através de uma pesquisa nacional descrita a seguir, que diferentes municípios desenvolvem suas próprias estratégias para implementar políticas de educação integral em tempo integral.

1.3 Ampliação da jornada escolar: experiências recentes na esfera nacional e diferentes concepções de educação integral.

A pesquisa nacional intitulada “Mapeamento das Experiências em desenvolvimento no País”, encomendada pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) foi desenvolvida nos anos de 2007, 2008 e 2009³.

Conforme o relatório da referida pesquisa (MEC/ SECAD, 2009b) esse estudo foi dividido em duas etapas ou fases – Estudo Quantitativo e Estudo Qualitativo. O Estudo Quantitativo teve como objetivo mapear e caracterizar as experiências educacionais que buscavam ampliar a jornada escolar em diversos municípios. A investigação alcançou 39,2% dos municípios do Brasil, dentre os quais, 504 (22,9%) vinham desenvolvendo atividades de ampliação da jornada escolar. Entre os vários aspectos analisados foi observado o tempo de implementação das experiências. Em 2009, *39% das experiências haviam sido implantadas há um ano ou menos, sendo que 54,8% e 67% contam com um tempo de implantação, respectivamente, de até dois e três anos (...). Em todas as regiões a maioria das experiências foi implantada recentemente, podendo-se destacar a singularidade do ano de 2008.* (MEC/SECAD, 2009b, p.22) Os pesquisadores responsáveis por essa investigação relacionam o aumento das experiências no ano de 2008, entre outros aspectos, às políticas indutoras da ampliação da jornada escolar, por exemplo, o Fundo de Manutenção e

³ Quatro universidades foram convidadas para a realização desse estudo: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade de Brasília – UnB. (MEC/SECAD, 2009b).

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). (MEC/SECAD, 2009b).

A referida pesquisa (MEC/SECAD, 2009b) realizou, também, estudos qualitativos em municípios selecionados entre os que participaram da primeira etapa da pesquisa, concluindo que, embora houvesse orientações gerais do Ministério da Educação, cada município implementava a proposta com características próprias.

Com relação ao tempo ampliado na jornada escolar diária, este podia variar entre oito e dez horas. Com referência à organização dos espaços, alguns municípios organizaram-se para que todas as atividades fossem realizadas dentro do prédio escolar enquanto outros desenvolviam atividades em espaços públicos da cidade ou em espaços alugados. Outro aspecto diz respeito aos profissionais que desenvolvem as atividades ofertadas para além das previstas no currículo obrigatório. Em alguns municípios, estas atividades só podiam ser desenvolvidas por professores graduados e concursados, em outros eram contratados profissionais com diferentes níveis de instrução (ensino fundamental, médio ou superior) e/ou com saberes adquiridos na prática social. Já no que se referia à forma de como a ampliação da jornada escolar se dava nas escolas do município, em algumas experiências, era optativa, com as famílias podendo escolher entre deixar ou não seus filhos no tempo integral. Em outros municípios, o tempo integral foi implantado em todas as escolas da rede de ensino e a frequência era obrigatória para todas as crianças matriculadas nas escolas municipais. (MEC/ SECAD, 2009b).

Foi observado, nessa pesquisa (MEC/SECAD, 2009b) que, em uma concepção de educação centrada na escola, a ampliação do tempo acontece para proporcionar mais tempo de atividades voltadas para os conteúdos escolares, refletindo um desejo de melhorar o desempenho escolar das crianças e adolescentes com foco nos conteúdos tradicionais do currículo. Cavaliere (2007), analisando essa concepção de educação integral, afirma que o risco é acreditar que mais tempo na escola irá resolver os déficits da escola pública brasileira, fazendo uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho, ou vice-versa.

No que se refere às experiências escolares que promovem a ampliação do tempo Cavaliere (2007) evidencia quatro concepções que, segundo seus estudos, 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 prevenção ao crime, porque o aluno “preso” na escola não se tornaria um delinquente. Já a concepção democrática é caracterizada por Cavaliere (2007) como a possibilidade de, através da ampliação do tempo na escola, garantir uma educação mais efetiva, capaz de emancipar os sujeitos através do conhecimento. Por fim, a concepção multissetorial defende que a educação pode ocorrer fora da escola. Nessa perspectiva, para garantir uma educação para o mundo contemporâneo é necessário diversificar os espaços educadores, sendo que essa variedade de espaços pode ser proporcionada através de parcerias com outras instituições. Cavaliere (2007) afirma que essas quatro concepções não são excludentes, mas, ao contrário, encontram-se, na maior parte das vezes, diluídas e até mesmo misturadas nas experiências em andamento. Essa concepção de educação integral multissetorial está presente no “Texto referência para o debate nacional” embora não seja identificada com essa palavra.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, 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/SECAD, 2009a, p. 28)

A ampliação da jornada escolar, por si só, não garante a melhora da qualidade do ensino ofertado nas redes públicas, mas sem ela torna-se inviável a garantia de uma educação integral nos critérios acima defendidos. Segundo Leclerc e Moll (2012),

a demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (p. 23).

Nessa concepção de educação integral é fundamental o diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos com o processo educativo, entre esses a família.

Como vimos, existem distintas concepções de educação integral que orientam a implementação de experiências de ampliação da jornada escolar. No tópico seguinte apresentaremos como a rede municipal de Belo Horizonte, à qual pertence a experiência analisada nesta dissertação, promove a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Na proposta de Belo Horizonte a ampliação do tempo traz para o contexto escolar, novos espaços, sujeitos e oferta de outras atividades em uma perspectiva de educação que ultrapassa os muros da escola.

1.3.1 Programa Escola Integrada: a ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte.

A Prefeitura de Belo Horizonte, inspirada em experiências de ampliação da jornada escolar em desenvolvimento em outros municípios, como o programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu⁴, adota um programa de ampliação da jornada escolar intitulado Programa Escola Integrada - PEI. Essa proposta de ampliação da jornada foi efetivada com o Projeto Lei nº 51/01⁵, de 31 de outubro de 2002, aprovado em 2003.

O processo de implantação do Programa Escola Integrada teve início em sete escolas de diferentes regionais, em um projeto piloto. E nos anos seguintes foram incorporadas gradativamente as outras escolas até atingir toda a rede municipal de Belo Horizonte.

A proposta pedagógica desse Programa coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade, próximos à instituição de ensino, sejam disponibilizados para as atividades oferecidas aos alunos. Para a efetivação dessa perspectiva, a escola faz parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros.

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais

⁴Para saber mais leia: SILVA, Maria Antônia Goulart. “Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In. MOLL, Jaqueline. (org). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*.

⁵Disponível em: <http://www.arnaldogodoy.com.br>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

educativos da comunidade. (Coordenação do Programa Escola Integrada⁶, Salto para o Futuro, Boletim 13, 2008, p. 20).

O PEI é organizado de forma que, em horário contrário àquele em que os estudantes estão nas atividades escolares convencionais, ocorrem atividades educativas sob o formato de oficinas. Os alunos participantes formam turmas de aproximadamente 25 crianças e adolescentes, de faixa etária próxima, e que frequentem o mesmo ano do ciclo de formação no turno regular. Cada oficina tem duração de uma hora e a frequência com que cada oficina acontecerá durante a semana dependerá da organização de cada escola. Essas oficinas são voltadas para quatro áreas: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento pedagógico/dever de casa”, “Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”. O quadro de horário de cada escola deve reservar 60% da carga horária semanal para as oficinas que tratem de Conhecimentos específicos e Acompanhamento pedagógico/dever de casa. O restante do tempo (40%) para as de atividades de Formação pessoal e sociocultural, arte, lazer e esportes.

O arranjo dessas atividades na forma de oficinas é justificado pela coordenação do programa por propor um trabalho em que os participantes vão aprender, fazendo juntos, estabelecendo-se uma relação de maior interatividade, dinamismo e flexibilidade.

As oficinas visam atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando. (Coordenação do Programa Escola Integrada, Salto para o Futuro, Boletim 13, 2008, p. 24).

Para a realização dessas atividades a prefeitura de Belo Horizonte estabeleceu parceria com diversas universidades públicas e particulares⁷, dentre estas a Universidade Federal de Minas Gerais. Desta forma, pretende-se que as universidades elaborem e desenvolvam oficinas a partir da demanda das escolas. Os/as estudantes universitários/as, após um processo seletivo e preparatório realizado na e pela faculdade

⁶Participavam da Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada, na data citada: Macaé Maria Evaristo, Neusa Maria Santos Macedo, Elizabeth Ricardina Bottaro Terra, Lília Tupiná Fernandes, Madalena Ferrari Godoy, Maria Luíza Dias Viana e Tadeu Rodrigues Ribeiro.

⁷ Faculdades parceiras do Programa Escola Integrada: UFMG, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Newton Paiva, Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix, Fundação Helena Antipoff, Faculdade de Minas (FAMINAS), Centro Universitário Uni-BH, Faculdade Pitágoras, FUMEC, FACISA, Centro Universitário UNA, Universo. (Documento de circulação interna da SMED, sem data).

parceira, se responsabilizam por desenvolver a oficina a que se propõem, nas escolas, sob a orientação de professores de sua universidade. O professor orientador acompanha e avalia o trabalho do estagiário/a, além de preparar seminários/eventos que proporcionem a formação destes.

Os/as estudantes das universidades devem cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, divididas em 12 horas desenvolvendo a oficina com os/as alunos/as, 4 horas de orientação com o/a professor/a comunitário/a e 4 horas com o/a professor/a universitário/a. A prefeitura de Belo Horizonte fica responsável por encaminhar para uma conta bancária da escola o recurso para efetivar o pagamento desses bolsistas, bem como disponibilizar o recurso necessário para o deslocamento do estagiário que reside a mais de seis quadras da escola onde desenvolve a oficina. O pagamento desses estudantes é feito pela própria escola, com verba da Secretaria Municipal de Educação. (Material de circulação durante o curso de formação para bolsista da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.).

Outras pessoas que compõem a equipe são os/as agentes culturais, pessoas da comunidade, selecionadas e contratadas pela escola. Os/as agentes culturais têm modelo contratual diferente dos/as estudantes universitários/as. Podem atuar 20 horas, 30 horas ou 40 horas semanais. Dentro da carga horária dos/as agentes culturais é destinada uma ou duas horas por dia para apoio ao professor comunitário (almoço, mobilidade, atividades de relaxamento, entre outras) e três ou seis horas de trabalho efetivo com as crianças e adolescentes. Uma vez por semana os/as agentes culturais dedicam-se ao planejamento e avaliação de suas atividades.

A equipe do PEI na escola conta ainda com um estagiário do Programa Jovem Aprendiz⁸ que deve ser morador da comunidade. A equipe coordenadora do Programa Jovem Aprendiz é responsável pela coordenação e formação do estagiário, que por sua vez é responsável pela sala de informática e atenderá aos/as alunos/as da escola, vinculados ou não ao PEI. O estagiário vinculado a esse programa cumpre uma jornada semanal de 40 horas, separando 5 horas semanais para a manutenção dos computadores e 5 horas para elaboração de relatórios. Os cursos de capacitação feitos por esses estagiários são realizados aos sábados ou no período de férias escolares.

⁸ O Programa Jovem Aprendiz é promovido pela Associação Municipal de Assistência Social (Amas) em parceria com a Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (Prodabel) e a Secretaria Municipal de Educação. O objetivo do programa é aumentar a qualificação dos jovens aprendizes antes, durante e após a sua permanência no trabalho de acordo com o decreto Lei 5.598 de dezembro de 2005, que institui a Lei da Aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa não observamos diferença no trabalho realizado por estagiários/as universitários, agentes culturais e estagiário/a do Programa Jovem Aprendiz – todos desenvolvem oficinas com os/as alunos/as inseridos no PEI, por isso trataremos todos/as por oficineiros/as, por ser uma denominação utilizada no Programa.

O quadro de auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros da escola pode ser aumentado de acordo com a quantidade de alunos/as matriculados no PEI. Os seguintes critérios devem ser obedecidos:

Quadro 4: Critérios para contratação de auxiliares de serviços gerais e/ou cantineiros

| Número de alunos/as | Número de funcionários |
|------------------------|------------------------|
| Até 74 alunos/as | 0 |
| De 75 a 224 alunos/as | 01 funcionário |
| De 225 a 374 alunos/as | 02 funcionários |
| De 375 a 524 alunos/as | 03 funcionários |
| De 525 a 650 alunos/as | 04 funcionários |

Fonte: Prefeitura de Belo Horizonte (2009).

Os/as agentes culturais, jovens aprendizes e auxiliares de serviços gerais são contratados por meio de convênio firmado entre o Caixa Escolar das escolas e a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS)⁹.

A participação das crianças no PEI é opcional e as famílias que se interessam em inserir seus/suas filhos/as no Programa devem procurar a coordenação do mesmo na escola para matriculá-los.

Com a adesão ao Programa Escola Integrada os pais passam a vivenciar com seus filhos uma nova forma de educação escolar. Que sentidos e significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada, por essas famílias? Esses sentidos e significados são reconstruídos/reformulados ao longo do tempo de inserção de seus/suas filhos/as no Programa? Em que direção? Essas questões nos guiaram na interlocução com as famílias das crianças, do primeiro ano do primeiro ciclo, que frequentam o Programa Escola Integrada em uma Escola Municipal da região de Venda Nova, em Belo Horizonte.

⁹ Em 2013, período em que realizamos a coleta de dados para essa pesquisa observamos mudanças na denominação dos profissionais que atuam no PEI bem como na forma de contratação dessas pessoas, embora não localizamos documentos que normatizassem essas mudanças.

CAPÍTULO 2
O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM UMA ESCOLA

CAPÍTULO 2: O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA EM UMA ESCOLA

2. 1 A escola pesquisada

Compõe a estrutura física da escola onde a pesquisa foi desenvolvida salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório, cantina, banheiros, quadra coberta, com vestiário, quadras descobertas com arquibancadas, parquinhos, quiosques e uma horta. O tamanho privilegiado do terreno onde a escola está construída favoreceu o cultivo de jardins em vários espaços: próximo às duas portarias, no espaço entre o estacionamento e a sala dos professores, em torno dos parquinhos e quiosques. Nos muros da escola, na parte interna e externa, estão expostas intervenções artísticas feitas pelos/as alunos/as do terceiro ciclo que participam do Programa Escola Integrada. Nas paredes externas das salas de aula são fixados cartazes produzidos pelos alunos do turno regular e em outros espaços próximos à cantina, rampas e escadas, são expostos os trabalhos produzidos pelos alunos inseridos no Programa. Os trabalhos exibidos são preservados até serem substituídos por outros. Todos esses elementos nos levam a dizer que essa escola é bonita e bem cuidada. Outro aspecto observado durante o período de observação é o processo regular e cuidadoso da limpeza da escola.



Figuras 1 e 2: Fotos dos jardins em diferentes espaços da escola.

Fonte: <http://aniinhat.blogspot.com.br> e <http://patrimonioscolares.blogspot.com.br/>

As pessoas que trabalham na instituição: funcionários, direção e professores, nos receberam com atenção e cordialidade. A seguir, apresentamos um quadro que descreve os cargos ou funções e número de pessoas que os ocupam nessa escola.

Quadro 5: Quantitativo de pessoal na escola pesquisada

| Cargo | Quantidade | Carga horária diária de trabalho | Grau de escolaridade |
|-------------------------------|-------------------|---|--|
| Diretores | 02 | 08hs | Curso superior |
| Coordenador Pedagógico | 05 | 04hs20min | Curso superior |
| Coordenadora do PEI | 01 | 8hs | Curso superior |
| Auxiliar de biblioteca | 03 | 06hs | Curso superior |
| Secretária da escola | 01 | 08hs | Curso superior |
| Auxiliar de secretaria | 02 | 06hs | Curso superior |
| Monitores de apoio à inclusão | 10 | 08hs | Ens. Médio completo ou Curso superior em andamento |
| Serviços gerais | 17 | 08h | Ens. fundamental e médio |
| Professores turno da manhã | 24 | 04h20min | Curso superior |
| Professores turno da tarde | 25 | 04h20min | Curso superior |
| Professores turno da noite | 08 | 04h20min | Curso superior |

Fonte: Secretaria da escola pesquisada (2013).

Para descrever a escola onde a pesquisa foi desenvolvida solicitamos à direção alguns dados referentes à quantidade de turmas e alunos matriculados no turno regular. Com base nessas informações elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 6: Quantitativo de alunos na escola pesquisada

| Quantidade de turmas por Ano / Ciclo no turno regular | | Quantidade de turmas | Quantidade de alunos por ciclo | |
|---|----------------|----------------------|--------------------------------|---|
| 1º ano do 1º ciclo | Turno da manhã | 4 | 281 | |
| 2º ano do 1º ciclo | | 3 | | |
| 3º ano do 1º ciclo | | 4 | | |
| 1º ano do 2º ciclo | Manhã | 3 | 161 | |
| 2º ano do 2º ciclo | | Tarde | | 4 |
| | | 2 | | |
| 3º ano do 2º ciclo | | 5 | | |
| 1º ano do 3º ciclo | Turno da tarde | 3 | 382 | |
| 2º ano do 3º ciclo | | 3 | | |
| 3º ano do 3º ciclo | | 3 | | |
| EJA- 1ª etapa para alfabetização | Noturno | 1 | 187 | |
| EJA- 2ª etapa para alfabetização | | 2 | | |
| EJA- 1ª etapa para certificação | | 3 | | |
| TOTAL | | 38 | 1011 | |

Fonte: Secretaria da escola pesquisada (2013).

Por meio do Quadro 6 podemos perceber que todas as turmas do primeiro ciclo estão no período da manhã, as turmas do terceiro ciclo no turno da tarde e que as turmas do segundo ciclo ficaram divididas entre o turno da manhã e tarde.

2.1.1 Os alunos “do” Programa Escola Integrada

A quantidade de alunos dessa escola, que frequentava o Programa Escola Integrada foi um dado coletado junto à Coordenadora do PEI na escola.

Quadro 7: Quantitativo de alunos inseridos no PEI

| Quantidade de turmas por Ano / Ciclo inseridos no PEI | | Quantidade de alunos | Quantidade de aluno por ciclo |
|---|----------------|----------------------|-------------------------------|
| 1º ano do 1º ciclo | PEI pela tarde | 45 | 99 |
| 2º ano do 1º ciclo | | 20 | |
| 3º ano do 1º ciclo | | 34 | |
| 1º ano do 2º ciclo | | 30 | |
| 2º ano do 2º ciclo | Manhã | 45 | 111 |
| | Tarde | | |
| | 30 | 15 | |
| 3º ano do 2º ciclo | PEI pela manhã | 36 | |
| 1º ano do 3º ciclo | | 15 | |
| 2º ano do 3º ciclo | | 15 | |
| 3º ano do 3º ciclo | | 05 | |
| | | | 35 |

Fonte: Coordenação do Programa na escola pesquisada (2013).

Ao compararmos a quantidade de alunos inseridos no PEI, em relação à quantidade de alunos matriculados no turno regular, podemos constatar que o segundo ciclo é o que tem maior adesão ao Programa.

Quadro 8: Percentual de alunos no PEI em relação ao turno regular.

| | Quantidade de aluno por ciclo no turno regular. | Quantidade de aluno por ciclo no PEI. | Porcentagem dos alunos, por ciclo, inseridos no PEI em relação ao turno regular |
|----------------|---|---------------------------------------|---|
| Primeiro ciclo | 281 | 99 | 35,2% |
| Segundo ciclo | 161 | 111 | 68,9% |
| Terceiro ciclo | 382 | 35 | 9,2% |
| Total | 824 | 245 | 29,7% |

Fonte: Dado construído com informações cedidas pela secretaria da escola e pela Professora Coordenadora do PEI nessa escola (2013).

Analisando a quantidade de alunos por ciclo, tendo como universo de análise somente os alunos inseridos no PEI, observamos que o segundo ciclo também é maioria no universo do Programa.

Quadro 9: Percentual de alunos por ciclo de formação no PEI

| Ciclo de formação | Quantidade | Percentual de alunos no PEI |
|--|------------|-----------------------------|
| Alunos do 1º ciclo matriculados no PEI | 99 | 40,4% |
| Alunos do 2º ciclo matriculados no PEI | 111 | 45,3% |
| Alunos do 3º ciclo matriculados no PEI | 35 | 14,3% |
| Total de alunos matriculados no PEI | 245 | 100% |

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria da Escola e pela Professora Coordenadora do PEI nessa escola (2013).

Parte dos alunos do 2º Ciclo frequentam o PEI durante a manhã (57,1% de 111) e o restante (42,9% de 111) durante a tarde.

Ao analisarmos o quantitativo geral de alunos no PEI verificamos que os alunos do primeiro ciclo estão em segundo lugar. Entretanto, se focarmos a análise somente no quantitativo de alunos do PEI no horário da tarde (turno observado no decorrer da pesquisa) veremos que eles são a maioria nesse turno do Programa.

Quadro 10: Percentual de alunos por ciclo de formação no PEI no horário da tarde.

| Alunos por ciclo de formação no PEI no turno da tarde. | Quantidade | Porcentagem |
|--|------------|-------------|
| Alunos do primeiro ciclo | 99 | 68,7% |
| Alunos do segundo ciclo | 45 | 31,3% |
| Total de alunos | 144 | 100% |

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria da Escola e pela Professora Coordenadora do PEI nessa escola (2013).

Os dados analisados nas tabelas anteriores são referentes à quantidade de alunos matriculados no Programa. Nossa observação do cotidiano do PEI permitiu verificar que essa quantidade não sofre grandes alterações. Ou seja, no período de observação notamos que os alunos que estavam matriculados no PEI são, em sua maioria, frequentes.

2.2 O Programa Escola Integrada na escola pesquisada

Um dos objetivos da pesquisa é compreender o funcionamento do Programa Escola Integrada em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, focalizando a experiência no Primeiro Ciclo. Nosso olhar voltou-se para a

apreensão dos elementos da experiência das crianças, da professora coordenadora e oficinairos/as envolvidos/as com o Programa. Como atividade concebida em forte articulação com os processos globais de formação das crianças, entendemos que compreender as condições de sua realização é fundamental para apreender as características e os sentidos que a experiência da jornada ampliada e da chamada Educação Integral assumem para as crianças. Assim, abordaremos os seguintes elementos: organização dos tempos e espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades do PEI; as oficinas desenvolvidas no PEI, os educadores envolvidos e a integração entre o turno e o Programa Escola Integrada.

Entre as orientações prescritas pela SMED/PBH para implantação do Programa Escola Integrada está a escolha, pela direção de cada escola de um professor/a, entre o corpo docente, para coordenar as atividades do Programa. Durante o período em que desenvolve a tarefa de coordenador/a do Programa na escola, esse/a professor/a deixa de ministrar sua disciplina ou assumir turma no turno ao qual está vinculado e tem sua jornada de trabalho alterada para o horário de funcionamento do PEI – de 8h às 16 horas.

O/a professor/a coordenador/a do PEI na escola tem como tarefa montar a grade de horários, articulando os vários elementos e pessoas envolvidas, acolher e inserir os/as oficinairos/as na escola e na comunidade, bem como acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido por eles/as, garantindo a organização e infraestrutura para o desenvolvimento do Programa na escola, além de articular as parecerias. Esse/a professor/a é responsável pelo deslocamento das crianças e adolescentes entre os vários espaços onde o programa é desenvolvido. Ele/a deve articular as oficinas com a proposta pedagógica da escola, dialogar com as faculdades e universidades parceiras do Programa e com a coordenação pedagógica do mesmo na SMED/PBH. Assim, por essas tarefas que estão sob sua responsabilidade, avaliamos que está concentrada no/a professor/a coordenador/a, a responsabilidade por grande parte dos elementos pertinentes à implementação e desenvolvimento do PEI na escola.

Na instituição em que realizamos a pesquisa, o Programa foi implantado em 2009 e desde o início tem a mesma professora desempenhando a função de coordenadora.

2.2.1 Organização dos tempos e espaços

Antes da implantação do PEI, as crianças permaneciam na escola somente por 4 horas e 30 minutos, no turno da manhã ou da tarde. Em ambos os turnos, o espaço é utilizado por diferentes grupos de crianças. Portanto, ao ampliar o tempo da criança na escola, a demanda pelos espaços aumenta e diante da estrutura das escolas municipais, o espaço não comporta todas as crianças em uma jornada escolar integral. Como vimos no item “1.3.1 Programa Escola Integrada: a ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte” o Programa foi idealizado para ser desenvolvido dentro e fora do espaço escolar com a intencionalidade de dialogar com outros espaços educadores da comunidade em torno da escola e da cidade.

A rotina das crianças que frequentam o PEI no turno da tarde está organizada da seguinte forma: ao fim do turno regular, às 11 horas e 20 minutos, as crianças são encaminhadas para a quadra coberta, onde formam filas organizadas por ano/ciclo assentadas no chão e nesse lugar as mochilas são deixadas no momento do almoço. Todos os alunos trocam de blusa, tiram a branca – o uniforme do turno regular, e colocam a laranja – o uniforme do PEI. Quando alguma criança se esquece de levar a blusa laranja (uniforme do Programa) a professora coordenadora lhe empresta uma blusa.

Para o almoço as crianças são organizadas em grupos (aproximadamente 20 crianças), começando pelos primeiros anos, e levadas por um/a oficineiro/a para lavarem as mãos e posteriormente irem para a cantina. Quando terminam de almoçar voltam para a quadra. A maioria das crianças tem em suas mochilas o material para fazer a higiene bucal. A escovação acontece no vestiário da quadra, independente da orientação de adultos. Nesse horário, os/as oficineiros/as se revezam entre a quadra e a cantina, sendo que na quadra ficam pelo menos dois/duas para manterem alguma ordem entre as crianças que já almoçaram e as que aguardam a sua vez. A orientação da professora coordenadora é para que as crianças fiquem assentadas no chão próximas às suas mochilas esperando para irem almoçar ou para serem encaminhadas para alguma atividade.

Os alimentos oferecidos são variados ao longo da semana.

As crianças fazem uma fila do lado de fora da cantina. Entram aos poucos, pegam um prato e passam pelo self-service, mas servem-se apenas de arroz, uma senhora da cantina serve o feijão o legume e a

carne, outra pessoa serve a salada. Antes perguntam se a criança aceita aquele alimento e em qual quantidade. Quando a criança coloca pouco ou muito arroz a senhora interfere colocando mais comida no prato da criança ou perguntando se ela vai mesmo comer aquela quantidade. Quando termina de almoçar cada criança leva seu prato para o local determinado e descarta as sobras em uma bacia. Um rapaz do Programa Saúde na Escola fica dentro da cantina orientando as crianças para se alimentarem bem e comerem os legumes e verduras – alimentos mais rejeitados pelas crianças. Quando alguma criança, principalmente as menores, devolve muita comida ele orienta para que ela coma mais um pouco e explica que não pode ficar o dia todo sem almoçar. Os oficineiros que estiverem almoçando também ajudam a manter a ordem dentro da cantina. (Nota de Campo, maio de 2013).

Observamos que as crianças de 6 anos, que são as primeiras a almoçarem, aguardam aproximadamente 40 minutos depois do almoço para serem encaminhadas para o local onde as oficinas são desenvolvidas. Durante esse tempo, contrariando as ordens contínuas para ficarem assentadas, elas brincavam de correr pela quadra, de “lutinha”, brigando entre si, balançam nas traves do gol. As crianças que ficavam assentadas brincavam de futebol com os dedos¹⁰, adoleta, bater bafão¹¹. Por volta de 12 horas e 30 minutos as turmas de crianças começam a ser divididas e encaminhadas para os locais onde acontecem as oficinas.

Sair dos espaços da escola, como dito anteriormente, faz parte da proposta do Programa Escola Integrada, buscando ampliar as vivências das crianças e adolescentes nos espaços de suas ruas, comunidades e cidade. Além da ampliação do tempo escolar, o conceito de educação integral presente neste Programa coloca a importância de se pensar os espaços da cidade em suas possibilidades educadoras. Essa forma de ver a cidade está sendo chamado de “cidade educadora”¹². A proposta de “cidade educadora” tem a intenção de mostrar que as “cidades exercem funções pedagógicas que vão além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas” (Coordenação do Programa

¹⁰ Futebol com os dedos: Um jogador faz o formato das traves apoiando os dedos indicadores no chão e unindo os dedos polegares, o outro jogador imita as pernas com os dedos do meio e indicador. Com um desses dedos chuta uma bolinha de papel.

¹¹ Jogar bafão ou jogo do bafo: Uma brincadeira em que o jogador tem que virar as figurinhas que estão em disputa empilhadas no chão com o vento provocado pela batida das mãos no chão. As mãos devem estar em formato de concha. A figurinha que o jogador virar passa a ser sua.

¹² O conceito de “cidade educadora” teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da Carta Inicial das Cidades Educadoras. Em sua proposição, a cidade educadora deve favorecer: 1. a liberdade e a diversidade cultural; 2. a organização do espaço físico urbano, colocando em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer; 3. a garantia da qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural; 4. a consciência dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam. Cadernos Cenpec, 2006, n. 2, p. 124.

Escola Integrada, 2008, p. 20). Com o objetivo de explorar e desenvolver os potenciais educativos existentes em cada comunidade é que o PEI propõe desenvolver as oficinas em espaços intra e extraescolares, utilizando espaços públicos e privados em torno da escola, como parques, igrejas, clubes, praças, entre outros.

Conforme as orientações da SMED/PBH a professora coordenadora tem a função de estabelecer parcerias com instituições em torno da escola (instituições particulares, espaços públicos, ONGs) buscando dialogar com o potencial educativo desses espaços. No caso da escola pesquisada, a professora coordenadora relatou a dificuldade de encontrar instituições dispostas a conceder gratuitamente seus espaços. Observa-se que a natureza das atividades com as crianças por vezes entra em conflito com as características dos espaços encontrados na comunidade, o que dificulta manter as parcerias estabelecidas.

No período de nosso trabalho de campo, as atividades do Programa eram desenvolvidas em dois espaços fora da escola; em uma faculdade particular que cedia gratuitamente o espaço e em uma casa, alugada com recursos disponibilizados pela SMED/PBH. A faculdade particular foi um dos primeiros espaços articulados pela professora coordenadora e, até o fim de nossos trabalhos de campo, essa parceria se mantinha.

As turmas que utilizavam o prédio da faculdade saíam da quadra na companhia de um/a oficineiro/a e se encaminhavam direto para o local. As turmas que ficavam na casa alugada saíam da quadra e faziam outra fila na rampa de acesso ao portão, aguardando por mais ou menos 20 minutos antes de irem para a casa alugada. As que ficavam na escola eram conduzidas por oficineiros/as para o espaço reservado a elas.

A definição dos espaços para cada grupo de crianças é feita diariamente e as crianças ficam sabendo na hora para onde vão e quais oficinas terão. Foi possível perceber que existia uma expectativa e ansiedade das crianças sobre o que elas fariam naquele dia e com qual oficineiro/a ficariam.

As crianças ficavam nos perguntando para onde iriam e com quem teriam oficina. Não sabíamos o que responder e ninguém explicava para elas o que iria acontecer. (Notas de campo, maio de 2013).

A casa alugada tem três quartos (um deles com banheiro), sala, copa, cozinha, banheiro, porão com banheiro, espaços externos na frente (varanda e garagem) e uma área nos fundos. Todas as janelas têm grades e o portão permanece trancado durante todo o tempo. Para esse espaço são encaminhadas aproximadamente 80 crianças.

Como descrevemos anteriormente, a casa é dividida em sete cômodos (excluindo os banheiros). Esses cômodos têm em média 10 m² e, para cada cômodo, são encaminhadas mais ou menos 16 crianças. Dentro desse espaço, as oficinas ficam restritas a atividades desenvolvidas com as crianças assentadas. Os espaços externos da casa (garagem e quintal) são destinados a práticas de atividades esportivas e de recreação. Embora sejam maiores e mais arejados que os espaços internos da casa, não tem tamanho suficiente para o movimento que se espera em jogos (queimada ou futebol) ou na execução de uma coreografia de hip hop.

Na casa alugada as atividades da tarde são divididas em dois horários: do momento que chegam ao local até as 14 horas e 15 minutos as crianças e adolescentes fazem uma oficina, depois trocam de espaço dentro da casa e de oficina/a. A segunda atividade acontece até as 15 horas e 15 minutos, quando se organizam para voltarem para a escola. As crianças fazem o percurso da casa alugada até a escola em aproximadamente 10 minutos.

Para o prédio da faculdade particular são enviados dois oficinairos, cada um com aproximadamente 25 crianças. Os horários na faculdade são semelhantes aos da casa alugada: por volta das 14 horas 15 minutos as crianças e adolescentes trocam de oficina. Na faculdade, o PEI dispõe de boa infraestrutura para desenvolver as atividades: salas amplas, arejadas e iluminadas, banheiros grandes e em boas condições de uso. A faculdade também disponibiliza o campo de futebol, onde era realizada a oficina de futebol, sempre com os mesmos grupos de meninos (meninos do 1º e 2º ano do 2º ciclo). As turmas que vão para esse espaço usam sempre as mesmas duas salas de aula do terceiro andar. As crianças demonstram satisfação em irem para a faculdade. O percurso entre a escola e a faculdade é feito em 5 minutos. Por volta das 15 horas e 30 minutos voltam para a escola.

Segundo a professora coordenadora, os espaços disponibilizados por essa faculdade são adequados para acomodar os alunos e realizar as atividades. O único problema apontado por ela é a falta de um espaço onde os materiais usados para o desenvolvimento das oficinas possam ficar guardados, sendo necessário carregá-los da escola para essa faculdade todos os dias. Isso realmente se constitui como uma tarefa cansativa para os oficinairos que, além da atenção que exige o traslado das crianças pelas ruas, devem se ocupar dos materiais de suas oficinas (material esportivo, equipamento de som, jogos de tabuleiro e outros, material para as oficinas de artes).

As atividades do PEI na faculdade acontecem no terceiro andar e em nossas observações de campo atentamos para a ausência de grades ou telas de proteção nas janelas, oferecendo o risco de acidentes com as crianças. A natureza das oficinas realizadas nesse espaço (dança, capoeira e teatro) exige que as crianças ocupem o espaço da sala de forma a colocar o corpo em movimento. As oficinas que vão para esse espaço com mais frequência, colocam fileiras de mesas ao lado das janelas para que as crianças não se debrucem na janela. De acordo com nossas observações de campo as oficinas de capoeira e dança demonstraram, preferência por desenvolver suas oficinas nesse espaço, enquanto a oficina de teatro demonstrou dificuldade em realizar, nesse espaço, as atividades propostas.

Conforme os objetivos do PEI, elaborados pela SMED/PBH e, de acordo com Leite (2012); Macedo *et al* (2012) e Moll (2012), a jornada ampliada deve oferecer condições para que as crianças desenvolvam, sob orientação de diferentes educadores (professores, agentes culturais, estagiários de universidades), atividades diversificadas que ampliem suas experiências. Em nossas observações avaliamos que, embora existam limitações nos espaços utilizados para o desenvolvimento das oficinas, existe um esforço por parte da professora coordenadora em diversificar os espaços frequentados pelas crianças inseridas no PEI ao longo da semana, incluindo espaços disponíveis na própria escola.

Durante o período do trabalho de campo observamos que a organização das crianças e adolescentes nos espaços disponíveis e nas oficinas ofertadas era feita diariamente. Embora não houvesse um planejamento prévio, percebemos que existiam alguns critérios que orientavam a distribuição das crianças.

Os alunos do PEI nessa escola eram agrupados da seguinte forma: Turma 11 (T11) – crianças do 1º ano do 1º ciclo; Turma 12 (T12) – crianças do 2º ano do 1º ciclo ; Turma 13 (T13) – crianças do 3º ano do 1º ciclo; Turma 21 (T21) – crianças do 1º ano do 2º ciclo ; e Turma 22 (T22) – crianças do 2º ano do 2º ciclo. Durante o trabalho de campo, observamos a periodicidade com que cada turma realizava determinada oficina e para quais espaços eram encaminhadas. Notamos que o uso dos espaços dentro da escola dependia de acordos prévios com as coordenadoras do turno da tarde, por isso não havia certeza da disponibilidade de determinados espaços ao longo da semana.

Quadro 11: Distribuição dos alunos nos espaços utilizados pelo PEI

| | Casa alugada | Faculdade particular | Espaços da escola | | | | |
|------|---------------------------|------------------------|-------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|
| | | | Parquinho | Sala de vídeo | Sala de informática | Quadra coberta | Quadras descobertas |
| T11 | De 3 a 4 vezes por semana | Nunca | 1 vez por semana | 1 vez por semana | 1 vez por semana | Nunca | Raramente |
| T12 | Até 3 vezes por semana | Até 2 vezes por semana | Nunca | 1 vez por semana | 1 vez por semana | 1 vez por semana | Raramente |
| T13 | Até 3 vezes por semana | Até 2 vezes por semana | Nunca | 1 vez por semana | 1 vez por semana | 1 vez por semana | Raramente |
| T21 | Até 3 vezes por semana | Até 2 vezes por semana | Nunca | 1 vez por semana | 1 vez por semana | 1 vez por semana | Raramente |
| T 22 | Até 3 vezes por semana | Até 2 vezes por semana | Nunca | 1 vez por semana | 1 vez por semana | 1 vez por semana | Raramente |

Fonte: Diário de campo durante o período de observação (2013).

Nos espaços apresentados na tabela anterior, as crianças eram divididas de acordo com a sua quantidade presente no dia e deicineiros/as disponíveis. Por exemplo, a T11, que tinha mais alunos que as outras turmas, era dividida entre dois/duasicineiros/as. Em outros momentos, o tamanho do espaço definia quantas crianças poderiam participar de determinada oficina. Exemplo dessa situação era o uso da sala de vídeo da escola que comporta mais de 40 crianças. Nessa sala, agrupavam-se diferentes turmas, coordenadas por doisicineiros/as. Já na casa alugada, que tem cômodos pequenos, o ideal era que ficassem no máximo 15 crianças por oficina nos espaços internos da casa e aproximadamente 20 crianças nos espaços externos (garagem e quintal), mas devido à quantidade deicineiros/as, muitas vezes era necessário colocar mais crianças nos espaços internos e externos da casa.

Observamos também que não existia um quadro de horários, previamente elaborado, que organizasse as turmas por oficina - uma definição de quantas vezes por semana cada turma fazia determinada oficina. Durante o período de observação, anotamos no diário de campo a frequência com que cada turma era encaminhada para um determinado local para realizar uma dada oficina. Percebemos que a turma 11 fazia, com mais frequência, atividades pedagógicas (reforço escolar ou auxílio para o Para Casa). Isso ocorria em pelo menos uma parte dos horários do PEI todos os dias. A exceção eram as sextas-feiras, em que a maioria das atividades era de recreação e a

professora coordenadora privilegiava deixar essa turma (T11) na escola para brincar nos parquinhos. Outro aspecto observado foi o de que as turmas T12 e T13 tinham, até duas vezes por semana, oficinas de capoeira e dança; e que os meninos das turmas T21 e T22 tinham oficina de futebol até duas vezes por semana.

Quando as turmas retornavam dos espaços das oficinas para a escola faziam outra refeição antes de irem embora. No momento em que o portão era aberto para a saída, às 15 horas e 50 minutos, muitos pais já esperavam por seus filhos do lado de fora. Algumas famílias autorizavam, verbalmente ou por bilhetes, que seus filhos fossem embora sozinhos. Observamos que uma parte considerável das crianças usavam o transporte escolar.

Apesar das limitações dos espaços externos à escola, percebemos que o desenvolvimento das oficinas fora da escola traz novas possibilidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes inseridos no PEI. Transitar pelos espaços externos aos muros da escola, especialmente quando o trajeto é realizado a pé, possibilita situações favoráveis para as crianças experimentarem o mundo.

Durante nosso trabalho de campo, presenciamos circunstâncias de descobertas e experimentações vivenciadas por essas crianças e adolescentes:

Nessa tarde as crianças ficaram muito agitadas e ansiosas com a chuva que caiu com grande volume de água, e forte incidência de raios e trovões. Assim que a chuva estiou um pouco voltamos para a escola. Pelo caminho vimos muitas árvores que haviam caído durante a chuva o que deixou as crianças ainda mais impressionadas com a força da chuva. Uma menina de 6 anos que estava muito assustada disse: *“Nossa professora, o raio cai e derruba até árvore, e mesmo assim a gente sai e anda na rua. Então nós somos muito corajosos”*. Ela não soltou a minha mão até chegar ao portão da escola. (Diário de campo, 06 de março de 2014).

No trajeto para a casa alugada passávamos em frente a uma loja cuja porta era espelhada. Quando passavam por ela as crianças aproveitavam para brincar em frente ao espelho, fazendo poses e caretas. Outro lugar onde as crianças gostavam de brincar era na pracinha em frente à escola. Nela há uma parte gramada onde elas gostavam de escorregar. (Diário de campo, 12 de abril de 2014).

No caminho percorrido até a casa alugada no passeio há um pé de pitanga. As crianças ficaram algumas semanas observando as frutas ainda verdes à espera que amadurecessem. Quando finalmente as frutas já estavam maduras, algumas crianças e adolescentes desobedeciam os oficinheiros e saíam da fila para colher as frutinhas. Muitas crianças que não conheciam pitanga puderam conhecer a árvore e provar da fruta porque outras crianças lhes proporcionavam essa oportunidade. (Diário de campo, maio de 2014).

Situações como essas poderiam passar despercebidas ou serem vistas como “desobediência” pelos adultos, mas sabemos que podem ser significativas para as crianças.

As excursões promovidas pelo Programa Escola Integrada acontecem com o apoio da parceria do Programa BH para as Crianças. A articulação entre esses programas incentiva que a coordenação de cada escola organize e promova passeios por diferentes locais da cidade, com o objetivo de promover a cultura e o lazer para as crianças e adolescentes. Durante nosso período de observação, acompanhamos as crianças e adolescentes nos passeios ao Iate Clube¹³ e ao Teatro Galpão Cine Horto¹⁴. Percebemos nesses passeios a satisfação delas e deles em todos os momentos – andar de ônibus, brincar na piscina, assistir a apresentação teatral. Nessas ocasiões de circulação fora da escola, tanto durante os traslados cotidianos quanto durante as excursões, percebemos a riqueza desses momentos de diversão e aprendizagem.

2.2.2 Oficinas e oficinairos

Conforme mencionamos anteriormente, as oficinas e os oficinairos são escolhidos pela professora coordenadora do Programa na escola. As recomendações da coordenação do Programa na SMED/PBH são para que essa esteja em consonância com a proposta pedagógica da escola e que contemple as quatro áreas de formação: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento pedagógico/dever de casa”, “Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”. Na escola pesquisada, essas quatro áreas são contempladas, com ênfase para a área da “cultura, arte, lazer e esportes”, onde se concentra a maioria das oficinas.

Com a colaboração da professora coordenadora, montamos o quadro a seguir com algumas informações sobre as pessoas que realizavam as atividades no PEI.

¹³ Iate Tênis Clube é um clube com piscinas e quadras esportivas, localizado na orla da Lagoa da Pampulha. Juntamente com o Cassino (hoje Museu de Arte da Pampulha), a Casa do Baile e a Igreja de São Francisco de Assis, o Iate Tênis Clube faz parte do complexo arquitetônico projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

¹⁴ O Galpão Cine Horto, fundado em 1998, é o centro cultural criado pelo Grupo Galpão na cidade de Belo Horizonte. Esse espaço é aberto à comunidade e tem compromisso com a pesquisa, a formação, o fomento e estímulo à criação teatral. Fonte: <http://galpaocinehorto.com.br/>. Acesso em 16 de jun. 2014.

Quadro 12: Quantitativo de pessoal no PEI na escola pesquisada

| Oficina | Sexo do oficineiro/a | Idade do ofici- neiro/a (anos) | Escolaridade do oficineiro/a | Jornada de trabalho/turno | | |
|--|-------------------------|---|--|--|-----------------------|----------|
| | | | | Manhã | Tarde | Integral |
| Dança | Feminino | 22 | Ensino médio | | | X |
| Artesanato | Feminino | 40 | Ensino médio | X | Até às 14hs | |
| Intervenção Artística | Feminino | 48 | Ensino fundamental | | | X |
| Teatro/brincadeir as | Feminino | 19 | Ensino médio | Começa às 10hs | X | |
| Capoeira | Feminino | 33 | Ensino fundamental | Começa às 10hs | X | |
| Futebol | Masculino | 26 | Ensino fundamental | | | X |
| Educomunicação | Masculino | 20 | Ensino médio | | | X |
| Acompanhamento Pedagógico * | Feminino | 33 | Ensino Superior em Letras | | | X |
| Acompanhamento Pedagógico** | Feminino | 19 | Ensino médio | | | X |
| Acompanhamento pedagógico e Inglês | Feminino | 19 | Ensino médio | | | X |
| Jogos de Tabuleiro | Feminino | 33 | Ensino fundamental | | | X |
| Desenho | Masculino | 33 | Ensino superior em Artes (cinema) | Somente nas 5ª e 6ª feiras. Saiu em agosto | | X |
| Ciências | Masculino | 30 | Ensino superior Ciências biológicas | | X Saiu em abril | |

Fonte: Informações cedidas pelos oficineiros/as e pela Professora Coordenadora do PEI nessa escola (2013).

* Estava em licença maternidade quando as observações começaram.

** Saiu em licença maternidade durante o período de observação.

Analisando as informações construídas no quadro anterior, percebemos que a maioria das oficinas é ofertada por pessoas do sexo feminino (9 de um total de 13 oficineiros), sendo que a maioria dessas mulheres tem o ensino médio concluído e uma delas concluiu o ensino superior. Dos quatro oficineiros do sexo masculino, os dois que têm o curso superior concluído trabalham menos horas semanais que a maioria e saíram do Programa no período durante o qual realizávamos as observações. Durante conversas

informais, a professora coordenadora do Programa Escola Integrada nessa escola nos disse que quanto maior a formação acadêmica do/a oficinairo/a, menos tempo ele permanece na escola. No período do nosso trabalho de campo, três pessoas se desligaram do programa: oficinairo de ciências e de desenho (ambos com curso superior) e a estudante de pedagogia que desenvolvia a oficina de Para Casa. Em conversas informais com os outros oficinairos, soubemos que os responsáveis pelas oficinas de ciências e desenho receberam propostas de trabalho mais rentáveis. Já a oficina de Para Casa nos disse que as condições em que as oficinas são realizadas não a encorajavam a permanecer nessa escola.

Percebemos também diferenças no horário de trabalho entre os/as oficinairos/as. Um oficinairo trabalhava dois dias por semana, oito horas por dia. Três oficinairas trabalhavam seis horas diárias, oito oficinairos/as trabalhavam oito horas por dia e um quatro horas por dia. No que se refere à idade das pessoas que trabalhavam no PEI, eram, em sua maioria, jovens: cinco com idades entre 19 e 20; seis com idades entre 26 e 33 anos e duas na faixa etária dos 40 anos.

A proposta pedagógica do PEI estabelece que o trabalho seja desenvolvido por monitores/as (estagiários/as oriundos de instituições de ensino superior) e agentes culturais. Segundo Guimarães (2010), no que se refere ao envolvimento dos monitores estudantes universitários,

Do ponto de vista dos alunos da Educação Básica, a oferta de oficinas vinculadas à Universidade possibilita a eles o contato com linguagens e conteúdos diversificados, ampliando seu repertório cultural. Para muitas dessas crianças e adolescentes, os monitores de oficinas são os primeiros estudantes universitários com os quais tem contato e isso pode contribuir para incluir a Universidade, ou pelo menos a perspectiva de estudos de longa duração, em seu horizonte de possibilidades. (GUIMARÃES, 2010, p. 35)

A participação de agentes culturais leva para a escola outras contribuições, na maioria das vezes, voltadas para artes, cultura e lazer. Alguns dos elementos que costumam caracterizar os/as agentes culturais contratados para desenvolver oficinas no PEI é que eles/elas são jovens (entre 18 e 29 anos), são moradores/as da comunidade próxima à escola e têm envolvimento em grupos, associações e movimento sociais. (DAYRELL, CARVALHO e GEBER, 2012). Espera-se que eles/elas tenham competência reconhecida na comunidade pelas atividades que propõem desenvolver. Como moradores/as da comunidade próxima à escola acredita-se que eles tenham boa

articulação com a comunidade e experiência em realizar trabalhos com crianças e adolescentes.

Um elemento que com recorrência caracteriza esses jovens é que grande parte deles possui um vínculo com os locais onde realizam seu trabalho educativo. Assim é possível identificar uma aproximação cultural entre esses jovens participantes de suas oficinas. Tendemos a acreditar que essa aproximação do perfil é um dos elementos que contribuem para uma identificação entre estes educadores e os participantes de suas oficinas, elemento esse que vem se mostrando como central na ação educativa desses agentes. (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 159).

Em sua pesquisa de mestrado Geber (2010) entrevistou jovens que são contratados por projetos e programas sociais, entre eles o Programa Escola Integrada, para desenvolver oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes em suas comunidades. Entre o grupo de entrevistados, Geber (2010) identificou que 90% deles moram ou já moraram na comunidade onde trabalham. Para ele esse elemento permite “inferir que esses sujeitos conhecem esses lugares, possuem facilidade em transitar pelos mesmos e reconhecem essa característica como importante para a realização do trabalho que se propõem a realizar” (p.86).

Em nosso trabalho de campo constatamos que os/asicineiros/as (monitores e agentes culturais) não residem próximo à escola e que o vínculo que eles/elas estabeleceram com as crianças e adolescentes pode ser relacionado a outros elementos. Conforme aponta Guimarães (2010, p.35) o trabalho desenvolvido no formato de oficina, que está menos sujeito às cobranças e avaliações, permite aosicineiros “estabelecer com as crianças e adolescentes uma relação pedagógica caracterizada pela proximidade, abertura e afeto, a qual se torna facilitadora de intervenção educativa e do vínculo escolar”. Por outro lado, nesta pesquisa, observamos que o não pertencimento à comunidade pode deixar frágil o vínculo que estabelecem com o local de trabalho, facilitando a tomada de decisão em deixar o PEI daquela escola.

A professora coordenadora, durante a entrevista, nos relatou que uma das suas maiores dificuldades é formar e manter uma “boa” equipe deicineiros. A qualidade do trabalho dos/asicineiros/as é notada positivamente quando estes planejam e desenvolvem uma oficina que desperta o interesse das crianças e/ou adolescentes e que consiga ensinar aquilo a que se propõem. Durante o tempo que observamos as oficinas, percebemos algumas situações que mostram os desafios encontrados pelosicineiros

no desenvolvimento de sua proposta de trabalho. Apontamos mais uma vez a quantidade de alunos por turma e o espaço reservado para trabalharem. Como existe uma alternância entre realizar a oficina na casa alugada ou na faculdade, problemas diferentes são enfrentados de acordo com o lugar para onde são encaminhados.

Durante conversas com asicineiras do PEI percebemos que elas avaliam de forma positiva os espaços disponibilizados pela faculdade parceira da escola pesquisada. Consideram as salas amplas e arejadas para o desenvolvimento de suas atividades. Mas em nossas observações percebemos que ir para o prédio ou espaço da faculdade demanda que essas icineiras tenham capacidade ou habilidade para coordenar o grupo de crianças ou adolescentes que estão sob sua responsabilidade. Percebemos que, como são encaminhados apenas dois icineiros por dia para esse espaço, o trajeto de ida e volta para a escola é feito com menos apoio de outros adultos. Apesar desses aspectos, as icineiras de capoeira e dança preferem o espaço da faculdade porque avaliam os espaços da casa alugada como sendo pequeno para o desenvolvimento de suas atividades.

Quando estão na faculdade cada icineira fica responsável por uma turma e não há outras pessoas para ajudá-la quando as crianças não cumprem as regras que frequentemente são discutidas pela professora coordenadora. Estas regras, que podem ser caracterizadas como normas de convivência, são: não gritar pelos corredores da faculdade para não incomodar as pessoas que trabalham e estudam nesse local, andar na fila junto com o grupo para garantir a sua própria segurança na rua, não brigar com outros colegas. Há ainda, segundo as icineiras, os pequenos imprevistos corriqueiros que ocorrem quando trabalhamos com crianças - criança com dor de barriga, criança que tropeça e cai. Por outro lado, as icineiras de capoeira, dança e teatro quando são direcionadas para a faculdade precisam auxiliar as crianças a fazerem o Para Casa antes de iniciarem suas oficinas. Quando essa oficina é desenvolvida pelas icineiras com formação em magistério ou em letras, elas ajudam o aluno/a a compreender o que é solicitado na atividade e, quando necessário, até podem retomar o conteúdo envolvido no dever de casa. Mas, ainda assim, a tarefa é um desafio, pois como as turmas do PEI são formadas por alunos de diferentes classes da escola regular, as icineiras têm que orientar alunos/as com tarefas diferentes uma vez que, no turno regular, cada professora prescreve o seu Para Casa.

As questões mencionadas acima, relativas ao desenvolvimento das atividades, evidenciam pequena articulação das experiências entre os educadores – icineiros/as e

professores/as. Esse aspecto foi reforçado pela nossa observação de que, até mesmo o uso dos ambientes da escola parece ser feito de modo a separar os dois grupos de educadores: osicineiros não entravam na sala dos professores, onde, a nosso ver, poderiam se estabelecer conversas informais e outras ações que favorecessem um trabalho, em alguma medida, integrado.

2.2.3 As experiências das crianças no PEI

Apresentamos, a seguir, as oficinas e outras atividades desenvolvidas no PEI da escola pesquisada. Ao falarmos do modo com as crianças participam de determinadas oficinas, daremos mais ênfase para as turmas 11, 12 e 13 (crianças de 6, 7 e 8 anos respectivamente) uma vez que acompanhamos, prioritariamente, a rotina dessas turmas.

Na oficina de acompanhamento pedagógico/Para Casa as crianças que participam do PEI têm um horário reservado para fazerem as atividades prescritas pelas professoras do turno regular (Para Casa), sob a supervisão e acompanhamento de umicineiro. Nas sextas-feiras e em vésperas de feriados, a oficina não acontece, por dois motivos: i – é comum que as professoras do turno regular não dêem Para Casa na sexta-feira; ii – caso a criança tenha Para Casa nesses dias espera-se que ela o faça no dia em que estará em casa (fim de semana ou feriado). Nesses dias, asicineiras desenvolvem atividades de recreação em um espaço disponível no fundo da casa: brincadeiras com bola, corda e bambolê.

Durante as observações de campo, percebemos que existiam cinco casos em que a família enviou um bilhete para a coordenação do PEI pedindo que o/a filho/a não fizesse o Para Casa no Programa porque a própria família gostaria de acompanhar a criança nessa tarefa em casa. Retomaremos essa discussão no capítulo 4. Tomamos nota de uma situação específica quando uma criança de seis anos disse que a professora falou que ninguém fizesse aquele Para Casa no PEI: “A professora falou que esse Para Casa é para fazer com a família” (nota de campo, abril de 2013).

Durante a oficina de Para Casa, a maioria das crianças tinha autonomia para realizar a tarefa proposta, procurando aicineira somente para terem certeza de que estavam fazendo corretamente a atividade. Observamos que as crianças com mais desenvoltura em leitura e escrita costumavam ajudar os colegas com mais dificuldade, mostrando-lhes o que deveria ser feito. Havia, por outro lado, as que demandavam mais auxílio dasicineiras. A maioria das crianças quando terminava o Para Casa

demandava daicineira outra atividade. Várias crianças falavam repetidas vezes: *Já acabei e agora o que é pra fazer?* Quando o tempo previsto para o Para Casa não era suficiente para algumas crianças terminarem a tarefa, estas eram orientadas a terminá-lo em casa. Nos momentos em que as crianças acabavam o Para Casa e ainda não era hora de trocar de oficina, as icineiras com formação em magistério ou em letras distribuía-lhes folhas de atividades pedagógicas, como jogos de caça palavras, palavras cruzadas, dominó de figuras e palavras, dominó de operações ou desenhos para colorir.

Existiam situações nas quais quem orientava o Para Casa era a icineira de capoeira, de dança ou de teatro/brincadeiras. Nessas ocasiões, as crianças tinham mais pressa para terminarem o Para Casa e poderem começar a atividade da oficina. Essas situações foram observadas especialmente com as crianças de sete e oito anos, enquanto usavam o espaço da faculdade particular. Essas crianças, que estão no 2º e 3º ano do primeiro ciclo, que possuíam maior domínio da leitura e escrita, em sua maioria conseguia fazer o Para Casa com o mínimo de orientação da icineira.

A sala ficou parecendo um grande mutirão do Para Casa, uma criança ajudava a outra, quem sabia sentava perto de quem não sabia e ensinava. O objetivo parecia ser “vamos terminar com isso”. (Nota de campo, oficina de dança. Abril de 2013.)

Além da oficina de Para Casa, uma das icineiras que cursara o magistério, passou a desenvolver, no mês de maio, a oficina de inglês para as crianças de nove e dez anos (alunos/as do 1º e 2º ano do segundo ciclo).

Entre as outras oficinas desenvolvidas no PEI nessa escola, as de capoeira e dança aconteciam com mais frequência, nas dependências da faculdade particular, com as crianças maiores de sete anos; poucas vezes eram oferecidas às de seis anos (uma ou duas vezes por semana), quando as icineiras iam para a casa alugada. As crianças demonstravam interesse por essas oficinas, se envolvendo e participando de todas as atividades.

A icineira de capoeira treinava os alunos em roda e individualmente, falava sobre os instrumentos, ensinava as músicas e as características culturais e históricas da capoeira. Segundo suas explicações, no final do ano elas poderiam participar do

“batizado”¹⁵. Nesse momento as crianças passariam por um ‘teste’ para ver quem estaria pronto para pegar a corda branca; e quem já tivesse essa corda, poderia trocar a cor da corda. Algumas das crianças que faziam capoeira desde o ano passado, já haviam passado pelo batizado no final de 2012 e recebido a corda branca. A expectativa destas era trocar de corda ao final de cada ano e quem não possuía, esperava receber sua corda branca.

Aicineira de dança preparava coreografias de hip hop e funk, com a participação das crianças. Depois de definida a coreografia, as crianças ensaiavam para possíveis apresentações que poderiam acontecer no horário das atividades do PEI, em momentos de festa na escola ou em outros espaços. Quanto maiores eram as crianças mais elaboradas eram as coreografias.

Durante o tempo em que observamos a oficina de teatro vimos que as atividades tinham como foco brincadeiras dirigidas que, na maioria das vezes, despertavam pouco interesse nas crianças. Elas permaneciam, por pouco tempo, envolvidas com as brincadeiras propostas pelaicineira e logo passavam a brincar entre si, ignorando as regras e comandos daicineira. Pelo que percebemos, as brincadeiras propostas durante esta oficina tinham maior adesão dos/as alunos/as de nove e dez anos

A oficina de futebol acontecia com as crianças do primeiro ciclo no formato de brincadeira livre com a bola. Nesses momentos observamos maior interação dos meninos com oicineiro enquanto as meninas brincavam entre elas. Essa oficina era desenvolvida esporadicamente com esse grupo de crianças do primeiro ciclo. Isso acontecia nos dias em que não podiam usar o campo de futebol da faculdade particular e nem as quadras da escola. O foco desta oficina eram os meninos que têm entre nove e dez anos, que eram levados para o campo de futebol e quadra da escola com mais frequência.

Pelo que pudemos observar, a oficina de educomunicação consistia em ensinar as crianças a usarem o computador através dos jogos disponíveis nos computadores da escola. A oficina era ofertada para as crianças do primeiro ciclo, uma vez por semana, na sala de informática da escola. Quando oicineiro informava que ficariam na sala de informática, as crianças demonstravam muita satisfação.

¹⁵ O batizado de capoeira representa o momento em que os indivíduos recebem a sua primeira graduação pelo grupo. O batizado tem grande importância para os capoeiristas, posto que, nesse dia os novos capoeiras são apresentados à comunidade capoeirística. Fonte: [//www.cdof.com.br/capoei1.htm](http://www.cdof.com.br/capoei1.htm). Acesso em 23 de out. de 2013.

A oficina de jogos de tabuleiro¹⁶ acontecia em um dos maiores cômodos da casa alugada (quarto de casal com banheiro). No guarda-roupa embutido que havia nesse cômodo ficava guardada uma grande variedade brinquedos: jogos, legos, bonecas, panelinhas, entre outros. A oficina que ficava nesse espaço disponibilizava os brinquedos para as crianças, ensinando as regras dos jogos e supervisionando as brincadeiras. Cada grupo de crianças tinha suas preferências que eram respeitadas pela oficina. Por exemplo, as de seis anos gostavam de brincar com os legos, as meninas de sete e oito anos gostavam das bonecas enquanto os meninos preferiam os super heróis, já as crianças de nove e dez anos brincavam mais com os jogos de tabuleiro.

A oficina de desenho começou em abril de 2013, sendo ofertada nas quintas e sextas-feiras. O oficinairo trabalhava com desenhos livres ou temáticos e ensinava técnicas de desenho para as turmas. Em conversa informal, ele nos disse que seu objetivo era trabalhar com técnicas de animação com as crianças. Observamos um grupo específico de crianças, de diferentes idades, que demonstrava maior preferência pelas aulas de desenho. Essas crianças carregavam consigo uma pasta onde guardavam os desenhos produzidos durante a oficina e gostavam de mostrá-los aos colegas e oficinairos.

O oficinairo de Ciências saiu do Programa pouco tempo depois de iniciarmos as observações na escola. Ele utilizava diferentes materiais durante sua oficina: revistas em quadrinhos, jogos, cartilhas, massinha de modelar. As crianças produziam maquetes, cartazes e desenhos sobre a temática. Esse material era exposto na casa alugada e na escola.

A exibição de filmes não era considerada uma oficina, mas uma atividade, que acontecia pelo menos uma vez por semana, principalmente nas sextas-feiras. O filme era reproduzido na sala de vídeo da escola ou em um dos cômodos da casa alugada. A escolha desse filme era feita por votação entre os pré-selecionados pelas oficinairas, que ficavam com eles nesse momento. Era comum não assistirem ao filme até o final porque o tempo da oficina terminava antes de o filme acabar. Quando a exibição do filme acontecia na casa alugada, as oficinairas colocavam colchonetes no chão de toda a sala e muitas crianças, principalmente as de seis anos, dormiam boa parte do filme.

Nos dias em que a turma das crianças de seis anos ficava na escola os espaços usados por elas eram: sala de vídeo, sala de informática e parquinhos. No primeiro

¹⁶ A oficina tinha esse nome, embora ali também se incluíssem os brinquedos que favoreciam os jogos de faz-de-conta.

momento, se tivessem Para Casa, todos iam para a biblioteca fazer essa atividade. Depois a turma era dividida em duas, uma parte era levada para brincar no parquinho e a outra para a sala de informática ou de vídeo. Por volta de 14 horas e 15 minutos as turmas trocavam de lugar. No parquinho elas brincavam livremente nos brinquedos disponíveis e inventavam várias brincadeiras. Os lugares da escola em que elas demonstravam estar mais satisfeitas era o parquinho e a sala de informática.

As oficinas de artesanato e intervenção artística são oficinas ofertadas no PEI apenas pela manhã, embora aicineira responsável pela intervenção artística trabalhasse nos dois turnos. Porém, na parte da tarde, essa aicineira desempenhava a função de apoio.

A função de apoio consistia em: organizar a rotina do PEI; distribuir os espaços onde as oficinas seriam desenvolvidas; distribuir as crianças entre os espaços e oficinas. Esta pessoa sempre acompanhava as turmas para a casa alugada, onde ficava a maior quantidade de crianças. Ela também cuidava dos casos considerados como “indisciplina” (desentendimentos entre as crianças, desobediência às regras e combinados) e de qualquer eventualidade: criança que passava mal, machucava ou que estava com sono. Tanto os/as aicineiros/as quanto as crianças a procuravam quando necessitavam de ajuda. Enquanto o apoio cuidava das questões mais imediatas, a professora coordenadora administrava as questões burocráticas e pedagógicas; orçamentos e compras de materiais para o PEI, organização de passeios, controle sobre as entradas e saídas de crianças do Programa, verificação dos casos das crianças que faltavam com muita frequência; resolução dos casos mais sérios de indisciplina, junto às famílias das crianças; ajuda aos aicineiros com o planejamento das oficinas.

De forma geral as oficinas ofertadas pelo PEI na escola pesquisada contemplam as orientações previstas pela SMED/PBH para implantação do Programa nas escolas, oferecendo para os alunos atividades que estimulam o desenvolvimento físico, intelectual, cultural e uma formação para a cidadania.

Observamos, nas oficinas de dança e capoeira que, além das práticas corporais, as aicineiras conversavam com as crianças e adolescentes sobre história e cultura do hip-hop, funk e da capoeira no Brasil. Percebemos que a oficina de jogos de tabuleiro se constituía como um momento de entretenimento e aprendizagem, onde as crianças tinham a oportunidade de, brincando, aprender a respeitar regras, compartilhar os brinquedos e o espaço, além de estimular a imaginação, criando e recriando novas brincadeiras. Outro aspecto observado é que algumas crianças, cujas família têm pouco

poder aquisitivo, tinham oportunidade de brincar com jogos e brinquedos que, supomos, ser pouco acessíveis às classes populares. A mesma coisa ocorria com o uso dos computadores, na oficina de educomunicação.

O uso dos parquinhos da escola pelas crianças de seis anos é outro momento em que percebemos as crianças especialmente satisfeitas. Nesses espaços elas brincavam nos brinquedos disponíveis (casinhas, escorregadores, balanços, ferros para escalar e pendurar), criando também brincadeiras.

Percebemos que nas oficinas de intervenção artística, artesanato, desenho e futebol, assim como na capoeira e na dança, as crianças podiam descobrir e desenvolver habilidades e talentos que provavelmente não seriam descobertos sem a oferta de oportunidades e sem o incentivo de um adulto. A oficina de Para Casa, embora apresente divergências, auxilia as crianças a realizarem as atividades prescritas pelas professoras dos turnos regulares, diminuindo ou eliminando as tarefas escolares a serem realizadas em casa, após permanecerem na escola em uma jornada diária de nove horas.

Consideramos também que os passeios promovidos pelo PEI são momentos de formação e lazer, dando oportunidade a muitas crianças de conhecerem lugares de nossa cidade e cidades próximas, muitas vezes não frequentados por elas.

2.2.4 Integração entre turno e o Programa Escola Integrada

Uma característica marcante na organização dos tempos das escolas que aderem ao Programa Escola Integrada é a distinção estabelecida entre o momento em que as atividades curriculares tradicionais e obrigatórias são realizadas, ou seja, no **turno**, e o momento em que são ofertadas as atividades do PEI, na ampliação da jornada escolar. Essa distinção de horários garante que os/as pais/mães possam escolher se querem ou não inserir seus/suas filhos/as no Programa, sem prejuízo do currículo obrigatório. Embora exista essa distinção de horários, espera-se que os conteúdos tradicionalmente escolares dialoguem com os saberes da comunidade trazidos para o PEI pelos agentes culturais e os conhecimentos de diferentes áreas trazidos pelos/as monitores universitários/as. Os/As agentes culturais, segundo Macedo *et al* (2012)

são jovens e adultos da comunidade onde são inseridas as escolas municipais que têm uma rica experiência cultural e dialogam com a escola e seus tempos recortados pelas dimensões curriculares

prescritivas, desenvolvendo atividades culturais com teor explicitamente educativo. Assim, saberes diversos e vivências passam a ressignificar a permanência dos alunos na escola com intuito de enriquecer os conteúdos e proporcionar maior ancoragem aos saberes escolares. (p.418)

Existe uma blusa de uniforme com a logomarca do Programa. Observamos que as professoras e coordenadoras do turno não permitem que os alunos usem a blusa do PEI nos momentos de aula do turno regular. Acreditamos que essa atitude simboliza a necessidade da escola de separar quem está em seu turno regular e quem está na jornada ampliada do PEI. Outra situação em que percebemos essa distinção é quando acontece alguma situação de conflito entre os alunos. A criança ou adolescente pede ajuda ou reclama para um adulto sobre algo que a incomodou: a primeira pergunta do adulto é “que horas foi isso?”, se foi durante o tempo em que estava nas atividades do PEI a criança deve procurar a professora coordenadora para a ajuda que solicita.

Em leituras de pesquisas realizadas sobre o Programa Escola Integrada, notamos que alguns autores também identificaram, nas escolas em que realizaram seus trabalhos de campo, um distanciamento entre as atividades do PEI e as do turno regular. Em sua pesquisa, Resende (2012) analisou o PEI como sendo uma proposta para a construção de uma educação integral, com potencial para incorporar os diversos conhecimentos, saberes e práticas necessárias para a formação humana. Em suas observações e entrevistas, coletou informações que evidenciaram uma resistência por parte dos professores do turno regular em aceitar o Programa Escola Integrada:

Observa-se também, a resistência dos professores, lotados na escola, em incorporar o PEI no projeto político pedagógico da escola, como estratégia de possibilitar a construção de uma escola melhor, no sentido da aprendizagem, das relações que se estabelecem no cotidiano da escola e no atendimento às necessidades individuais e de grupos. (RESENDE, 2012, p.99).

Outras pesquisas apontaram para aproximações e distanciamentos que os alunos inseridos PEI estabelecem entre as práticas da sala de aula e as oficinas desenvolvidas no Programa, bem como para dificuldades de compartilhamento dos espaços da escola. (DEODATO, 2012; CARVALHO, 2013). Nossos dados de pesquisa não são suficientes para dizer se existe ou não diálogo entre as oficinas do PEI e as disciplinas curriculares. Em nossas observações não percebemos dificuldades de se realizarem atividades do PEI

na escola, mas, por outro lado, percebemos resistência dos/as oficinairos/as em utilizar espaços comuns com os professores.

Embora os casos presentes em pesquisas sobre PEI não representem quantidade significativa no contexto das escolas que aderiram ao Programa Escola Integrada, eles indicam que a falta de articulação entre do turno regular e as atividades realizadas na jornada ampliada não é exclusividade da escola onde realizamos esta pesquisa.

Nossas observações indicam que existe pouca integração das atividades que a criança desenvolve na escola no turno regular e no PEI. No entanto, consideramos que esse elemento demanda observação mais acurada, o que não era o objetivo desta pesquisa.

CAPÍTULO 3
AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO PROGRAMA ESCOLA
INTEGRADA

CAPÍTULO 3: AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

3.1 Relação família-escola

Pesquisar a relação família-escola buscando a perspectiva da família é um movimento recente na Sociologia da Educação. Acreditamos que a família como primeira instituição responsável por garantir os direitos das crianças e adolescentes não tem sido devidamente ouvida no processo de idealização e implementação de um programa de ensino que propõe mudanças na escolarização das crianças. Por esse motivo, nesta pesquisa buscou-se enfatizar o olhar da família sobre a escola, mais especificamente sobre o Programa Escola Integrada.

Segundo Nogueira (1998) a família como objeto de estudo da Sociologia da Educação emerge a partir dos anos 1980 sob um novo olhar e novos métodos de pesquisa. Os estudos sociológicos passam a compreender as atividades internas ao grupo familiar e seus reflexos na trajetória escolar de seus/suas filhos/as.

A ênfase será posta agora na atividade própria do grupo familiar, definindo-se sua especificidade por sua dinâmica interna e por sua forma de se relacionar com o meio social, em boa medida uma construção sua. Assim, o funcionamento e as orientações familiares operariam como uma mediação entre, de um lado, a posição da família na estratificação social e, de outro, as aspirações e condutas educativas, e as relações com a escolaridade dos filhos. (NOGUEIRA, 1998, p. 95).

Com o novo olhar sobre a família a Sociologia da Educação se aproxima da Sociologia da Família, ressaltando as mudanças no interior da família e da escola e o lugar destas duas instituições na formação das crianças e dos jovens (NOGUEIRA, 1998). Nesse sentido os estudos sobre a relação família-escola têm sido desenvolvidos sob diferentes óticas: algumas pesquisas focam a família na perspectiva da escola, buscando compreender como as práticas, vivências e atitudes das famílias podem refletir no processo de escolarização de seus/sua filhos/as (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA 1995, 2006, 2008; RESENDE, 2008, 2013; VIANA 2008; ZAGO, 1998). Nessas pesquisas o olhar da escola incide sobre a família. Outras pesquisas são

desenvolvidas, na perspectiva da família, com o intuito de percebê-la como instituição educadora, de cuidado e socialização das crianças e adolescentes. (GOMES, 1994; CARVALHO, 2002; SARTI 2003, 2004).

Conforme exposto por Nogueira, Romanelli e Zago (2008), no Brasil, temos alguns desafios a superar nos estudos sobre a relação família e escola. Para esses/as autores/as a dificuldade baseia-se, entre outros elementos, na ausência de uma sistematização da produção de conhecimento no campo. Observa-se também que, “sob a rubrica ‘relação família-escola’, abriga-se uma problemática extremamente ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos” (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2008, p. 10).

O livro organizado por Nogueira, Romanelli e Zago (2008) traz exemplos de estudos que apontam algumas das estratégias que famílias das classes médias e populares adotaram em busca de favorecer a escolarização de seus filhos. No que diz respeito às classes populares Zago (2008) apresenta os resultados de uma pesquisa na qual acompanhou o processo de escolarização dos filhos de 16 famílias durante 7 anos. A escolha metodológica possibilitou que observasse “o caráter dinâmico de formação dos percursos, tal como sua lógica não-linear, feita de ingressos, interrupções e retorno à escola” (p.19). Nesse trabalho Zago (2008) analisa as contribuições da família, materiais e simbólicas, em apoio à vida escolar dos/as seus filhos/as, bem como as influências de outros espaços de relacionamento das crianças e adolescentes externos à família e à escola. Essa pesquisa evidencia que, mesmo com percursos escolares marcados por dificuldades, a escola, para as classes populares, significa acesso ao conhecimento e a oportunidades de “melhorar de vida”.

No mesmo livro Viana (2008) e Portes (2008) apresentam suas pesquisas que tiveram como objeto de estudo a chegada dos filhos das classes populares ao ensino superior. Nas duas pesquisas constatou-se que não existiu, por parte das famílias entrevistadas, o desejo e planejamento para que seus/suas filhos/as chegassem à universidade. Alcançar o ensino superior é algo que “acontece” nas classes populares considerando a baixa probabilidade de essa parcela da população permanecer no sistema escolar até a faculdade. O sucesso escolar aconteceu gradativamente e, como nos apresentou Viana (2008), com muitos tropeços no percurso. “A pesquisa permitiu-nos constatar que não havia, no ponto de partida, um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou por suas famílias, de se chegar ao ensino superior” (VIANA, 2008, p.50).

Dentre outras questões Viana (2008) e Portes (2008) buscaram compreender de que forma as famílias se envolveram, contribuíram e estimularam os sujeitos pesquisados durante suas trajetórias escolares. Tanto Viana (2008) quanto Portes (2008) concluíram que não existiam, por parte das famílias, ações voltadas especificamente para o sucesso escolar de seus filhos, mas sim apoio moral, afetivo e financeiro, mostrando formas peculiares de envolvimento das famílias das classes populares na escolarização dos/as filhos/as, distante dos investimentos específicos e intencionais feitos pelas camadas médias intelectualizadas, como mostra Nogueira (2008) no Capítulo 6º desse mesmo livro.

Estratégias de excelência, por parte dos pais ou do próprio jovem, foram detectadas no que concerne à escolha dos estabelecimentos de ensino, à utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, às formas de gestão da carreira escolar, ao investimento do capital social e profissional paterno, às estadias no exterior. (NOGUEIRA, 2008, p. 150-151)

Para essas famílias chegar ao nível superior de ensino é uma certeza, tanto para os pais/mães, quanto para os/as filhos/as.

Em outro estudo sobre as famílias das camadas populares Lahire (2004) aponta que, mesmo com pouca escolarização e muitas dificuldades, as famílias adotam medidas que visam a colaborar para o sucesso escolar de seus/suas filhos/as. Medidas essas que nem sempre estão ligadas diretamente às práticas escolares. Lahire (2004) considera que devemos, ao pesquisar as famílias das camadas populares e suas relações com a escolarização de seus/suas filhos/as, observar “as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiares de investimento pedagógico” (LAHIRE, 2004, p. 20).

Nos resultados de sua pesquisa o autor diz que, “quase todos os investigados, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver o filho ‘sair-se melhor’ do que ele – o pai” (LAHIRE, 2004, p. 334). Não participar da vida escolar dos filhos da forma que a escola julga importante - comparecer às reuniões, responder aos bilhetes, acompanhar os deveres de casa – não significa que a família não se importa com a educação escolar dos/as filhos/as. (LAHIRE, 2004)

No âmbito institucional no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) edita publicações com o intuito de fomentar ações que estimulem a relação família-escola nas

redes municipais, estaduais e federal de ensino. O texto “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”, produzido pela parceria UNESCO/MEC (2009), tem como público professores/as das diferentes redes de ensino. O objetivo desse material é “oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em função da sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender” (UNESCO/MEC, 2009, p.10). Outro material publicado pelo MEC, cuja distribuição tem sido feita, nos últimos dois anos (2013-2014), nas escolas públicas de Belo Horizonte, é a cartilha “Acompanhe a vida escolar de seus filhos” (BRASIL, 2009). É um material, com textos curtos, de caráter prescritivo, voltado para orientar as famílias sobre como acompanhar a escolarização de seus filhos. Essas publicações nos evidenciam que a temática da relação família-escola não se restringe ao campo acadêmico.

As publicações acadêmicas e institucionais evidenciam a centralidade que a família tem na escolaridade das crianças e adolescentes. Não ouvi-las no contexto de implantação de políticas para educação vai no caminho oposto a essa evidencia.

Para discutirmos a relação família-escola no contexto de implantação do PEI, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas famílias a esse Programa, é importante discutir a família enquanto instituição, que passou e passa por diversas modificações e permanências ao longo do processo histórico, cultural e econômico em nossa sociedade.

3.2 Configurações de famílias no contexto contemporâneo

É difícil identificar um único fator que levou às novas configurações das famílias na atualidade: casal heterossexual com ou sem filhos/as (filhos/as que podem ser biológicos do casal, filho/a de um dos cônjuges de outros relacionamentos, adotivos ou gerados por uma técnica de inseminação artificial, com doador do material genético, barriga de aluguel, etc.), casal homossexual com ou sem filhos (filhos/as de um dos cônjuges de outros relacionamentos, adotivos, gerados por uma técnica de inseminação artificial com doador do material genético, barriga de aluguel etc.), monoparental com filhos, casal com ou sem filhos e parentes e monoparental com filhos e com parentes. Ainda se questiona a possibilidade de considerar família o/a solteiro/a adulto/a que vive sozinho/a.

Consideramos possível dizer que a diversidade de composições e organizações das famílias se deve, entre outros motivos, às mudanças sociais, com destaque para as relações de gênero, intensificação da presença de mulheres no mercado de trabalho, autonomia para o controle da natalidade, envelhecimento da população, entre outros. A intervenção do Estado nas relações familiares com a legalização do divórcio e a criação de leis em prol da criança e da mulher também são elementos a serem considerados ao falarmos das configurações de famílias. (BERQUÓ, 1999; BRUSCHINI, 1998; KAMERS, 2006).

Os estudos na área da psicologia trazem elementos que colaboram para a reflexão da configuração da família na contemporaneidade. Kamers (2006) reflete a respeito das novas configurações das funções parentais. A autora aponta que, atrelada à ideia de família como uma instituição pertencente ao mundo privado e da importância destinada à *boa criação* dos filhos, nasce o papel da mãe ligado à figura da mulher. Mas para a mãe cumprir seu papel é necessária a figura do pai, com a função de manter essa família. Assim, temos as funções parentais ligadas diretamente ao ser homem e ao ser mulher. Segundo Kamers (2006), a problematização dessa condição acontece quando, por exemplo, a mulher sai do universo doméstico e se insere no mercado de trabalho e o homem fica em casa cuidando dos filhos; dessa forma homens e mulheres realizam diferentes tarefas sem separação do que se espera ser do universo masculino e do feminino. Para a autora, na atualidade é inadequado vincular funções parentais a “papeis” a serem desempenhados por homens e mulheres.

A nosso ver, essa nostalgia é o fundamento de todos os “psicologismos” de plantão que visam justificar as atuais problemáticas da educação, familiar ou escolar, como relativas a uma suposta inadequação da família em relação às “necessidades” da criança. Portanto, não se trata de pensar uma função do adulto junto à criança – o que pressupõe que haveria uma “natureza” infantil que deveria ser posta em funcionamento –, mas de pensar as funções parentais como relativas à estrutura; portanto, uma função simbólica como dimensão estruturante. A questão consiste em saber quais as configurações que essas funções podem assumir na atualidade. (KAMERS, 2006, p.115).

Ao falar de estruturas familiares na contemporaneidade, Kamers (2006) recorre aos estudos de Lacan (1985 apud KAMERS, 2006) que “compreende a família como uma instituição social de estrutura complexa, que não pode ser reduzida nem a um fato biológico e nem a um elemento teórico da sociedade, mas uma instituição social

privilegiada na transmissão da cultura.” (KAMERS, 2006, p. 115). A família como uma estrutura subjetivamente organizada não é fácil de ser conceituada, uma vez que devemos analisar os elementos históricos, culturais, sociais que contextualizam a composição familiar.

Dessa forma, para a autora:

A estrutura familiar não pode ser confundida com o modelo da família conjugal e nuclear, já que esta é uma construção histórica e social. Sobre esse aspecto, constatamos que, se por um lado há um inflacionamento imaginário em torno do que seriam as “funções parentais”, por outro, pensamos que atualmente assistimos a uma espécie de relativização do lugar do outro tutelar junto à criança. (KAMERS, 2006, p. 116).

Os estudos sociológicos também buscam uma forma de conceitualizar a família na atualidade. Singly (2007) realizou seus estudos buscando compreender as modificações no interior da família moderna e sua influência na formação do indivíduo. O autor também questiona alguns trabalhos antropológicos ou de demografia histórica que conceituam a família moderna como *família nuclear*:

Afirmar que a família nuclear – quer dizer, uma família composta de um homem, uma mulher e seus filhos e que vivem na mesma moradia – sempre existiu não significa, entretanto, dizer que esta sempre preenche funções idênticas, ou que a regulação das relações entre sexos e gerações seja a mesma (SINGLY, 2007, p.31).

O autor retoma os estudos de Durkheim (1921 apud SINGLY, 2007) para começar a “pintar um retrato” do que seria a família moderna. Para Durkheim a família seria *relacional*: “Nós só estamos ligados à nossa família porque somos ligados à pessoa do nosso pai e da nossa mãe, da nossa mulher, dos nossos filhos” (DURKHEIM, 1921, apud SINGLY, 2007, p. 32.). Dessa forma, a configuração da família dependerá, principalmente, das relações entre as pessoas, do sentimento de pertencer àquela família, aspecto esse definido por Singly como “espírito de família”.

Mas se por um lado a família apresentada por Émile Durkheim estabelece suas relações no interior da vida privada, por outro lado o Estado se fará presente por meio de regras e leis impostas às famílias. “Por exemplo, foram criadas no século XIX, regras jurídicas para limitar o direito da punição paternal. O pai não é mais o chefe incontestável da família, a família não é mais ‘patriarcal’.” (SINGLY, 2007, p.33). Segundo o autor, o interesse do Estado pela criança, preocupações sanitárias e

educacionais, serviram e servem para legitimar o olhar regulador sobre as condutas dos pais.

A configuração da família na atualidade não segue um modelo único, ela se organiza e reorganiza de várias formas, em diferentes classes sociais. Conforme Singly (2007), o sentimento de pertencimento à família é o elemento central para se caracterizar/delimitar o que é a família contemporânea.

A família moderna se define como a primeira instituição que servirá de referencial para a construção da identidade da criança e que proporcionará a ela oportunidades de desenvolvimento que poderão possivelmente ampliar suas oportunidades de sucesso. Mas suas funções junto às crianças serão vigiadas e reguladas pela presença, muitas vezes imponente, do Estado. O Estado se fará presente no interior das famílias através de diversas instituições: vigilância sanitária, defensoria pública, educação pública. Talvez a instituição que mais regule a família seja a Escola.

Para Talcott Parsons (1955, *apud* SINGLY, 2007), as instituições tiram da família parte de suas responsabilidades com as crianças, uma vez que diminuem o tempo de convivência entre estes. Por exemplo, as horas da criança na escola são maiores que o tempo que os pais têm de convivência com seus filhos. (SINGLY, 2007 p. 43). Como vimos anteriormente, atualmente é necessário que os filhos fiquem mais tempo sob os cuidados de outra instituição para que os pais, com destaque para as mães, possam trabalhar fora de casa. Além de resolver as questões cotidianas, a organização do tempo de seus/suas filhos/as pode fazer parte das estratégias educativas da família.

A dificuldade de se pesquisar a família contemporânea, segundo Singly (2007), está na escolha de métodos que permitam mensurar o funcionamento de uma família levando em conta que esta instituição se dá na união de pessoas, nas relações entre elas e delas com o mundo, sendo que essas relações devem ser contextualizadas nos aspectos histórico, cultural e social.

3.3 A família brasileira

O Brasil tem como marco de sua história oficial a colonização feita pelos portugueses, que trouxeram consigo hábitos de vida que foram impostos como corretos para a sociedade que aqui se formou. Nossa sociedade se compôs por uma minoria branca de origem europeia, por homens e mulheres trazidos como escravos de nações

africanas e pelos habitantes originários do país – as populações indígenas. Mesmo diante de tamanha diversidade de pessoas e práticas culturais, um modelo de organização familiar foi imposto como “correto”: a forma como os portugueses organizavam sua família, centrada na figura do homem - a família patriarcal. Corrêa (1981) propõe que diante das informações sobre esse modelo de família que se impôs no Brasil deve-se questionar:

A chamada ‘família patriarcal brasileira’ era o modo cotidiano de viver a organização familiar no Brasil colonial, compartilhado pela maioria da população, ou é o modelo ideal dominante, vencedor sobre várias formas alternativas que se propuseram concretamente no decorrer de nossa história? (CORRÊA, 1981, p.7).

Um levantamento histórico, feito por essa autora, mostrou que outras atividades econômicas eram praticadas no país no período colonial paralelamente às existentes em grandes propriedades. Corrêa (1981) encontra registros de que, em torno dessas práticas econômicas, muitas famílias se constituíam e se organizavam de forma bem diferente das famílias que viviam submissas ao “senhor”, nas grandes propriedades. Cultivo de outros produtos agrícolas em menores proporções, comércio ou prestação de serviços feitos por mão de obra livre, são exemplos de como muitas famílias trabalhavam e se mantinham fora da relação “casa grande - senzala”.

Segundo Corrêa (1981) embora essas famílias constituíssem maioria diante das famílias patriarcais, elas não eram reconhecidas como legítimas diante do Estado Português e da Igreja Católica. Em alguma medida essa negação foi arrastada ao longo do tempo, resistindo ao processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Estudos atuais sobre a família brasileira mostram que ainda é possível encontrar referência a um modelo de família desejada, onde o pai mantém a casa e a mãe cuida da família.

Berquó (1999) apresenta uma análise da família brasileira onde, sob o ponto de vista demográfico, a principal característica dessas famílias são as *mudanças e permanências* na sua estrutura. As permanências se devem ao fato de que as pessoas continuam se casando e predominam as famílias composta por um casal, com ou sem filhos. Mas as mudanças são muitas. Berquó (1999) chama a atenção para as transformações nos arranjos familiares, principalmente a partir dos anos de 1950 observando os motivos que levam as mulheres a casarem um pouco mais velhas. “A alta progressiva nos índices de escolaridade entre as mulheres e seu ingresso no mercado de

trabalho pode ser evocada como determinantes no aumento de idade ao casar” (BERQUÓ, 1999, p.417). Outra mudança nos arranjos familiares é a opção por uniões consensuais, uma espécie de “casamento experimental”, e muitas vezes essas uniões permanecem, rompendo com valores e normas do casamento civil e religioso. “O Censo 2010 indica um crescimento significativo das uniões consensuais em relação a 2000. Em 2010, das pessoas casadas, 36,4% viviam em união consensual, contra 28,6% em 2000.” (IBGE, 2012, p.1).

A possibilidade do divórcio, as diferentes formas de união, formal ou informal, nos permite ver um crescimento das unidades domiciliares e novos arranjos familiares. Para Berquó (1999),

Também atuam como determinantes do aumento do número de unidades domiciliares, novos estilos de vida, como uniões estáveis que não envolvem coabitação, jovens vivendo sozinhos ou em companhia de outros jovens fora da casa dos pais, e arranjos de adultos, aparentados ou não, morando juntos. (p. 423)

Outra característica das organizações familiares na atualidade é a diminuição do número de componentes dessas famílias. Conforme nos mostra Berquó (1999), entre 1940 e 1960 era comum mais de seis filhos por mulher. Na década de 1970 esse número se reduz para menos de cinco filhos, em 1980 para menos de quatro filhos. Já na década de 1990 esse número cai para menos de dois filhos. Assim, é cada vez mais comum encontrarmos famílias compostas por 3 ou 4 pessoas.

Compreender e definir o que entendemos por família requer um esforço especial, uma vez que além da atenção necessária aos aspectos históricos, sociais e culturais, devemos estar atentos/as aos elementos que nos fazem sentir pertencentes a uma família. Conforme Sarti (2004) uma das dificuldades de tratar o tema família está em se distanciar da referência em que se encontra imerso. A tendência do/a pesquisador/a é de, ao se referir à família, ter em mente sua própria família. O esforço é estranhar algo a que se sente pertencente.

Em uma perspectiva antropológica, Sarti (2004) apresenta uma abordagem de família como uma unidade de análise importante para se compreender os diversos aspectos que permeiam a vida.

Sendo a família um mundo de relações, o atendimento que focaliza a família lida forçosamente com esse mundo de relações, em todo seu emaranhado de situações e pontos de vista. (SARTI, 2004, p.12).

As reflexões trazidas pela autora são referentes a uma pesquisa antropológica, realizada em São Paulo, com famílias caracterizadas como pobres – baixo poder econômico, pouca escolarização e moradoras da periferia da cidade. Nesse trabalho, a autora apresenta que a noção de família deve ser construída “a partir do sentido a ela atribuído por quem vive, considerando-o como um ponto de vista” (SARTI, 2004, p.13), lembrando que a forma como vemos o outro nunca é igual à forma como ele se vê. Dessa forma, em uma situação de pesquisa, a definição de família se dará pelo diálogo entre a forma pela qual a família se define e a forma como é definida pelo olhar externo. A família só pode ser analisada dentro de um contexto cultural, pois “sabe-se que não há realidade humana exterior à cultura, uma vez que os seres humanos se constituem em cultura, portanto, simbolicamente” (SARTI, 2004, p.14). Assim como apontado por Sarti (2004), nesta pesquisa a família é analisada como uma unidade que extrapola os vínculos biológicos (pai, mãe, filhos, avós, tios). O foco da análise é a família constituída nas relações humanas e os papéis desenvolvidos por cada componente no cotidiano dessa família.

Os estudos desenvolvidos por Sarti (2004) nos permitem compreender como as famílias das camadas populares¹⁷ se constituem enquanto família; como estruturam os papéis que cada componente da família desenvolve. Podemos analisar como os componentes da família se articulam, dividem responsabilidades, se comprometem na manutenção da casa e na educação das crianças. Compreender a organização interna da família pode nos permitir identificar e analisar como os integrantes da família se envolvem com o processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Sarti (2003) aponta dois elementos que nos ajudam a compreender as famílias pesquisadas: o lugar do homem, da mulher e da criança nas famílias pobres. O lugar que cada um tem só existe em diálogo com os outros componentes da família. Para Sarti (2003), embora tenham ocorrido mudanças na forma como os componentes da família se relacionam, existem estudos que identificam a permanência de valores que atribuem ao homem o lugar de provedor.

Outro aspecto analisado por Sarti (2003) é o fato de que, mesmo após o casamento, a família não se restringe ao novo casal.

¹⁷ A autora adota o termo *famílias pobres* como aquelas que não possuem os instrumentos que conferem poder, riqueza e prestígio na sociedade capitalista. No texto que escrevemos usamos, com sentido semelhante, a expressão famílias das camadas populares.

A família ultrapassa os limites da casa, envolvendo a rede de parentesco mais ampla, sobretudo quando se frustram as expectativas de se ter uma casa onde realizar os papéis masculinos e femininos. Nesses casos, comuns entre os pobres pelas dificuldades de atualizar o padrão conjugal da família, ressalta-se a importância da diferenciação entre a casa e a família para entender a dinâmica das relações familiares. (SARTI, 2003, p.65)

O lugar de provedor da família demarca a hierarquia na distribuição dos papéis. Por isso, em famílias monoparentais, onde a mulher ou o homem assume sozinho/a a gestão da família, é comum ouvi-los dizer *eu sou o homem e a mulher da casa*. E quando a mulher ou o homem não conseguem sustentar os dois papéis ao mesmo tempo outras pessoas da família assumem essa função. Sarti (2003) diz que

A família pobre não se constitui como um **núcleo**, mas como uma **rede**, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos. (p.70)

A família para os pobres, segundo Sarti (2003), extrapola os vínculos sanguíneos, ela é formada por um grupo de pessoas com as quais se pode contar sempre que necessário. Na família as pessoas se ajudam sem cobrar monetariamente a ajuda dada. Percebemos, até aqui, que existem várias formas de as pessoas se organizarem e se identificarem enquanto família. Nestes diferentes contextos de configurações e organizações internas é que a família cuida e educa suas crianças e adolescentes. Na pesquisa que realizamos foi importante compreender como as famílias que inserem seus/suas filhos/as no PEI se constituem e se organizam nas práticas cotidianas e o lugar que o PEI ocupa nessa organização.

3.4 As configurações familiares das crianças que participam do Programa Escola Integrada

Para conhecermos como as famílias que inseriram suas crianças no Programa Escola Integrada estão configuradas e alguns aspectos que dizem respeito às condições

econômicas e socioculturais¹⁸, elaboramos um questionário, encaminhado para as famílias por meio das crianças. Foram encaminhados 89 questionários e obtivemos retorno de 59 (66%). Entre os questionários devolvidos apenas três foram devolvidos sem respostas. Dentre os respondentes, 46 famílias se disponibilizaram a continuar colaborando com a pesquisa, participando de uma entrevista caso fossem solicitadas.

As questões inseridas no questionário foram elaboradas com objetivo de fornecer informações sobre como essas famílias estão configuradas e quantas crianças de cada família frequentam o PEI; quem são as pessoas que convivem na residência: idade, escolaridade e profissão, bem como seu parentesco com a criança. Buscamos também informações a respeito das condições da moradia das famílias: própria, alugada, financiada ou emprestada/cedida. Perguntamos também sobre os bens e serviços que a família dispõe: computador, internet, programação televisiva da rede fechada e automóvel. Por fim perguntamos sobre a renda que a família dispõe por mês.

Em relação à configuração das famílias, as respostas nos mostraram que quase metade das famílias é formada por casal com filho/s. Os filhos são do casal e/ou de um dos cônjuges.

Tabela 1: Configuração das famílias

| Configuração das famílias | Total | % |
|----------------------------------|--------------|------------|
| Casal com filho/s | 26 | 47% |
| Mãe com filho/s | 12 | 22% |
| Mãe com filho/s e parentes | 09 | 16% |
| Casal com filho/s e parentes | 05 | 9% |
| Pai com filho/s e parentes | 02 | 3% |
| Criança com parentes | 02 | 3% |
| Total geral | 56 | 100 |

Fonte: questionário formulado para esta pesquisa (Apêndice A)

No caso das cinco famílias compostas por casais com filho/s e parentes, duas famílias são reconstituídas (uma das partes está vivendo uma nova relação conjugal).

¹⁸ O questionário não contempla todas as informações necessárias para traçar um perfil socioeconômico da família, mas diz da situação da moradia (própria, alugada, cedida), bens e serviços que a família usufrui (veículo, internet, TV paga), escolaridade e profissão dos adultos e renda da família.

Das famílias que responderam ao questionário, 38% são monoparentais femininas, formadas por mães, com ou sem parentes, responsáveis pelo(s)/a(s) filho(s)/a(s).

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Censo 2010 mostrou que as famílias reconstituídas representam 16,3% dos casais brasileiros e as situações de mães como únicas responsáveis pelo sustento dos filhos são uma situação recorrente em 15,3% nas famílias brasileiras. Não temos a intenção de demonstrar representatividade estatística porque os dados coletados em nossa pesquisa não são significativos para fazermos comparações com universos amplos de pesquisa, mas consideramos interessante observar que as famílias que responderam ao questionário desta pesquisa estão representadas nas configurações apresentadas pelo IBGE, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 2: Distribuição percentual das famílias únicas e conviventes principais em domicílios particulares, segundo tipo de composição das famílias – 2010

| Configuração | Total | % |
|--|--------------|----------|
| Casal com filhos | 24.690.256 | 49,4% |
| Casal sem filhos | 8.859.442 | 17,7% |
| Mulher sem cônjuge com filhos | 6.093.226 | 12,2% |
| Casal com filhos e com parentes | 2.733.478 | 5,5% |
| Mulher sem cônjuge com filhos e com parentes | 1.995.399 | 4,0% |
| Casal sem filhos e com parentes | 1.273.093 | 2,5% |
| Homem sem cônjuge com filhos | 881.716 | 1,8% |
| Homem sem cônjuge com filhos e com parentes | 283.596 | 0,6% |
| Outro | 3.165.729 | 6,3% |
| Total | 49.975.934 | 100,0% |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

No que se refere à quantidade de crianças por família, inseridas no PEI verificamos que 47 famílias têm apenas uma criança no Programa Escola Integrada, 08 famílias têm duas crianças no Programa e 01 família tem três crianças no Programa.

Tabela 3: Quantidade de crianças inseridas no PEI por família

| | |
|--------------------------------|----|
| Famílias com 1 criança no PEI | 47 |
| Famílias com 2 crianças no PEI | 08 |
| Famílias com 3 crianças no PEI | 01 |
| Total | 56 |

Fonte: questionário formulado para esta pesquisa (Apêndice A)

Quanto à quantidade de crianças por família que tem filhos/as inseridos no Programa Escola Integrada identificamos que:

Tabela 4: Informações sobre outras crianças nas famílias que tem filhos/as no PEI

| | | |
|---|----|------|
| Não tem outras crianças na família | 23 | 51% |
| Tem filho/s menor/es de seis anos | 10 | 21% |
| Tem filho/s entre 9 e 14 anos (no ensino fundamental) | 13 | 27% |
| Tem filho/s maiores que 14 anos (no ensino médio) | 01 | 01% |
| Total | 47 | 100% |

Fonte: questionário formulado para essa pesquisa (Apêndice A).

Os dados apresentados nas Tabelas 3 e 4 estão em consonância com os apresentados pelo Censo 2010, que apontam para a redução da taxa de natalidade.

A taxa de fecundidade (número médio de filhos que teria uma mulher ao final do seu período fértil) caiu de 6,16 em 1940 para 1,90 em 2010, portanto, abaixo do nível de reposição, que é de 2,10 filhos por mulher. (Censo Demográfico 2010: Famílias e domicílios Resultados da amostra)

Estudos de Berquó (1999) e Bruschini (1998) mostram que mudanças sociais têm levado à diminuição na taxa de natalidade: popularização dos métodos contraceptivos, aumento da escolaridade da mulher, entrada delas no mercado de trabalho, entre outros.

Pelas informações obtidas, constatamos que, das 10 famílias que tem filhos menores de seis anos, 03 matricularam as crianças em instituições de Educação Infantil. Como veremos no Capítulo 4, a inserção das crianças na Educação Infantil, bem como no PEI são escolhas que envolvem a organização da rotina da família.

Nessa primeira análise verificamos que das famílias que responderam ao questionário, 13 têm crianças entre nove e quatorze anos, com idade para frequentar o PEI, mas que, por algum motivo, não frequentam as atividades oferecidas no Programa.

Quanto à profissão de cada morador da casa, identificamos que em 40 famílias todos os moradores adultos exercem uma profissão; em 02 moradias os pais estavam desempregados; em 06 moradias há uma ou duas pessoas aposentadas (tio/a, avô, mãe ou pai); em 10 moradias há uma pessoa (mãe ou avó) que não trabalha fora do ambiente doméstico. Veremos, também, no capítulo 4, que a inserção dos adultos das famílias no

mercado de trabalho tem influencia na sua escolha por inserirem os/as filhos/as no Programa Escola Integrada.

Quanto à escolaridade dos parentes maiores de 18 anos que moram com as crianças participantes do PEI, podemos observar que a maioria dos pais e mães cursou o ensino médio e o acesso ao ensino superior aparece de forma tímida, mas significativa, se comparado ao universo nacional. Segundo dados do Censo 2010 a escolaridade do principal responsável pela família teve uma melhora significativa quanto à formação em nível médio e superior: em 2000, o nível de escolaridade de ensino médio era 14,7%, contra 23,4% em 2010; os de nível superior em 2000 eram 6,3% contra 10,00% em 2010. E são as mães as que mais investem na sua escolarização.

Tabela 5: Escolaridade dos adultos das famílias com crianças inseridas no PEI

| Parentesco | Analfabeto | Ensino fundamental incompleto | Ensino fundamental completo | Ensino médio incompleto | Ensino médio completo | Ensino superior incompleto | Ensino superior completo |
|----------------|------------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------------|--------------------------|
| Mãe e Madrasta | – | 5 | 5 | 4 | 27 | 3 | 5 |
| Pai e Padrasto | – | 4 | 8 | 1 | 15 | 3 | 2 |
| Avós | 2 | 5 | 4 | 3 | | | |
| Tio/a | – | – | 8 | – | 3 | 2 | – |
| Irmãos | | | 3 | 1 | 1 | | |
| Primo/a | | | | | 1 | | 1 |

Fonte: questionário formulado para esta pesquisa (Apêndice A)

Segundo Carvalho (2000) a tarefa de acompanhar a escolarização dos/as filhos/as tem ficado principalmente sob a responsabilidade das mães e, segundo a autora, a formação escolar dessas mães pode influenciar favoravelmente a trajetória escolar dos/as filhos/as.

O sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (1987). (CARVALHO, 2000, p. 144).

No que se refere à renda que a família dispõe para as despesas mensais, somando a renda de todas as pessoas que moram na residência, observamos que as menores rendas são observadas com mais frequência nas famílias monoparentais femininas.

Tabela 6: Renda mensal das famílias

| Configuração da família | Renda mensal | Total de famílias |
|----------------------------------|----------------------------|-------------------|
| Casal com filho/s e parentes | De 1 a 2 salários mínimos | 4 |
| | De 2 a 5 salários mínimos | 2 |
| Casal com filho/s | Até 1 salário mínimo | 4 |
| | De 1 a 2 salários mínimos | 10 |
| | De 2 a 5 salários mínimos | 10 |
| | Mais de 5 salários mínimos | 1 |
| Mãe com filho/s | Até 1 salário mínimo | 9 |
| | De 1 a 2 salários mínimos | 3 |
| Mãe com filho/s e parentes | Até 1 salário mínimo | 3 |
| | De 1 a 2 salários mínimos | 5 |
| | De 2 a 5 salários mínimos | 1 |
| Avós com netos e outros parentes | Até 1 salário mínimo | 1 |
| | De 1 a 2 salários mínimos | 1 |
| Pai com filho/s e parentes | De 2 a 5 salários mínimos | 2 |
| Total geral | | 56 |

Fonte: questionário formulado para esta pesquisa (Apêndice A)

Observando a renda mínima das famílias vemos que a maioria dispõe de um a dois salários mínimos por mês (23 famílias); também é significativo o número de famílias que vivem com um salário mínimo (17 famílias). A renda é um pouco superior para 15 famílias que vivem com uma renda entre dois e cinco salários mínimos e apenas 01 família destoa da maioria, com a renda de mais de cinco salários mínimos por mês.

Quanto à ocupação dos/as adultos/as que residem com as crianças que frequentam o PEI (pais/mães, avós, tios/as) trata-se, em sua maioria (72%), de trabalhadores/as manuais com pouca qualificação ligados à construção civil, comércio e prestação de serviços (pedreiros, manicures, domésticas, vendedores etc). Em 7% dos casos os trabalhadores desenvolvem funções com formação em nível técnico ou superior (engenheiro elétrico, técnico em gestão da saúde, contador). Observamos que 8% não trabalham fora do ambiente doméstico (mães e avós), 6% são aposentados e 6% não quiseram informar suas ocupações.

A respeito da situação da moradia em que a família reside, verificamos o seguinte:

Tabela 7: Condição de moradia das famílias

| A moradia é alugada: | O local em que moram é: | Total |
|---------------------------------------|-------------------------|-------|
| Alugado | Apartamento | 02 |
| | Casa | 13 |
| | Não informou | 01 |
| Total alugado: | | 16 |
| Emprestado/cedido - não pagam aluguel | Apartamento | 02 |
| | Casa | 08 |
| Total emprestado/cedido: | | 10 |
| Próprio financiado | Apartamento | 08 |
| | Casa | 02 |
| Total próprio, financiado | | 10 |
| Próprio/quitado | Apartamento | 03 |
| | Casa | 16 |
| | Não informou | 01 |
| Total próprio/quitado: | | 20 |
| Total geral | | 56 |

Fonte: questionário formulado para esta pesquisa (apêndice A)

O acesso à moradia se constitui um problema para muitas famílias das classes populares. Podemos ver, em nossos dados, que 26 famílias não possuem casa própria, vivendo em moradias alugadas ou emprestadas/cedidas por terceiros. Segundo Portes (2001, p. 80) a casa própria é “importante na construção de uma trajetória escolar e social menos acidentada (...), conforme mostram algumas pesquisas (Agier, 1990; Lima, 1990; Portes, 1993; Zaluar, 1985)”. Em sua pesquisa de mestrado Lima (1990) evidencia como a moradia se constitui como objeto de luta para os sujeitos das classes populares.

Quanto ao acesso dessas famílias a bens e serviços verificamos que 62% têm computadores, 56% têm serviços de internet e programação paga de televisão e 39% têm automóvel.

As informações obtidas por meio dos questionários nos possibilitam dizer que existe uma diversidade nas condições de vida das famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada. Essas diferenças se referem, tanto ao valor da renda, condição de moradia, acesso a bens e serviços, quanto às configurações da família. Ressaltamos que, conforme nos mostram os estudos sobre as famílias, as configurações que elas assumem em determinado momento não são definitivas. A

composição da família e o papel que cada um desempenha dentro dela podem mudar diante de qualquer fato: nascimentos, casamentos, maturidade dos filhos, volta de pessoas para o convívio da família, entrada no mercado de trabalho, divórcio, desemprego, entre outros. Mas nenhum desses fatores descaracteriza o grupo enquanto família, segundo Sarti (2004) o que define a família são as relações estabelecidas dentro de cada grupo.

Conforme as pesquisas sobre sucesso escolar nas famílias das camadas populares não podemos estabelecer relação direta entre os aspectos sociais e econômicos e o lugar da escola para essas famílias. Segundo Viana (2008) e Portes (2008), o investimento das camadas populares na educação de seus/suas filhos/as acontece de forma indireta e nem sempre relacionada a práticas escolares (Lahire, 2004).

No 4º Capítulo buscaremos compreender o lugar que o Programa Escola Integrada ocupa na dinâmica interna de cada família, qual o sentido que as famílias atribuem para esse Programa e em que medida a família relaciona o PEI ao processo de escolarização das crianças e adolescentes.

CAPÍTULO 4
SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS FAMÍLIAS À
AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA PARA CRIANÇAS
DE 6 A 8 ANOS

CAPÍTULO 4: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS FAMÍLIAS À AMPLIAÇÃO DO TEMPO NA ESCOLA PARA CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS

Este capítulo tem por objetivo analisar os motivos que levaram as famílias a matricularem seus/suas filhos/as no PEI e a permanência ou modificação desses motivos durante o tempo em que seus/suas filhos/as participam das atividades proporcionadas por esse Programa.

Em busca de elementos para compreendermos os sentidos atribuídos pelas famílias ao PEI conduzimos entrevistas semi-estruturadas, deixando liberdade para a conversa fluir de forma que os entrevistados/as se sentissem à vontade para falarem sobre outros assuntos que julgassem relevantes em relação à experiência de seus/suas filhos/as no PEI.

Procuramos, em nossas entrevistas, compreender como as famílias organizavam a rotina de seus/suas filhos/as antes de eles serem matriculados no Ensino Fundamental e que alterações essa organização sofreu quando a criança, além de estar no Ensino Fundamental (obrigatório a partir dos seis anos), também foi inserida no PEI. No decorrer da conversa com os/as entrevistados/as perguntamos por que eles/as haviam matriculado seus/suas filhos/as no PEI, o que sabiam sobre a proposta do Programa, se a conheciam e como avaliavam as oficinas oferecidas aos seus/suas filhos/as. Buscamos também perceber como as famílias se relacionam com a escola nos diferentes momentos – turno regular e Programa. Procurando apreender as expectativas das famílias acerca do PEI, pedimos aos entrevistados que nos falassem de aspectos que gostariam de sugerir para acréscimos ou mudanças no Programa.

Nas leituras e análises das entrevistas encontramos aspectos compartilhados por todos/as entrevistados/as e alguns elementos mencionados por apenas alguns deles/as. Na análise das entrevistas, apresentaremos inicialmente os motivos que levaram os entrevistados a matricularem suas crianças no PEI. Posteriormente trataremos as possibilidades educativas que os pais passaram a reconhecer no Programa durante o tempo em que seus/suas filhos/as e neto participam do Programa e, por fim, as críticas e sugestões que eles fazem/trazem ao Programa, evidenciando os sentidos que modificaram ou que permaneceram durante o tempo de participação das crianças no PEI.

4.1 Os sentidos da inserção das crianças no PEI

Neste tópico, procuramos compreender as razões ou motivos que orientam a conduta das famílias no que diz respeito ao Programa Escola Integrada. Procuramos compreender a teia de significados que constituem a ação social dessas famílias no que se refere à inserção escolar das crianças de modo geral e também sobre a ampliação da jornada escolar. Consideramos que tais ações são dotadas de sentidos, constituídos no conjunto das relações sociais em que os atores se encontram. Gabriel Cohn (2003, p. 26), discutindo a perspectiva de Weber sobre a ação social e os seus sentidos afirma:

‘a sociologia é uma ciência voltada para a compreensão interpretativa da ação social e, por essa via, para a explicação causal dela, nos seus transcurso e nos seus feitos’. A ‘ação social’ mencionada nessa definição é uma modalidade específica de ação, ou seja, de conduta à qual o próprio agente associa um sentido.

De acordo com a sociologia compreensiva, entende-se por sentido, a unidade compreensível do que orienta a ação, ou seja, os nexos particulares de significados que são atribuídos às ações, que dão um fim para que ela seja realizada. Esses nexos nos ajudam a compreender a persistência de certas formas de ação ou a sua transformação, com um olhar que capta, não só as manifestações individuais, mas as relações sociais estabelecidas em determinado contexto. Em Weber, o sentido é o que subjetivamente orienta a ação do indivíduo, que envolve um motivo sustentado pelo agente como fundamento da sua ação. A ação do indivíduo pode ser orientada pela ação de outros, mas agir ou não é uma escolha do indivíduo (COHN, 2003). Nessa direção, para compreender os sentidos é necessário buscar a identificação dos motivos que, em certa medida, dão origem ou incrementam as ações dos sujeitos.

Com a obrigatoriedade de matricular todas as crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental o Cadastro Escolar¹⁹ é algo que movimenta todos/as pais/mães/avós que desejam uma vaga para suas crianças na escola pública. O Cadastro Escolar, ao mesmo tempo em que assegura um direito, limita a escolha da escola pelas famílias às instituições próximas a sua residência. Mesmo diante das limitações de escolha pais, mães e avós usam os recursos de que dispõem para tentar burlar as regras do cadastro

¹⁹ Desde 1993 a Prefeitura de Belo Horizonte realiza o Cadastro Escolar por meio das agências dos Correios. O Cadastro Escolar é feito com a apresentação da conta de luz, processo que permite que os alunos estudem em local próximo de suas residências. Os responsáveis recebem em casa, por meio de correspondência, as informações sobre a data e a escola em que irão matricular suas crianças. Fonte: www.em.com.br. Acesso em 21 de maio de 2014.

escolar e poder, de alguma forma, escolher a escola que julgam melhor para suas crianças. Segundo Nogueira (1998), nas últimas décadas estudos de sociólogos têm mostrado que a escolha do estabelecimento de ensino faz parte de ações adotadas pelas famílias na busca do sucesso escolar de seus/suas filhos/as. Os estudos apresentados pela autora evidenciam que diferentes classes sociais usam os recursos que têm para escolherem a instituição de ensino que melhor atende a suas expectativas e, em algumas classes sociais, as expectativas e necessidades das crianças e adolescentes.

Revisando a literatura, Nogueira (1998, p. 54) afirma que

São os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais. Isso graças à possibilidade de acesso às informações sobre o sistema de ensino, à importância que atribuem à busca dessas informações, à capacidade que manifestam de discernir entre elas; mas também graças ao verdadeiro monitoramento que exercem sobre a vida escolar do filho, o que lhes permite apreciar, a cada momento e com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele. A isso some-se ainda, no caso das camadas superiores, os trunfos advindos dos recursos financeiros e de uma rede de relacionamentos sociais que pode ser acionada em favor de uma boa colocação no mercado escolar.

Para as famílias das classes populares outros elementos são levados em conta, no momento de possível escolha da escola, como as questões que envolvem a vida prática da família: “distância da residência, facilidades de locomoção e transporte, segurança, entre outros” (Nogueira, 1998, p. 46). As famílias das classes populares também se preocupam com a qualidade do ensino ofertado na escola, embora os mecanismos usados para avaliar a escola sejam restritos a informações obtidas boca-a-boca nas suas redes de convivência (Nogueira, 1998). Como veremos no trecho seguinte a mãe entrevistada usa diferentes estratégias para escolher a escola que julga mais adequada para seu filho.

Pesquisadora: Por que escolheu esta escola para matricular seu filho?
Mãe: **Uma colega minha me falou que tinha uma amiga dela com um menino que estudava lá e que gostava muito do ensino.** Portanto, eu não tinha nem direito de estar nesta escola, por causa da minha localidade aqui. Era para eu estar aqui na *Escola C*, que fica até o quarto ano de grupo só. Eu não quis. **Eu arrumei uma conta de luz próximo de lá**, eu tinha levado lá para *Escola B*, porque eu não sabia que *Escola A* tinha de manhã. Só que na hora que eu cheguei na *Escola B*, que eu fui matricular o meu filho, **que eu vi aquela escola um breu, cheia de labirinto**, eu falei “não, aqui o meu filho não vai estudar. **Mesmo que eu pague particular**, aqui ele não fica não”. O que que eu fiz: **fui até a prefeitura, conversei com a menina, aí ela**

conseguiu essa vaga para mim na *Escola A*, que foi a melhor coisa (Mãe ID 56²⁰).

A escola que ela julga como “melhor coisa” foi selecionada com base nas informações trazidas por uma colega de trabalho. A possibilidade de escolher essa escola foi criada após uma ação para burlar o sistema de cadastro escolar. Com base em suas impressões, excluiu a escola que não julga segura para seu filho e por fim recorreu pessoalmente ao setor da prefeitura, responsável pela distribuição das vagas, em busca de conseguir matricular seu filho na escola que julgava mais adequada. Durante a entrevista realizada com a avó (ID 40), a mãe (ID 55), o pai (ID 27) percebemos que, em resposta à pergunta “Por que escolheu essa escola para matricular seu filho/neto?” eles/as também consideram, entre outros motivos, os bons comentários ouvidos sobre a escola.

Avó: Uma escola que eu tinha uma referência melhor (Avó ID 40).

Mãe: Meus sobrinhos estudavam lá, e minha cunhada gostava muito de lá. Falou que a escola era boa (Mãe ID 55).

Pai: A gente colocou ela nessa escola porque a gente tinha a referência da própria escola, **a diretora lá da escola particular dela indicou a *Escola A*, que é uma boa escola** (Pai ID 27).

Diante dessa mesma pergunta as questões práticas como proximidade com a residência ou local de trabalho também são consideradas, em especial quando a família não aceita a determinação da escola vinda através do cadastro escolar.

Avó: Tinha que ser uma escola municipal, mas de preferência dentro do itinerário que ficava mais perto para mim (Avó ID 40).

Pai: Como aqui para a gente é mais prático, é mais perto aqui (Pai ID 27).

Mãe: As outras escolas eram mais longe (Mãe ID 39).

Ainda de forma tímida, a oferta da jornada escolar ampliada aparece como parte dos critérios avaliados pelas famílias ao escolherem a escola. A escolha de uma escola que tenha o PEI é apontada pelas famílias, por necessitarem de um lugar onde deixar as crianças para trabalharem. O fator econômico também interfere na escolha de uma escola que ofereça o Programa Escola Integrada. A mãe ID 39 deixa claro como para ela é importante a oferta gratuita de um lugar onde pode deixar seu filho enquanto trabalha.

²⁰ Foram feitas mudanças no texto, para retirar os nomes das escolas que a mãe menciona.

Pesquisadora: Por que você escolheu esta escola para colocar ele?

Mãe: Eu não queria pagar mais gente para ficar com ele... Porque é claro que o que é de graça, já ajuda. Ajuda muito (Mãe ID 39).

Mãe: Para ficar na escola integrada (Mãe ID 55).

Pai: É porque a gente precisa, porque trabalha fora, eu e minha esposa, e tem que ter a escola integrada (Pai ID 27).

Pesquisadora: Como a senhora fez para conseguir a transferência?

Avó: Eu pedi transferência. Fui na escola, conversei, pedi a transferência dele, também, porque na Escola B não tinha a Escola Integrada. E eu preciso de Escola Integrada para o meu neto. (ID 40)

Considerar o desejo da criança foi o elemento menos apontado nas entrevistas realizadas. Apenas a mãe ID 55 considerou a vontade da filha ao matriculá-la no ensino fundamental (“e também por que ela me pediu”).

As entrevistas realizadas em nossa pesquisa evidenciam que, em grande parte, a escolha da escola, assim como a escolha pelo Programa Escola Integrada, baseia-se na necessidade da família. Percebemos, nas entrevistas realizadas, que a proximidade com a casa ou com o trabalho, a facilidade para o trajeto trabalho-escola-casa, o ter onde deixar a criança enquanto trabalham são elementos avaliados pelas famílias ao matricularem suas crianças na escola pesquisada. Sem deixar de lado esses aspectos, as famílias buscam uma escola que tenha boa indicação nas suas redes de relacionamento, sendo essa a forma pela qual as famílias avaliam a qualidade da escola.

Para conhecermos a trajetória escolar das crianças antes de sua inserção na escola municipal pesquisada perguntamos às famílias entrevistadas se as crianças haviam frequentado alguma instituição educativa antes de serem inseridas no ensino fundamental. Em caso afirmativo, indagamos se elas ficavam na escola em tempo integral ou parcial, e com quem ficavam quando não estavam na escola. As respostas nos mostraram que são diferentes os sentidos para inserirem os/as filhos/as na Educação Infantil, bem como na escola de tempo integral.

Entre os doze familiares de crianças entrevistados, quatro disseram que seus filhos/as e neto haviam frequentado uma instituição de ensino em tempo integral ou parcial dos zero aos seis anos porque eles/as precisavam trabalhar.

Avó: Desde a idade dos cinco meses ele já ficou na creche. E ficou até os seis anos, pra depois vir pra esta escola.

Pesquisadora: E quando ele estudava na creche, ele ficava o dia inteiro?

Avó: O dia todo. Dia inteiro. (Avó ID. 40)

Pai: Acabou a licença, já vai para a escola. Porque não tem como deixar. Quando está acabando a licença já começa a levar. Leva umas duas horas no primeiro dia, depois leva umas quatro horas... Até deixar se adaptar. (...) Então as duas **ficavam o dia inteiro.** (Pai ID. 27).

Esse pai continua sua fala demonstrando que para ele a existência da *família estendida ou ampliada* traz outras possibilidades de cuidado para as crianças. Conforme dissemos anteriormente, nota-se que a família, segundo Sarti (2003) “ultrapassa os limites da casa, envolvendo a rede de parentesco mais ampla” (p. 65). Na ausência dessa rede de parentesco a opção que surge para essas famílias é recorrer a escolas que ofereçam jornada ampliada para garantir que as crianças estejam sob o cuidado de alguém enquanto o pai e a mãe trabalham.

Pesquisadora: Por que escolheu a escola de tempo integral?

Pai: (...) Igual, tem muita criança que a avó mora perto, ou tem um tio que pega... A gente não tem, porque a minha esposa só tem uma irmã. (...) O pai dela faleceu ela tinha um ano de idade. Todo mundo trabalha hoje. Então não tem como deixar. Minha família é toda do interior, moro só eu aqui. **Então se eu tivesse uma irmã, um irmão, alguém para poder cuidar aqui, mas não tenho.** Então fica mais restrito ainda. Eu não tenho com quem deixar. Não tem jeito. **Tem que ficar no horário integral.** (Pai ID. 27)

Diante da pergunta sobre a inserção das crianças na Educação Infantil seis famílias disseram que os filhos haviam ficado por algum tempo sob os cuidados das avós e que, diante da impossibilidade dessas avós continuarem a cuidar das crianças, também passaram a frequentar as instituições de educação infantil em tempo integral ou parcial, o que se modificava de acordo com a necessidade de trabalho das mães e dos pais.

Pesquisadora: Seus filhos frequentaram instituição de educação infantil?

Mãe: Todos três fizeram. Desde pequeninhos. Todos eles, desde novinhos, um ano e meio. (...) Porque eu sempre trabalhei. Eu ficava pouco período em casa. Ficava seis meses, o resto trabalhava. E eu não gostava de ficar muito no serviço, um, dois, três anos. Que eu achava que eles ficavam muito sozinhos. Acabava que ficava com a minha mãe, aí acabava que eu pedia para sair com um, dois anos, aí dava um tempo com eles em casa... (Mãe ID 10)

O relato dessa mãe além de nos mostrar a importância que a família estendida tem na organização da rotina da família evidencia o desafio que é para as mulheres se

manterem no mercado de trabalho, buscando o equilíbrio entre a necessidade financeira e as demandas dos/as filhos/as, marido e familiares. Ficava assim, em segundo plano, ou fora dele, o desejo de realização profissional dessas mulheres. Segundo Bruschini (1998),

A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares. O estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, as características do grupo familiar, como o ciclo de vida — famílias em formação, com filhos pequenos, famílias maduras, filhos adolescentes, famílias mais velhas etc... — e a estrutura familiar — família conjugal, chefiada por mulher, ampliada pela presença de outros parentes, etc... — são fatores que estão sempre presentes na decisão das mulheres de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, embora a necessidade econômica e a existência de emprego tenham papel fundamental. O importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades e qualificações para atendê-la, mas decorre também de uma articulação complexa, e em permanente transformação, dos fatores mencionados, os quais, é preciso enfatizar, não afetam os movimentos da mão-de-obra masculina. (BRUSCHINI, 1998, p. 29-30)

A mãe (ID 39) relatou que preferiu pagar uma pessoa para cuidar de seu filho até que ele tivesse idade para ir para o ensino fundamental. Outra mãe (ID 10) afirmou que não precisava colocar o filho em uma instituição de Educação Infantil uma vez que ela não trabalhava fora de casa, mas que por recomendação da terapeuta ocupacional colocou seu filho na Educação Infantil, para estimular seu desenvolvimento.

Pesquisadora: Seu filho frequentou escola de Educação Infantil?

Mãe: Ele foi pra escolinha com um ano e quatro meses. Não é nem porque eu precisava... Eu tinha tempo de ficar com ele. Mas, **eu precisava abrir mão para ele se desenvolver!** (...) Porque a minha superproteção estava impedindo. Aí a terapeuta ocupacional falou comigo: põe na escolinha. Nem que seja para ele ver outros meninos e tal. Ele não estava andando ainda. Aí com quinze dias ele já começou a andar. **Aí eu vi que era o meu medo que estava passando insegurança para ele, sabe?** Depois disso ele continuou indo. (...) Para isso eu acho que é importante! (Mãe ID 10).

Essa mãe reconhece que, por seu filho ter síndrome de Down, ela tinha e tem preocupações e cuidados especiais com ele que podem limitá-lo e a escola, além de proporcionar estímulos para o seu desenvolvimento, pode ajudá-la a superar suas

inseguranças. Dentre as entrevistadas apenas essa mãe nos disse que a prioridade era a necessidade de seu filho.

Nota-se que, de modo geral, a rotina escolar das crianças faz parte da organização do cotidiano das famílias. Quem leva, quem busca, a que horas cada um dos adultos vai e volta do trabalho, quanto tempo gastam no traslado, todos esses elementos devem funcionar em perfeita sintonia no cotidiano da família.

Pesquisadora: Então como o senhor descreve a rotina de vocês assim, o cotidiano da sua família?

Pai: É rotina mesmo. A gente vive numa rotina... De manhã eu saio cedo, eu começo a trabalhar às seis horas. Então eu saio, elas estão dormindo. Aí a Marta²¹ (esposa) acorda cedo, o escolar passa aqui dez para as sete. Ela tem que estar pronta as dez para as sete. A Marta sai em torno de oito horas para ir trabalhar, já deixa Mariana (filha de dois anos) na escolinha, e dali já vai. À tarde eu chego em cima da hora, pego a Júlia (filha de oito anos), venho aqui, cinco horas eu vou lá, pego a Mariana e fico aqui com as meninas, a Marta chega lá pelas seis, seis e meia. Já dou banho na Mariana... A Júlia já toma banho sozinha, já resolve as coisas dela quase sozinha. A Marta chega, a gente lancha, arruma as mochilas para o outro dia, porque de manhã não dá tempo de arrumar tudo. (...) E assim vai. (Pai ID 27)

Quando o horário de trabalho não coincide com o horário de aula das crianças a família precisa articular com outras pessoas ou negociar concessões no local de trabalho. Podemos ver exemplos dessas situações na organização do cotidiano das famílias nos trechos a seguir. Uma das mães entrevistadas conta com a ajuda da sua mãe ou da sua sogra para ficar com a filha mais nova até ela chegar do trabalho, a outra mãe negociou para sair do trabalho, buscar a filha na escola e voltar com ela para o local de trabalho até o fim do expediente – uma vez que ela trabalha até as 17 horas e a filha sai da escola às 16 horas.

Pesquisadora: Como que fica o cotidiano da casa?

Mãe: Igual eu te falei, a gente trabalha... Eu trabalho de segunda a sexta. E eu acordo cinco e meia, o meu marido acorda junto comigo, ele me deixa ali em Venda Nova para eu pegar meu especial. De manhã, quem cuida das crianças é ele. Então, assim, ele sai de casa por volta de vinte para as oito... Ele levanta ela [a filha] às seis e meia, leva ela para escola, volta, ele toma café, chama os meninos, ele sai daqui vinte pra oito, que é o horário praticamente que os meninos saem para Escola Integrada. (...) Ele deixa os meninos ali, os meninos ficam o dia inteiro fora. Os meninos chegam em casa por volta de vinte pra seis, que é a hora que eles saem da escola, esta daqui (aponta para a filha de 6 anos) já está na casa da avó dela, que é a minha mãe

²¹ Os nomes usados nessa pesquisa são fictícios para resguardar o anonimato de nossos/as entrevistados/as e de seus familiares.

ou minha sogra que pega ela quatro horas, ela fica com a minha mãe, eu chego do serviço seis e meia... meu marido está me buscando lá na Vilarinho, ele me pega lá, mas... agora eu tô de férias, mas ele faz faculdade, eu deixo ele na UNA, volto, quer dizer, eu chego em casa por volta de quase sete horas, já estão os dois aqui sozinhos. Aí eles vão ver desenho, vão jogar videogame... Não tem ninguém que cobra nada. E eu pego ela primeiro na casa da minha mãe ou da minha sogra e venho para casa. Quando eu chego aqui, vou fazer uma janta, eu vou cobrar deles os deveres. (Mãe ID 10)

Pesquisadora: E é você que traz ela quando vem trabalhar?

Mãe: Isso. Eu trago e pego ela.

Pesquisadora: Você deixa ela na escola e vem trabalhar.

Mãe: Isso. Aí eu vou lá e busco, deixo ela aqui no meu serviço até as cinco, e vou embora. (Mãe, ID 50)²²

Essas famílias nos mostram que existe envolvimento e empenho por parte de várias pessoas para assegurar a rotina escolar das crianças. Não só a família convivente²³ se envolve nesta tarefa, também é acionada uma rede de apoio que envolve parentes e pessoas do local de trabalho.

Percebemos, nesses depoimentos, que a escola de tempo integral já se fazia presente no repertório de possibilidades das famílias no que diz respeito à escolarização dos/as filhos/as desde a Educação Infantil. Nesta etapa - na qual se decide pela primeira vez sobre a inserção das crianças nas escolas – notamos que as ações das famílias são planejadas considerando a entrada na escola com relação a um fim, que é o do trabalho dessas famílias, após a consideração também de outros meios ou, para sermos precisas, da ausência de outros meios. Essas ações se destacam por seu caráter instrumental e o motivo que move a ação é a necessidade dos adultos.

As ações voltadas para as crianças parecem se relacionar com mais intensidade à ação mais tradicional e menos instrumental, como deixá-las com as avós. Deixar as crianças na escola ou com familiares ressalta uma ação orientada pela necessidade e possibilidade dos adultos. O afeto, as necessidades de desenvolvimento, os desejos das crianças não foram verbalizados pelas famílias, mas é possível perceber como elas se preocupam com o bem estar de seus filhos/as. Apenas uma mãe afirmou ter considerado as necessidades de desenvolvimento do filho, mas todos entrevistados/as afirmam

²² A mãe trabalha em uma confeitaria em frente à escola pesquisada

²³ Família convivente segundo definição adotada pelo IBGE refere-se a todos os componentes que convivem na mesma residência.

observar um *desenvolvimento* das crianças quando essas passam a participar das atividades do PEI .

Nos relatos, nota-se que quando essas crianças são matriculadas no ensino fundamental, a necessidade de cuidado com os/as filhos/as durante o período de trabalho das famílias permanece. Assim as famílias, que já conhecem ou passam a conhecer o Programa Escola Integrada, demandam a extensão da jornada escolar no ensino fundamental.

Pesquisadora: Como que você ficou sabendo da Escola Integrada?

Avó: A Escola Integrada é muito falada. Falam muito na televisão, tem muitos comentários. Então a Escola Integrada não é difícil para que a gente saiba a respeito. É muito comentada a Escola Integrada. (Avó ID. 40)

Pesquisadora: É por que você escolheu essa escola?

Mãe: Meus sobrinhos estudavam lá, e minha cunhada gostava muito de lá. Falou que a escola era boa. Eles participavam da escola integrada entendeu? Então eu sabia das atividades que aconteciam. Então eu resolvi colocar ela, e ela também me pediu para ficar na escola integrada. (Mãe ID. 55)

Pesquisadora: Como é que você ficou sabendo do Programa?

Mãe: Vizinhos e também no (nome da escola) tem uma ficha assim que eles dão para gente preencher. Na hora que a gente faz a inscrição do aluno na escola tem uma ficha que a gente tem a opção de inserir eles na Escola Integrada ou não. (Mãe, ID.11)

Pesquisadora: Como é que você ficou sabendo do Programa?

Mãe: Na escola mesmo. No dia que eu fui fazer a inscrição dela, eles já me deram uma lista da Escola Integrada. Como eu trabalho, já a coloquei. (Mãe ID. 50)

Nesse momento de chegada ao Programa Escola Integrada, assim como na Educação Infantil, o sentido atribuído ao PEI pelas famílias é o de dar assistência que consiste em acolher e cuidar de seus filhos enquanto os adultos trabalham. Veremos a seguir como a participação das crianças nas atividades promovidas pelo Programa Escola Integrada traz novos elementos para que as famílias ressignifiquem esse Programa.

4.2 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias

No decorrer do processo de participação das crianças nas atividades ofertadas pelo PEI, novos significados são formulados uma vez que novos elementos surgem para

serem avaliados. Essas famílias mostram-se surpreendidas com a oferta de educação, que ultrapassa os conteúdos curriculares obrigatórios e outros aspectos passam a ser destacados pelas famílias como elementos importantes na vida escolar de seus filhos/as, a saber: socialização, atividades extracurriculares, desenvolvimento da autonomia e cuidados.

4.2.1 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Socialização

Então ele está ficando muito satisfeito, porque ele brinca lá, ele almoça, tem companhia.

A família é o primeiro ambiente a socializar as crianças ensinando a interagir na vida coletiva. Conforme Gomes (1994, p. 58)

A família transmite às novas gerações, especialmente às crianças, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhe são próprios, naturais.

A tarefa de socializar as crianças, suas facilidades e/ou dificuldades, de acordo com Gomes (1994) estão submetidas às condições sociais, culturais e econômicas de cada família. Depende também das experiências anteriores de cada componente da família que está envolvido com a vida dessa criança. Nas atuais conjunturas de vida essa tarefa é compartilhada com outras instituições, em grande parte com a escola. As crianças são matriculadas nas instituições de ensino cada vez mais novas, como nos disse um pai “assim que acaba a licença maternidade” e permanecem a maior parte do dia com outras pessoas. Se inicialmente, para os pais/mães/avós, deixar as crianças sob os cuidados de outras pessoas era uma opção para atender às suas demandas, no decorrer do processo, as necessidades das crianças tornam-se mais evidentes.

Entre as doze entrevistas realizadas, observamos que sete dessas famílias tinha apenas um filho ou filha. De acordo com os dados apresentados pelo Censo 2010 vemos que esta é uma tendência da sociedade brasileira: reduzir a quantidade de filhos/as. Conforme o Censo de 2010, a taxa de fecundidade (número médio de filhos que teria uma mulher ao final do seu período fértil) caiu de 6,16 em 1940 para 1,90 em 2010. (IBGE, 2010). Nesses dados percebe-se uma tendência ao aumento do número de famílias com apenas um/a filho/a nas próximas décadas. Para as mães entrevistadas o

fato de ser filho/a único/a e não ter outras crianças da mesma faixa etária para brincar, deixa as crianças em desvantagem para desenvolver diferentes capacidades que para elas são melhor estimuladas na convivência com outras crianças.

Pesquisadora: O que você avalia que mudou depois que seu filho começou a participar do PEI?

Mãe: Por ele ser filho único, então, ele não ter convivência com outras crianças, eu acho que melhorou bastante. (...) Que a criança quando ela junta com outra, eu acho que ela tem um desenvolvimento melhor. (Mãe ID 42)

Pesquisadora: E por que você escolheu colocar ela na escola integrada?

Mãe: Para ela ter atividade. Porque **ela vem aqui para casa, não tem ninguém para brincar, não tem nada para fazer.** E lá vai ensinar ela coisas. Por isso que eu coloquei. Ela aprende muita coisa lá! (Mãe ID55)

Pesquisadora: Por que você escolheu deixar ele na escola integrada?

Mãe: Para falar a verdade, mais é o lazer dele mesmo. Porque aqui ele não tem companhia. Porque o irmão dele, a diferença de idade é muito grande. E pelo fato de brincar, ele, assim, todo dia que chega, ele tá bem humorado, porque foi para escola, brincou. (Mãe ID 33)

Para essas mães a interação dos/as filhos/as com outras crianças tem um reflexo positivo no desenvolvimento da capacidade de comunicar e interagir com outras crianças. O Programa Escola Integrada é reconhecido por essas mães como um ambiente favorável à convivência com outras crianças, para além dos colegas da turma do turno regular. A mãe ID 33 afirma que para ela, o fato de o filho ter com quem brincar faz bem para seu estado emocional.

A participação das crianças no PEI possibilitou aos pais/mães/avó observarem que seus/suas filhos/as e neto sentem falta de um ambiente favorável para o encontro com outras crianças. A maioria das famílias manifestou, em suas falas, que perceberam de forma positiva a convivência de seus/suas filhos/as com outras crianças fora do contexto familiar, enfatizando sua repercussão no desenvolvimento. Em alguns casos as mães disseram que o convívio com outras crianças ajuda seus/suas filhos/as a superarem momentos delicados e difíceis provocados pelo afastamento do convívio com o pai devido a divórcios ou problemas de saúde.

Mãe: Para mim está sendo muito bom agora, no momento, porque ele não está ficando sozinho (antes ficava com o pai que no momento da entrevista estava hospitalizado). Lá tem colegas para brincar. Brinca,

briga! É aquela confusão toda! Mas eu, por enquanto, ainda estou gostando da escola. (Mãe ID. 56)

Mãe: E foi uma época que ele estava precisando muito de ter contato... Porque eu separei recentemente. Então, eu acho que tudo isso ajudou ele bastante, supriu bastante. Porque o contato com criança... Eu acho que criança tem que ter contato com criança, tem que brincar. E eu acho que para ele foi muito bom. (Mãe ID. 33)

A escola de tempo integral possibilita que as famílias possam repensar a trajetória escolar de suas crianças, considerando agora as necessidades que são próprias desses sujeitos. Os novos significados, que consideram a socialização das crianças, são importantes na medida em que eles invertem um pensamento comum sobre a socialização dos filhos nas camadas populares, como sendo os que têm um dever para com as famílias, o dever de contribuir com as atividades domésticas e de cuidados com os irmãos, como observou Sérgio Adorno (1993). Segundo Arroyo (2012) programas de ensino que ampliam a jornada escolar podem garantir às crianças e adolescentes das classes populares o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. Um pai em sua entrevista demonstrou que, de alguma forma, percebe que esse Programa faz parte de uma ação política que para ele envolve educação, segurança pública e cidadania.

Pai: Inclusive, a Dilma [presidente da República] falou que quer ampliar essa Escola Integrada. O Anastasia [governador do estado de Minas Gerais] também falou. (...) O que eu acho importante, enquanto os meninos estão na escola, não estão vagando, aprendendo coisa que não presta. Que acontece muito, o pai trabalha o dia inteiro, o menino vai pra casa, ninguém nem sabe onde que está, o pai e a mãe estão trabalhando, o menino sai, junta com outros... Quando está na escola é um sossego, aprendem as coisas lá dentro da escola. Eu acho que cresce cidadão. Bom para vida. Diminui muito essa criminalidade... (Pai ID 27)

As famílias entrevistadas, em sua totalidade, reconhecem que a brincadeira é uma necessidade da criança e para elas essa necessidade está sendo considerada na organização dos tempos e espaços do Programa.

4.2.2 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Atividades extraescolares.

Tudo é aprendido, tudo é válido para o conhecimento deles.

Estudos da sociologia da educação apontam que a trajetória escolar de crianças e adolescentes faz parte das preocupações de várias famílias. Em busca do sucesso escolar de seus/suas filhos/as os pais e mães adotam diferentes atitudes. Nogueira (1995) mostra que as classes mais favorecidas investem em atividades extraescolares como forma de potencializar o sucesso escolar de seus/suas filho/as.

No que diz respeito ao uso do tempo extraescolar, mais uma vez as constatações convergem, “*É um domínio de liberdade*” diz Establet (1987) “*mas conhecido dos pais e cujo conteúdo pode ser claramente rentável*”. Rentável porque essas famílias fazem desse tempo livre um tempo de atividades culturais e esportivas (favorecedoras de sucesso escolar), em que o *ethos* da ascense – próprio desse grupo social – está investido. (Nogueira, 1995, p.19)

Quando diz do tempo livre a autora se refere ao tempo em que a criança e/ou adolescente não está nas atividades próprias da escola. Pensado no benefício que atividades extraescolares podem proporcionar às condutas escolares, as famílias das camadas médias matriculam seus filhos em “aulas de línguas estrangeiras, pintura, dança, música, esportes variados, frequência a bibliotecas, etc” (Nogueira, 1995, p. 19).

Os estudos de Lahire (2004), bem como Carvalho *et al* (2001), mostram que as famílias das camadas populares também se interessam pela inclusão de seus/suas filhos/as em atividades extraescolares como forma de investir para o melhor rendimento escolar deles/as mas, por diferentes motivos, muitas vezes suas ações são inviabilizadas: falta de tempo, dificuldade de deslocamento, recursos financeiros limitados. Todos/as entrevistados/as por nós para esta pesquisa manifestaram o desejo de matricularem, ou já tiveram matriculados, seus filhos em atividades extraescolares, embora os motivos apontados por eles/as sejam variados e nem sempre ligados diretamente ao sucesso escolar.

O interesse na aula de natação é identificado em sete das doze entrevistas realizadas e os motivos para essa escolha são diversos; recomendação médica, benefício para a saúde, vantagens que a natação pode proporcionar no desenvolvimento, pode melhorar aspectos do comportamento, e garantia da segurança. Ou mesmo apresentam o desejo sem apontar alguma justificativa.

Pesquisadora: De qual atividade seu filho já participou fora da escola ou que você gostaria que ele participasse?

Mãe: Eu estava querendo colocar na nataçã **porque ele tem bronquite, aí o médico falou que era bom também. Tanto para a respiraçã, quanto para o desenvolvimento da criançã.** (Mãe ID 42)

Além das aulas de nataçã as mães apontam o interesse de inserir os filhos em aulas de futebol, muitas vezes para atender o desejo do filho. Alguns meninos já participaram por algum tempo e por diferentes motivos interromperam, mas o desejo das mães é que eles possam voltar para as aulas de futebol. Além dos benefícios para a saúde, conforme nos disse a mãe ID 33 (“é o mais importante”), o futebol é apontado pela mãe ID 39 como uma possibilidade de obter ascensã social.

Pesquisadora: Você pensa em colocar seu filho no futebol por quê?

Mãe: Porque ele gosta e ele se dá bem. E todo mundo pede para colocar, porque ele joga muito bem. **Eu só queria colocar mesmo para fazer a vontade dele mesmo.** (Mãe ID 33)

Pesquisadora: E por que você acha que futebol é importante?

Mãe: Porque pelo menos você vê que esses meninos, a maioria desses meninos da favela, eles são todos jogadores. (ID 39)

Pesquisadora: De qual atividade seu filho já participou fora da escola ou que você gostaria que ele participasse?

Mãe: Eles faziam o futebol. Eu tirei. O César eu tirei, porque, na verdade, quem pagava não era eu, era a tia dele... O Pedro Augusto eu tirei devido às notas. **Foi tipo um castigo que eu dei.** (...)

Pesquisadora: O que você pensava, avaliava, dessa atividade?

Mãe: **Lá tinha disciplina, lá tinha respeito com o outro, lá não se usava algumas gírias...** Até no linguajar eles mudavam, na forma de conversar. – “Machucou? Me desculpa. Levanta aqui...” Esse tipo de conduta eles tinham. (Mãe ID 10)

Para essa mãe, ID 10, as aulas de futebol atendem a diferentes propósitos. Além de ser um ambiente educativo que ensina valores e atitudes considerados por ela como positivas para a construção moral de seus filhos, serve também como moeda de troca e elemento de puniçã – se as notas na escola estão boas, tem aulas de futebol se estão ruins não tem aula de futebol. Mesmo tirando a aula de futebol, como forma de castigar os filhos, essa mãe está sempre em busca de alternativas para mantê-los envolvidos com atividades fora da escola. Ela já os colocou em aula de nataçã e futebol e tem vontade de colocá-los em aulas de lutas marciais. Para essa mãe é importante que os filhos não

tenham tempo ocioso, avaliando que atividades extraescolares são uma forma de dar mais responsabilidades para eles.

Mãe: Mas eu tenho vontade de pôr eles em outras atividades. Porque eu não quero deixar... Hoje em dia menino tem a cabeça muito vazia, não tem, comprometimento com nada, não tem responsabilidade... Se você deixar menino com a cabeça vazia, tem aquele ditado: cabeça vazia, oficina do diabo. (Mãe ID 10)

Para além de atividades esportivas nossos/as entrevistados/as falaram do desejo de matricular os/as filhos/as e neto em aulas de instrumentos musicais. Essa opção é apontada também em função de interesse manifestado pelos filhos.

Pesquisadora: De qual atividade seu neto já participou fora da escola ou que você gostaria que ele participasse?

Avó: Gostaria de colocar nas coisas que ele fala que gosta. Às vezes ele fala “**vó, me põe na aula de natação, de bateria**”... Essas coisas que ele pede. Essas coisas chamam atenção dele. Então eu já sei que ele gosta dessas coisas. (Avó ID 40)

Mãe: Eu tenho vontade de colocar ele em alguma outra atividade que ele gostasse mesmo de fazer. Ele tem vontade de fazer e eu tenho vontade colocar ele em alguma aula instrumental, violão. **Bateria, ele tem vontade de fazer.** Então eu tenho vontade de colocar ele em alguma coisa assim, além da integrada (Escola Integrada) Pretendo olhar. (Mãe ID 11)

Nessas três entrevistas o interesse em matricular os filhos e neto em aulas de instrumentos musicais é justificado pelas mães e avó como forma de atender uma vontade da criança e de oferecer algo a eles para além da escola. A mãe ID 52 sugere que aulas de música e instrumentos musicais compusessem a cartela de atividades ofertadas pelo PEI. Essa mãe avalia que a música, em especial a música clássica, pode proporcionar momentos de reflexão e relaxamento para as crianças.

Pesquisadora: O que você gostaria que tivesse no PEI?

Mãe: Música! Aulas de violão, de teclado, bateria, **porque o ritmo, além de acalmar a criança, porque aqui só tem hip hop, mas, talvez uma música clássica relaxa a criança.** (...) Eu vejo esses projetos de música na televisão e o quanto que isso trás de positivo para vida da criança. É uma sugestão. (Mãe ID 52)

Essa mãe em outro trecho da entrevista crítica a escolha de músicas de funk e hip hop para a oficina de danças porque as letras e coreografias entram em conflito com o universo cultural e religioso que ela quer proporcionar para seu filho.

Mãe: (...) Por exemplo, eu sou evangélica! Não sei quais as músicas que ele trabalha! Então, dependendo da música, é igual um dia ele chegou lá cantando lek, lek, e eu não sei nem se foi da dança. Talvez são os meninos que cantam mesmo! E até eu tirar esse lek, lek da cabeça dele!... (Risos). (Mãe ID 52)

As atividades de dança, balé e dança do ventre, também foram citadas por um pai e uma mãe como atividade extraescolar de que as filhas já participaram. Uma mãe manifestou a vontade de que a filha voltasse a fazer aulas de balé. Essa pretensão surge baseada nas experiências que a filha teve quando estava matriculada em instituições de Educação Infantil da rede privada. As aulas de balé faziam parte das atividades ofertadas por aquela escola.

Pesquisadora: De qual atividade sua filha já participou fora da escola ou que você gostaria que seu filho participasse?

Pai: Ela começou a fazer natação uma época, depois não quis ficar, tem medo de água... (risos) não conseguia. Depois ela começou... Lá na escola tinha balé uma vez por semana. Aí a professora dela dava aula em outra academia, aí a gente tentou levar também, mas ela não adaptou fora da aula. E tinha também a aula de dança do ventre, depois não foi mais... Não tinha uma atividade assim, fixa, não. (Pai ID 27)

Mãe: Eu até estou querendo colocar ela no balé. Como ela sempre fez, eu estava até querendo colocar ela, mas como ela já chega e fica o dia inteiro, de quatro as cinco ela fica aqui comigo. Então já sai daqui cansada e eu já vou embora com ela. Ela está bem cansada. Aí eu ainda não coloquei, mas pretendo, mais na frente, colocar. (Mãe ID 50)

As atividades extraescolares também são apontadas pelas famílias como ferramentas que podem garantir vantagens no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos. Neste aspecto cinco entrevistados/as apontam as atividades extraescolares, em especial de informática e língua estrangeira (inglês e espanhol) como importantes.

Pesquisadora: E o que o senhor acha dessas atividades fora da escola?

Pai: Tudo é aprendido, tudo é válido, para o conhecimento deles. Uma coisa, também, que eu acho importante fazer, é língua, fora da escola. Porque eu não sei, na minha época em escola pública tinha inglês, e muito devagar. Eu não sei aqui como que é. Mas fazer um espanhol, ou um inglês fora é bom. Tem que começar agora desde nova informática também. Tem que ser isso: informática e línguas.

Pesquisadora: Por que o senhor acha que essas são as mais importantes?

Pai: Ah, visando o futuro dela. Quando ela formar, que for fazer uma faculdade, formar, se ela já estiver [preparada] desde já,

quando passar no vestibular. E quando ela for arrumar emprego, a pessoa que domina outra língua, e tem bastante conhecimento em informática, hoje em dia precisa. Já visando o futuro. (Pai ID 27)

Percebemos em nossas entrevistas que a justificativa apontada pelos entrevistados sobre a importância dessas atividades levam em conta as próprias dificuldades enfrentadas por eles. **“Eu acho essas coisas importantes. Porque está fazendo falta para mim hoje”.** (Mãe ID 51).

Na impossibilidade de realizar o desejo de matricular seus/suas filhos/as em atividades extraescolares, que para essas famílias são importantes no desenvolvimento físico, mental e emocional, bem como para ampliar as possibilidades de sucesso no mercado de trabalho e na continuidade dos estudos, as atividades oferecidas no Programa Escola Integrada passam a ser analisadas como garantia de novas oportunidades para suas crianças.

Pesquisadora: O que você acha de importante nessas atividades que o seu filho faz?

Mãe: (...) Ajuda a desenvolver alguns lados que talvez só a escola, a escrita, talvez não desenvolva e essas outras práticas. De esporte. De lutas. Essas coisas assim ajuda a desenvolver esse outro lado da criança que é a disciplina, a coordenação motora. Eu acho que ajuda a desenvolver, então, isso é importante. (Mãe ID.11)

Pesquisadora: Como que você avalia essas oficinas?

Mãe: Bom, **igual a capoeira, eu acho muito importante, serve até para defesa do aluno.** Quem dera eu pudesse fazer também, eu ia entrar nesse trem, porque você acaba tendo uma defesa. **É um exercício físico. Futebol também faz os meninos manter o peso. Artes também eu acho uma hora que é o momento deles relaxarem, descontraem, esquecer de provas, esquecer de cálculo, esquecer de tudo.** Então gosto também. Igual o Marcos falou também que parece que tem dança. Eles distraem, não fica só uma coisa. Eu acho assim que é muito importante ter essa variedade sim. (Mãe, ID. 56)

Essas atividades são “algo a mais” que podem possibilitar aos filhos novas experiências e aprendizagens que provavelmente não teriam acesso se não fosse pelo Programa Escola Integrada.

Nas entrevistas os pais/mães e avós demonstraram o desejo que têm em inserir seus filhos/as em atividades extraescolares, e que, muitas vezes, por motivos financeiros, de tempo e/ou de deslocamento não podem lhes proporcionar. Para alguns, permanece o desejo de ainda viabilizá-las. Conhecendo as atividades já ofertadas pelo

PEI passam a elaborar novas expectativas para o Programa, explicitando outras atividades que poderiam e deveriam ser ofertadas para as crianças e adolescentes pelo PEI. Essas famílias, além de mudar o sentido inicial atribuído ao Programa (ter onde deixar os filhos enquanto trabalham), passam a desejar que o PEI ofereça para seus/suas filhos/as atividades que gostariam que eles/elas participassem, atribuindo novos sentidos para o PEI.

4.2.3 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Desenvolvimento da autonomia

Eu acho que fica mais sábio com as coisas.

Ao matricularem seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada algumas famílias não sabiam detalhes como o local onde as oficinas seriam desenvolvidas. Algumas famílias pensavam que as crianças ficariam o dia todo na escola. Saber que eles/as não ficam restritos ao espaço escolar trouxe o sentimento de insegurança, mas que foi superado com explicações dadas pela professora coordenadora. Na entrevista três mães disseram que inicialmente tiveram receio, principalmente com o fato de as crianças terem que atravessar a rua, mas com pequenas observações dos momentos de circulação das crianças pelo bairro passaram a ter mais confiança no Programa e nos oficinairos.

Pesquisadora: Como que você ficou sabendo da Escola Integrada?

Mãe: Na primeira reunião anual. Quando eles falaram eu fiquei com um pouco de medo, não é? “Ah será que eu vou ter coragem de deixar meu menino?” Não foi tão fácil não! Aí, na hora que eu perguntei onde é que ficava, aí ficava aqui (casa alugada - local onde esta entrevista foi realizada), aí eu falei: “Aí meu Deus! Esse menino vai descer essa rua sozinho!” Aí para mim foi uma libertação! Libertação que eu falo, porque às vezes a gente quer proteger demais, a gente impede os filhos de crescer. **Um dia eu fiquei sentada na praça, para ver como é que era a rotina que eles pegavam os meninos,** para ver se ele estava conseguindo, se alguém estava dando a mão a ele. Eu falava: Nossa! O meu filho não tem noção de trânsito! Quando tem que atravessar a rua... Mas, a professora coordenadora é uma excelente coordenadora! Muito tranquila! **Então, ela passa segurança, passa segurança no que faz,** passa segurança no que é aqui, as meninas, também, que estão com ela, e quando eu vi que todo mundo trabalha com muito carinho **isso também foi me trazendo mais tranquilidade.** (Mãe ID 52)

Outro elemento apontado por um pai é o fato de que, utilizar espaços fora da escola, para ele, pode ser uma forma de deixar a rotina escolar menos cansativa para as crianças.

Pesquisadora: O que o senhor sabia sobre a rotina do Programa quando colocou sua filha?

Pai: Só fui conhecer depois que ela já estava matriculada. Assim que começou, na primeira reunião elas foram explicando, esclarecendo como que eram as coisas, as atividades que têm. A gente não sabia que tem essa casa alugada, não sabia que eles iam para a faculdade; a gente achava que eles ficavam o tempo todo lá dentro da escola mesmo. Só depois que a gente foi saber desses programas fora de lá.

Pesquisadora: E o que o senhor achou de ter outras atividades fora da escola?

Pai: Eu achei interessante, porque a criança, como é muito tempo, se fosse ficar... Eu não conheço a escola direito, não sei o espaço físico que tem ali. Só vou [até] na portaria ali, eu nunca entrei lá. Mas para não ficar muito maçante, tem que ter umas atividades. **Igual lá na faculdade que tem muito espaço, na casa aqui tem capoeira, tem as atividades; então isso é importante para não ficar estressado.** A semana inteira, todos os dias. A parte da tarde todinha... Então é importante ter. Inclusive, cada vez mais, outras coisas, diferentes, para as crianças verem; para não ficar muito maçante para elas. (Pai ID 27)

Além de deixar o dia da criança menos cansativo, a utilização de espaços fora da escola para realizar as atividades do Programa é avaliado por alguns pais/mães/avós de forma positiva por ser uma forma de promover o desenvolvimento da autonomia da criança. Nas entrevistas as famílias apontam que as excursões são uma forma de estimular a independência das crianças e de ampliar seus conhecimentos sobre outros lugares. Em dez das entrevistas os/as entrevistados/as mencionam também a percepção que têm acerca do prazer e satisfação percebidos nos/as filhos/as e neto quanto à participação nas excursões realizadas durante o PEI.

Pesquisadora: Você falou que os passeios ajudam no desenvolvimento. Que coisas eles desenvolvem quando têm esses passeios e excursões?

Avó: **Eu acho que fica mais sábio com as coisas.** O desenvolver que eu quero dizer, **eu acho que eles ficam mais espertos, devido a tudo, de andar de ônibus, sair. Então esses passeios influenciam muito a criança, porque eu acho que eles ficam mais independentes deles mesmos.** Então como diz, “eu vou fazer isso, vou fazer aquilo”, então **eu acho que eles ficam mais independentes.** Ajuda bastante a criança. (Avó. ID 40)

Pesquisadora: E o que o senhor acha dessas excursões?

Pai: Acho ótimo. A Júlia adora, e é bom conhecer as coisas. Igual na Vale Verde mesmo **foi uma experiência excelente para ela.** Eu acho

que ajuda a desenvolver muito nessas excursões. **Eles descobrem muita coisa.** (Pai ID 27)

Pesquisadora: Você sabe que tem os passeios na Escola Integrada?

Mãe: Sei. Bom, eu gosto. Que pelo menos, **a gente não tem tempo de sair com eles, de passear com eles. Pelo menos eles conhecem outros lugares.** (Mãe ID 39)

Uma mãe critica que as excursões estão se tornando repetitivas e pouco atraentes para os filhos de 10 e 13 anos, mas para a filha de seis anos os passeios ainda são divertidos. Uma mãe disse que o filho não participa das excursões devido à indisposição que ele sente quando anda de ônibus. Por medo de passar mal perto dos colegas, ele não vai aos passeios.

As famílias não conhecem a discussão de territórios educativos ou de cidade educadora, mas a vivência e o conhecimento de mundo que elas têm são suficientes para que apontem como importante conhecer a cidade onde se vive, saber andar de ônibus, saber atravessar a rua. Como nos disse a avó (ID 40): **“Eu acho que fica mais sábio com as coisas”**.

4.2.4 Novos sentidos atribuídos ao PEI pelas famílias: Cuidado.

Sabia que lá ele tava sendo bem cuidado.

A necessidade de ter onde deixar os filhos enquanto trabalham está dada pelas famílias entrevistadas em nossa pesquisa. Quando matriculam seus/suas filhos/as no Programa Escola Integrada os pais/mães/avós sabem que seus filhos estarão sob os cuidados de outras pessoas, mas é no decorrer da participação das crianças no Programa que as famílias passam a observar como esse cuidado acontece. Permeando a fala das famílias entrevistadas percebemos a preocupação que pais/mães/avós têm com a segurança, alimentação e carinho destinado às suas crianças.

A necessidade de ser cuidado e de cuidar é inerente à condição humana, mas quando levamos esses termos para o âmbito escolar encontramos diferentes questionamentos entre o que é ou não dever da escola e dos educadores/professores. A discussão entre cuidado e educação vem ganhando espaço, especialmente no campo da educação infantil, que acolhe crianças de 0 a 6 anos.

Percebe-se que, nas propostas atuais de política de atenção à criança pequena, almeja-se que as creches e pré-escolas desempenhem essa

dupla função: educar e cuidar. Enquanto instituição educacional, a creche passou a explicitar uma função que até então permanecera oculta no debate sobre o sistema educacional: cuidar. Contudo, a despeito da referência constante ao cuidado como um dos objetivos importantes da atual política de atenção à criança pequena estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo. (MONTENEGRO 2005, p. 07).

Banhos, troca de fraldas, alimentação, horário do sono são práticas presentes na rotina da Educação Infantil, uma vez que quanto menor a criança maior é a sua dependência do adulto para lhe assegurar as condições básicas de existência. As questões postas por educadores/as é se essas ações são ou não pertencentes ao campo educacional.

Em um contexto de jornada escolar ampliada observamos que as crianças, em especial as que têm entre 6 e 8 anos, demandam atenção quanto a sua alimentação, descanso e afeto. As famílias entrevistadas demonstram estarem atentas se as necessidades de seus/suas filhos/as e neto estão atendidas e sua avaliação está fundamentada nas falas de suas crianças e nas mudanças de comportamento delas em casa. De forma geral, na percepção das famílias, suas crianças estão “bem cuidadas” no PEI.

Pesquisadora: Por que você colocou seu filho no Programa Escola Integrada?

Mãe: A princípio eu estava deixando ele na escola integrada mesmo, porque eu estava precisando. Deixar ele lá pra eu ir trabalhar. **Sabia que lá ele estava sendo bem cuidado.** Estava deixando na responsabilidade da escola. E aí é por isso que eu deixei ele lá. (Mãe, ID 11)

Pesquisadora: Como você está avaliando o Programa?

Avó: Eu concordo com as várias coisas que têm, **eles sabem cuidar deles...** O jeito de eles cuidarem. Quando eu chego lá, eu vejo as monitoras chegando, **o cuidado que elas têm, elas têm um amor de andar com eles.** Menino geralmente dá trabalho. E gente que toma conta, igual esses monitores que tomam conta, eu falo que tem que ter uma capacidade enorme para tomar conta, e eu acho que eles têm. (Avó, ID 40)

Pela mudança de comportamento de seus/suas filhos/as, pais/mães/avós percebem que a hora das refeições vai além do cuidado com a alimentação, passando a ser também um momento de formação.

Pesquisadora: Então você acha que te ajudou até nessa criação de hábitos?

Mãe: Ajudou. **Porque ele não comia bem, agora ele come de tudo.** (...) Porque ele gosta de almoçar na escola. Eu acho que melhorou até na saúde dele mesmo. Porque ele estava com o peso um pouco abaixo, porque ele não comia muito bem. Agora não, como lá ele está junto com os coleguinhas, ele vê o pessoal almoçando, ele vai e almoça, ele vê lanchando, ele lancha... (Mãe, ID33)

Mãe: A respeito da alimentação, ele não comia verdura, agora ele come, antes ele não comia carne cozida, agora ele come... Ele fala “mãe, não pode desperdiçar nenhum baguinho?” Ele aprendeu muita coisa. (Mãe, ID 39)

Entre os diferentes aspectos que permeiam o cuidado, percebemos que as famílias dão atenção especial para a segurança e alimentação. As famílias buscam, por meio de observações e perguntas às crianças, saber se esses dois aspectos estão sendo garantidos. E a mudanças de hábitos de alimentação das crianças com a incorporação de novos alimentos antes rejeitados é um elemento que, especialmente as mães e a avó, avaliam como muito satisfatório.

Ter a garantia de que suas crianças estão bem assistidas enquanto trabalham é um aspecto considerado importante pelas famílias entrevistadas. Quando esse local é a escola as famílias demonstram terem mais segurança em deixar seus/suas filhos/as, como nos disse uma mãe: “é uma tranquilidade a mais que eu tenho, porque ele está na escola”. A tranquilidade que essa mãe expõe, de alguma forma está presente na fala de todos os entrevistados. Para as famílias o fato de estarem na escola garante um cuidado qualificado como nos disse a avó entrevistada: “esses monitores que tomam conta, tem que ter uma capacidade enorme para tomar conta”.

4.3 Oficina de Para-Casa

O Para Casa é objeto de estudo em diversas pesquisas que têm como foco a relação família-escola e foi uma das questões abordadas durante nossas entrevistas, uma vez que, como expusemos anteriormente, tem espaço reservado na rotina do Programa Escola Integrada. Resende (2013) menciona uma pesquisa por ela desenvolvida em 2008, com famílias das classes médias e populares, com filhos em escolas particulares e públicas. Embora a autora afirme ter “identificado diferenças de ponto de vista quanto a aspectos secundários como a quantidade de deveres, o tipo de acompanhamento a ser

feito pela família, a ênfase maior ou menor nos desgastes derivados desse acompanhamento” (p. 201), foi constatado também que existe um consenso, entre os pais, de que o Para Casa é importante para que a família possa acompanhar em casa o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Resende (2013) apresenta que, em outras pesquisas realizadas sobre a temática em outros países, o Para Casa é rejeitado pelas famílias, identificando movimentos “anti-lição de casa”. Esse movimento foi percebido principalmente na França e Estados Unidos da América, países onde a jornada escolar é igual ou superior a sete horas diárias. Segundo essas pesquisas, os pais reclamam do fato de que além dos filhos passarem várias horas do dia na escola, quando chegam em casa devem dedicar aproximadamente mais duas horas diárias para realização das tarefas escolares.

Em nossas entrevistas percebemos opiniões diferentes e até mesmo contraditórias em relação a oficina de Para-Casa. Duas mães disseram não gostar que o/a filho/a faça o Para-Casa no PEI.

Pesquisadora: O que você pensa sobre a oficina de Para Casa?

Mãe: O pessoal ensina o Para Casa lá [na escola]! Eu até sei, mas eu mandei escrito um bilhete para elas não ensinar, porque eu prefiro ficar de olho nela, porque a minha filha é preguiçosa, então, tem que ficar mais no pé, e lá ela fazia de qualquer jeito, entendeu, para ir brincar. Aí, eu prefiro que ela faça aqui em casa. (mãe, ID 55).

Mãe: (...) Eu até falei que eles não precisavam ensinar o Para Casa, que eu faço questão de ajudar ele. Mesmo para eu também ter tempo com ele sobre a escola. Saber que esse é o meu papel! Então, mesmo que seja tarde, às vezes o dia é mais corrido para mim, eu não deixo de estar auxiliando ele e ficando com esse papel. (mãe, ID 52)

Ao perguntarmos aos entrevistados/as sobre essa organização do Programa, de quando não der tempo durante a oficina, terminar as tarefas do Dever em casa, todos concordaram com a orientação, afirmando que, mesmo havendo a oficina de dever de casa, é necessário que os pais confirmem os deveres e cadernos das crianças.

Pesquisadora: O que você pensa sobre a oficina de Para Casa?

Pai: A vantagem é que tem acompanhamento. Qualquer dúvida que tiver, tem a professora lá para poder esclarecer a dúvida dela.

Pesquisadora: E o que você pensa sobre a orientação de que quando não termina lá é para terminar em casa?

Pai: Eu acho bom, porque aí a gente acompanha mais. Apesar de sempre estar olhando os cadernos, corrigindo erros de português. Tem que estar sempre passando. E quando faz o para casa com a gente é bom, a gente estar ao lado ensinando, explicando as coisas. (Pai ID 27)

Percebemos que para essas famílias o dever de casa é uma das formas que elas encontram para se aproximarem da escola em busca de ampliar as chances de sucesso escolar de seus/suas filhos/as.

A aproximação entre família e escola tem sido defendida como um dos fatores de promoção do sucesso escolar, difundindo-se um discurso de colaboração entre as duas instituições, as quais, por força também das transformações vivenciada nas últimas décadas, de fato vêm, de modo geral, estreitando seus laços. (RESENDE, 2013, p. 203)

Embora os/as entrevistados/as afirmem a importância de acompanhar os deveres de casa dos filhos, a maioria deles/as diz que a oficina para fazer o dever de casa durante o PEI é importante para a criança, entre outros motivos, por acreditarem que as crianças chegam cansadas em casa, depois de ficarem o dia todo na escola.

Pesquisadora: O que você pensa sobre a oficina de Para Casa?

Mãe: Eu acho que eles não deveriam nem colocar isso. Lá deveria ser mesmo para relaxar. Teria que ser só brincadeira para as crianças, para relaxar mesmo. Eu sei que eles cansam, porque eles já chegam cansados, eles não dão conta. Se fossem fazer tudo em casa, vai ficar matéria sem fazer. Então quando o Marcos chega perto de mim e fala “não dou conta de fazer”, eu nem brigo. Não falo nada não. “então você vai descansar, seis horas da tarde”... Seis horas da tarde é a hora que eu mando ele sentar aqui e fazer o Para Casa. (Mãe ID 56).

Os/as pais/mães afirmam também que se sentem auxiliados pela oficina de Para Casa porque “adianta o serviço deles”. As diferentes condições socioculturais de cada família podem interferir no modo como elas acompanham os filhos nas lições de casa. Segundo Resende (2013, p. 212) “é notória a desigualdade de condições familiares para a realização de deveres no âmbito do lar, considerando desde o grau de escolaridade dos pais, até seu tempo disponível para ajudar os filhos ou, ainda, as características do ambiente doméstico, mais ou menos favoráveis aos estudos”.

4.4 Os sentidos do PEI para as famílias: Mudanças e permanências

Como dissemos anteriormente, o que as famílias sabem a respeito da rotina das crianças no Programa Escola Integrada é baseado em poucas reuniões com a professora coordenadora, bilhetes enviados pela escola e principalmente por meio do que seus

filhos e filhas falam. As informações dadas pelos/as entrevistados/as nos apontam para um fluxo problemático de informações entre o Programa Escola Integrada e a família.

Os/as entrevistados/as, em diferentes momentos, dizem que não tem informações sobre a organização e desenvolvimento das atividades desenvolvidas durante o PEI. O que sabem da rotina de suas crianças fica restrito ao que seus/suas filhos/as falam.

Pesquisadora: E você tem informação sobre o funcionamento do programa?

Mãe: Mais ou menos. Porque que às vezes tem até alguns dias que eu fico na dúvida sem saber se eu mando ou não mando, porque eu não sei o que tem aquele dia! Eu acho importante a gente saber a rotina. (Mãe ID 52)

Ao demandarem melhoras na forma de comunicação do PEI com a família podemos dizer que nossos/as entrevistados/as demonstram o desejo de saberem mais sobre a rotina escolar de seus/suas filhos/as durante a ampliação da jornada escolar. As informações que chegam para as famílias não satisfazem o seu desejo de vivenciarem o Programa.

Pesquisadora: Você tem alguma crítica ou sugestão para o Programa?

Mãe: A gente quer é saber. Porque assim a gente conhece pelo que a professora fala, ou pelo que o seu filho fala, mas ver com seus próprios olhos o que acontece lá dentro a gente não vê. Não tem aquela coisa, assim, de você ver, entendeu? Nunca chamou. Acho que deveria ter uma participação dos pais naquele dia. Pelo menos uma vez. Porque os pais também trabalham. Mas, pelo menos uma vez eu acho que deveria ter. (Mãe ID 42)

Essa carência de informação distancia-se da proposta do Programa de promover uma interação ampla com a realidade das crianças e adolescentes, de valorização do contexto sociocultural desses sujeitos e de suas famílias.

O Programa Escola Integrada instituiu novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade. (Coordenação do Programa Escola Integrada, 2008, p.25).

Foi possível compreender que os/as entrevistados/as percebem que as atividades ofertadas durante a ampliação da jornada escolar trazem novos elementos para a formação de seus/suas filhos/as. Percebemos isso quando, em diferentes momentos da entrevista mães/pai/avó falam do desenvolvimento de seus/suas filhos/as e neto.

A ampliação da jornada escolar é o primeiro fato que move a ação das famílias. O sentido inicial para a inserção das crianças no Programa foi a necessidade de um lugar para as crianças ficarem depois das aulas enquanto os adultos trabalham. Durante o processo de participação das crianças no PEI a necessidade inicial das famílias não deixou de existir, mas a forma de cuidar das crianças e o que elas fazem nesse tempo a mais na escola passa a ser observado de forma mais criteriosa pelas famílias.

Os aspectos do cuidado avaliados pelas famílias, conforme pudemos perceber nas entrevistas estão relacionados à segurança, alimentação e afeto. A segurança é avaliada pelos pais/mães/avós quando as crianças circulam pelo bairro e nas condições dos lugares onde realizam as atividades do PEI. Portanto, ter muro, o portão ficar trancado e ter adultos próximos às crianças são pontos que as famílias julgam necessários para garantia da segurança. A questão do afeto dos/as oficineiros/as para com as crianças é percebido pelas famílias em pequenos gestos de carinho: dando a mão para as crianças quando andam pelo bairro e na forma de conversar com elas. São atos e atitudes sutis, mas que fazem os pais/mães/avós avaliarem que os/as oficineiros/as cuidam das crianças com carinho e que realizam um trabalho com qualidade. Um exemplo disso é apreendido na fala da avó (ID 40): “O jeito de eles cuidarem. Quando eu chego lá, eu vejo as monitoras chegando, o cuidado que elas têm, elas têm um amor de andar com eles”; e na fala da mãe (33): “Porque é um tempo a mais que tem aquela pessoa qualificada que possa cuidar dele”.

Dentre esses três elementos a alimentação faz parte das ações planejadas pela Prefeitura para viabilizar a oferta da jornada ampliada. Para isso a Secretaria de Educação, em parceria com Secretaria de Abastecimento, elabora as três refeições oferecidas pela escola diariamente para os alunos inseridos no PEI (merenda no turno, almoço no horário que termina o turno e lanche no fim da jornada escolar). (SMED/PBH).

Como dito anteriormente, o momento das refeições na escola é avaliado pelos pais/mães/avós como instrutivo e colaborador para construção de bons hábitos alimentares por seus/suas filhos/as, embora criticado por duas mães em dois aspectos. Uma mãe critica a forma como é supervisionado o momento das refeições indicando que existem divergências entre a forma como ela orienta a alimentação de seus/sua filhos/a em casa.

Pesquisadora: Como que a sua filha chega da Escola Integrada?

Mãe: (...) Eles colocam a comida no prato, para eles poderem ir para Escola Integrada. Eles almoçam para poder ir pra Escola Integrada. Às vezes eles lancharam muito, às nove e meia, dez horas, ela não quer comer, joga fora. (...) Eles não deixam ela jogar fora. Tem que comer. E eu acho que não é assim. Eu sei que é meio difícil essa situação. Porque então pôr o que quiser comer, assim não vai jogar muita comida fora. Ela pelo menos fala: “Eu não quero”. Se ela falar que não quer comer, não coloque. Só vai comer na hora do lanche... Só vai comer na hora do lanche. Eles já entendem. Não é forçar eles comer. Ela já foi para Escola Integrada, os meus outros meninos já foram para Escola Integrada sentindo mal, porque comeu. Então os meus meninos também reclamam isso: “Mãe, eu não quero. E elas colocam muito, às vezes e eu falo: ‘Põe pouco’”. – “Não, eu vou pôr, porque depois você vai falar que tá com fome”. Não é ela que sabe. (Mãe ID 10)

Outra mãe questiona a organização do cardápio, julgando necessária a existência de mais opções para atender à diversidade de alunos/as inseridos/as no Programa.

Pesquisadora: Você tem alguma crítica ou sugestão para o Programa?

Mãe: A única coisa que eu acho que deveria mudar é esse lanche da Escola Integrada, que é o das quatro horas da tarde, que eles pegam uma nova refeição. Mas tem criança também que vai para a escola para estudar porque não tem a refeição. De repente eles dão isso até porque a criança chega em casa, já comeu lá, já almoçou, já jantou, chega em casa e não tem nem que mexer com mais nada. Então não sei. Mas acho assim, que deveriam dar opção para a criança. Pode ter então a refeição, mas que tivesse outra coisa mais leve para quem não quer a refeição. Só isso que eu tenho (de crítica). Mas por enquanto ainda não tenho nada a reclamar não. (Mãe ID. 56)

Por esses aspectos observamos que o sentido do cuidado, inicialmente demandado do PEI, não desaparece, mas ganha novos significados para as famílias. Elas passaram a observar se as necessidades das crianças estão sendo contempladas na rotina do Programa.

Os/as entrevistados/as relataram como significativos os momentos de convivência e interação de seus/suas filhos/as com outras crianças no PEI. O PEI como lugar que amplia o tempo de convívio entre crianças é especialmente bem avaliado pelas famílias que têm apenas um/a filho/a. Podemos dizer que as necessidades das crianças ganham evidência nesse momento e influenciam na forma como pais/mães e avó passam a atribuir ao PEI um novo lugar na socialização de seus/suas filhos/as. A mãe (ID 33) nos disse: “Eu acho que criança tem que ter contato com criança, tem que brincar”.

A proposta do Programa Escola Integrada busca ofertar atividades que atendem à demanda do universo infantil e juvenil. Embora as famílias, no caso da nossa pesquisa,

não participem da escolha das oficinas, percebemos que elas passaram a elaborar expectativas acerca dessas atividades ofertadas pelo PEI. Essas expectativas são percebidas quando os/as entrevistados/as falam das atividades que gostariam que seus filhos/as tivessem a oportunidade de participar no PEI, destacando inclusive o fato de não poderem garanti-las para as crianças.

Há momentos em que os/as entrevistados/as falam das atividades ofertadas no PEI levando em conta as necessidades das crianças: ser filho único, não conviver com o pai e precisarem de se relacionar com outras crianças. Em outros momentos as necessidades das crianças são projetadas para o que elas vão precisar em sua trajetória escolar, para entrarem na faculdade e para a colocação no mercado de trabalho. É com essa diversidade de olhares que as famílias atribuem sentido para as atividades ofertadas pelo PEI. Se o motivo para inserir as crianças no PEI eram as necessidades dos adultos, diante das atividades ofertadas, as famílias passam a atribuir ao PEI um novo sentido, voltado para a formação de seus/suas filhos/as.

A ampliação da jornada escolar tem modificado a escola, trazendo para sua rotina atividades/educadores/espços que, provavelmente os entrevistados estão vivenciando agora, através da participação de seus filhos/as. Essas transformações podem mudar a concepção das pais/mães/avós acerca da escola.

Além do ensino dos conteúdos tradicionais as famílias começam a perceber que a escola, também ensina seus/suas filhos/as a jogar futebol, capoeira, dançar. A escola também ensina a se alimentar adequadamente, ter bons hábitos de higiene, a conviver de forma respeitosa com outras crianças e adultos, a andar de ônibus, atravessar a rua, brincar com outras crianças, comunicar-se melhor. Essas novas vivências são observadas pelas famílias como elementos que favorecem nas crianças a autonomia diante de atividades cotidianas.

A escola vista como o local em que a criança/adolescente vai para aprender a ler, escrever e contar está tendo suas funções ampliadas por diferentes políticas na educação, saúde e assistência social, que têm na escola um pólo catalisador, mas que as famílias ainda não tem claro como funciona.

Pesquisadora: E quais atividades você gostaria que tivesse na Escola Integrada?

Mãe: Informática eu acho bom, porque eu acho que a gente já deve aprender de pequeno e, hoje em dia, computador é tudo. Se tivesse ter, o inglês... Mas, no mais, eu acho e pelo que ele fala, completo. Porque igual, por exemplo, tem a saúde também, dentro do programa. Eu não

sei se é pela Escola Integrada ou se é pela prefeitura. Mas igual, ele está fazendo tratamento odontológico no posto, que é pela escola. As consultas... Já vem o papelzinho com o pedido da escola. Aí o que eu acho mesmo era trabalhar mais, é informática mesmo e assim, se tivesse como, o inglês, ou então outra língua. (Mãe ID 33)

Durante as entrevistas percebemos que todos esses elementos são apontados pelas famílias como importantes para o *desenvolvimento* das crianças. Sabendo o que o Programa oferece às crianças, os/as entrevistados/as reformulam o sentido inicial atribuído ao PEI e novos sentidos surgem diante das possibilidades percebidas.

Embora permaneça o sentido inicial de lugar de cuidado para as crianças, enquanto pais/mães e avó trabalham, vemos que novos sentidos estão sendo atribuídos ao PEI. Os/as entrevistados apontam que permanecer na escola por mais tempo favorece a interação de seus/suas filhos/as e neto com outras crianças. A organização das atividades do Programa em outros espaços fora da escola é vista como possibilidade para desenvolver a autonomia. Os passeios e excursões além de proporcionar lazer e diversão, também ampliam as experiências de mundo das crianças. Já as atividades ofertadas no PEI fazem a família ver o Programa como lugar onde suas crianças têm oportunidade de realizar as atividades de enriquecimento cultural que consideram importantes para o desenvolvimento delas e que muitas vezes não poderiam ser asseguradas por essas famílias.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa tivemos por objetivo principal identificar e analisar quais sentidos e significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada pelas famílias que inserem seus/suas filhos/as no Programa. Procuramos compreender o Programa como uma ação voltada para a ampliação da jornada escolar em escola pública, no contexto das relações da população atendida com a escolarização de seus filhos. Um dos elementos dessa relação, revelados pela revisão da literatura sobre a constituição dos nossos sistemas de ensino, foi que a entrada das classes populares na escola não se deu senão mediante lutas da população, tanto pelo acesso quanto pela qualidade da educação nas escolas destinadas a receber seus/suas filhos/as.

O acesso e a permanência no ensino fundamental foram garantidos por meio de lutas pela ampliação ao acesso e por reformulações no sistema de ensino, mas essas mudanças não têm sido, até agora, suficientes para garantir a qualidade desejada. A ampliação da jornada escolar tem ganhado espaço no cenário nacional por meio de políticas e experiências em desenvolvimento. Embora essas ações não sejam novidade (TEIXEIRA, 1994; PARO, 1988), elas buscam melhorar a qualidade do sistema público de ensino.

A forma e condições que viabilizam a ampliação da jornada escolar colocam em debate as concepções de educação que sustentam cada experiência, sem ignorar os recursos financeiros demandados para promovê-la, pois, como disse Moll em uma palestra sobre a temática da educação integral, “não se pode promover educação de qualidade sem os investimentos necessários”. As experiências em desenvolvimento no país (MEC/SECAD, 2009a, 2009b) indicam a existência de uma diversidade de possibilidades para ampliar a jornada escolar. Essa diversidade aponta para diferentes formas de apropriação das dimensões político-pedagógicas e curriculares presentes no Programa Mais Educação. Nessa perspectiva, cada município organiza a ampliação da jornada escolar da forma que acredita ser mais pertinente e adequada à sua realidade educacional.

É nesse contexto, de políticas públicas e experiências de jornada escolar ampliada em ascensão no país, que Belo Horizonte elabora e implementa o Programa Escola Integrada. O PEI trouxe para o município uma proposta que, além de ampliar a

jornada escolar de 4 horas e 30 minutos para 9 horas diárias, coloca em debate uma concepção de educação que propõe o diálogo com a comunidade e com a cidade, em uma perspectiva de que a educação acontece também nos espaços fora da escola. Outra mudança está na inclusão de novos agentes educadores e de atividades que têm por objetivo ampliar a formação das crianças e adolescentes atendidos pelo Programa.

A forma como o PEI foi organizado não se encontra livre de críticas, que são apontadas por quem está envolvido direta ou indiretamente com o Programa (monitores, agentes culturais, professores, família, entre outros). Em nossas observações para esta pesquisa percebemos que os espaços onde as atividades do PEI são desenvolvidas poderiam oferecer mais conforto para os/as alunos/as eicineiros/as. Acreditamos também que reduzir a quantidade de alunos/as poricineiro/a favoreceria a qualidade da oficina. Percebemos também indícios que apontam para uma expressiva rotatividade deicineiros/as no Programa, na escola pesquisada, o que pode estar relacionado a dificuldades encontradas nas condições de trabalho, na baixa remuneração e na ausência de sentimento de pertencimento à escola. Essa questão merece ser melhor investigada nos Programas de ampliação da jornada escolar que adotam esse modelo, tal como fez Geber (2010) a respeito da atuação de jovens em diferentes projetos e programas sociais. Igual atenção merece a integração entre as atividades ofertadas pelo PEI e os conteúdos trabalhados no turno regular, conforme desenvolvido na pesquisa de Deodato (2012).

A crítica que os/as entrevistados/as fazem ao Programa em desenvolvimento na escola em que seus/suas filhos/as netos estão matriculados volta-se especialmente para o fluxo de informações entre o Programa e as famílias. Pais/mães e avós indicaram em seus depoimentos que gostariam de ter, por parte da coordenação do Programa, mais informações sobre a rotina das crianças no turno ampliado, porque a informação que têm sobre a organização do PEI está baseada nos relatos das crianças.

Embora existam aspectos que podem ser melhorados, na oferta de uma jornada escolar ampliada, ficou claro em nossas observações o envolvimento das crianças com as atividades propostas, evidenciando que estas atendem, em grande medida, aos interesses delas.

O objetivo principal desta pesquisa voltou-se para identificar e analisar que significados são atribuídos ao Programa Escola Integrada pelas famílias que nele inserem seus/suas filhos/as. Os dados obtidos junto aos entrevistados/as nos mostram que o sentido inicial atribuído ao PEI está vinculado ao cuidado. Os pais e a avó

entrevistados nos disseram que o Programa atende a suas necessidades de um lugar onde deixar suas crianças enquanto trabalham. No entanto, no decorrer do processo de participação das crianças no PEI, as famílias passam a construir outros sentidos para esse Programa. Na análise das entrevistas percebemos que o sentido voltado para o cuidado não desaparece, mas é visto de forma mais criteriosa pelos/as entrevistados/as. Os pais/mães e avó passaram a observar o zelo com a segurança, alimentação e afeto destinados a seus/suas filhos/as e neto. Outro aspecto percebido no PEI foi a socialização. Os/as entrevistados/as apontam que o tempo extra na escola favorece a convivência de seus/suas filhos/as com outras crianças e adultos, de tal forma que contribui para melhorar sua capacidade de interagir e comunicar. Os pais/mães e avó observam também que o fato de as crianças não ficarem restritas ao espaço escolar, terem oportunidade de andar pelo bairro, atravessar ruas, fazer passeios de ônibus e conhecer novos lugares, favorece a construção de sua autonomia.

Quanto às atividades, ofertadas pelo Programa Escola Integrada, percebemos que os/as entrevistados/as atribuem a elas um sentido voltado para a formação e o desenvolvimento das crianças. Os/as entrevistados/as conferem a essas atividades a possibilidade de melhorar a formação de seus/suas filhos/as e neto ampliando suas possibilidades de sucesso escolar e possíveis melhorias nas oportunidades de inserção futura no mercado de trabalho. Em nossas entrevistas percebemos que as famílias dirigem ao PEI o desejo de que o Programa também ofereça a seus/suas filhos/as e neto atividades extra-escolares que gostariam de vê-los participando, mas que, por diferentes motivos, não podiam oferecer no momento da entrevista.

Em diálogo com a ampliação da jornada escolar, nos detivemos a compreender como as famílias das classes populares se envolvem com a escolarização de seus/suas filhos/as no contexto do Programa Escola Integrada e como essas famílias estão configuradas. Em consonância com os estudos realizados sobre a relação família-escola nas classes populares (LAHIRE, 2004; NOGUEIRA 1995, 2006, 2008; RESENDE, 2008, 2013; VIANA, 2008; ZAGO, 2012) e sobre as configurações das famílias brasileiras (CORRÊA, 1981; BERQUÓ, 1999; SARTI, 2004), percebemos, ao analisar os dados desta pesquisa que as famílias estão configuradas nas mais diferentes formas. Observamos também que essas famílias dispõem de variados recursos para a organização da vida da família e que não existe relação entre a configuração da família e os sentidos atribuídos ao PEI. Tanto as famílias compostas por casal com filhos, quanto as famílias monoparentais, atribuem inicialmente o sentido de cuidado para o

PEI com relação a seus/suas filhos/as e, posteriormente, ampliam esse sentido para a socialização, o desenvolvimento da autonomia, e as possibilidades de formação por meio das atividades extra-curriculares, bem como a ampliação de suas experiências sociais e culturais.

Em nossas entrevistas percebemos a complexidade que é a organização das rotinas das famílias para assegurarem a educação de seus/suas filhos/as. Para garantirem a escolarização de suas crianças e adolescentes, as famílias recorrem a uma rede de relacionamentos que muitas vezes envolvem a família e os vizinhos. Foi possível observar que as mães, ao longo da vida escolar dos filhos, modificam os horários de trabalho fora do lar, ou mesmo interrompem e retornam ao mercado de trabalho conforme as necessidades de cuidados e acompanhamento das crianças. Acreditamos que essas questões poderiam ser investigadas estabelecendo uma relação entre ampliação da jornada escolar, a rotina das famílias e o papel de educadora e provedora que as mulheres/mães desempenham nas famílias.

Ao final deste trabalho percebemos que as interfaces da relação das famílias das classes populares com a escolarização de seus/suas filhos/as merecem ser mais pesquisadas, especialmente frente ao contexto das novas políticas para a educação, que promovem a ampliação da jornada escolar. Cabe retomar, em outras pesquisas, a função da escola e a função da família na escolarização das crianças e adolescentes, dentro do contexto de uma jornada escolar ampliada. O tópico em que tratamos da oficina de Para Casa evidenciou para nós que os/as entrevistados/as desta pesquisa consideram o Para Casa como um espaço no qual a família pode acompanhar o processo de escolarização dos/das filhos/as. Mesmo com as dificuldades apontadas para realização dessa tarefa em casa (falta de tempo dos adultos e cansaço da criança), a oficina de Para Casa do Programa Escola Integrada provoca divergência de opiniões entre os/as entrevistados/as. Além dessa oficina, outras questões podem ser investigadas com o intuito de perceber o que muda nas funções educativas da família com a ampliação da jornada escolar.

Por fim concluímos que a diversidade de condições de vida e de configurações familiares permite dizer que o Programa Escola Integrada agrega crianças de diferentes realidades. Tendo como referência nossas entrevistas, podemos dizer que as famílias que se inserem no PEI compreendem este Programa como possibilidade de proporcionar melhor cuidado e maior desenvolvimento para seus /suas filhos/as.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce de punição. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993, p.181-209.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. ; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal. Lei n. 8.432, de 31 de Outubro de 2002. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/831952/lei-8432-02>. Acesso em 24/10/2013.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In. NOVAIS, Fernando A. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. Vol.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 411- 437.

BOGDAN, Roberto e Charles.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editorial, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003 p. 693-713.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 06/01/2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...05.../CON1988. Acesso em 09/02/2013.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 06/04/2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Lei Federal n. 8069, de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96, de 20/12/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Imprensa Nacional: Brasília, Diário Oficial da União, Seção I, 23/12/2006.

BRUSCHINI, Maria Cristina. *Trabalho das mulheres e mudanças no período 1985 – 1995*. Relatório. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.79, Nov. 1991, p. 56-64.

CAMPOS, Rogério Cunha. *Cenas da educação brasileira: Lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte*. 1992. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, UFMG. Belo Horizonte, 1992.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Relação entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 110, jul. 2000, p. 143-155.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2002, vol. 25, p. 94-104.

CARVALHO, Marie Jane Soares; MACHADO, Juliana Brandão e ROSA, Tatiane da Silva. *Educação, Gênero e Temporalidades: uma análise dos usos do tempo de crianças de classe popular da periferia de Porto Alegre*. Relatório. Porto Alegre, 2001. 62 p.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Costa. Para onde caminham os Cieps: uma análise após 15 anos. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.º 119, p. 144-174, jun. 2003.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES: v. 28, n.º 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COHN, Gabriel. *Crítica e Resignação: Max Weber e a teoria social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORRÊA, Mariza. Repensado a Família Patriarcal Brasileira. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, p.5-16. São Paulo, mai. 1981.

DAYRELL, Juarez, CARVALHO, Levindo Diniz; GEBER, Saulo. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEODATO, André. *Matemática no projeto escola integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a. p.39-49.

FLICK, Uwe. Entrando no campo. In. FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b. p. 109-116.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GEBER, Saulo. *Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GÓES, Moacyr: *De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964: uma escola democrática*. São Paulo. Rio de Janeiro: Civilização. 2001.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 91, p.54-61, nov. 1994.

GUIMARÃES, Marília Barcellos; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; PRAZERES, Luiz (orgs). *A Universidade Integrada à educação básica: percursos da extensão na UFMG*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010. (CDROM)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010. Comunicação Social. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 20/06/2013.

KAMERS, Michele. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. In: *Estilos da Clínica*, vol. XI, n. 21, p. 108-125. São Paulo. 2006.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf> Acesso em 20/03/2014.

LEITE, Lucia Helena Alvarez Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. In: *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/05.pdf>. Acesso em 20/03/2014.

LIMA, Priscila Augusta. *A construção da subjetividade no interior das classes subalternas através da moradia: um estudo de caso na periferia de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1990.

MACEDO, Neuza Maria Santos; EVARISTO, Macaé Maria; GODOY, Madalena Ferrari; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. A experiência da escola integrada em Belo

Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p.413-423.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/MEC. *Acompanhe a vida escolar dos seus filhos*. Brasília:MEC, 2009.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Relatório Final da Pesquisa Quantitativa. MEC/ SECAD, 2009b. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 06/04/2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral*. Estudo Qualitativo – Belo Horizonte/MG. Relatório da Pesquisa Qualitativa. MEC/SECAD, 2010. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 06/04/2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral. Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. In: *Educação e Realidade*, v.20, n.1 p.9-25, Porto Alegre, jan./jun.1995.

NOGUEIRA, Maria. Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr., 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: *Educação e Realidade: saber, experiência e comunicação*. V.31, n. 2. jul/dez 2006, p. 155 - 170. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar:um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectuais. In:NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 125-154.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Editora Bagaço, 2005.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2001.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 61-80.

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas*. Belo Horizonte, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada: Orientações Gerais para as escolas*. Belo Horizonte, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Projeto Político-Pedagógico Projeto Escola Integrada*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006/2007.

RESENDE, Tânia de Freitas. *Entre escolas e famílias: Revelações dos deveres de casa*. Paidéia, 2008, V. 18, nº40, p. 385-398. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em 05/11/2013.

RESENDE, Tânia de Freitas. “Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações ente escolas e famílias?” In. NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. & ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola: Novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: p.199-253. Editora Vozes, 2013.

RESENDE, Mary M. Marinho. *Escola Integrada: uma proposta de educação para todos*. 2012. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Faculdade de Educação, UFFJ, Juiz de Fora, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mio/Ago.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21/03/2013.

SARTI, Cyntia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SARTI, Cyntia Andersen. *A família como ordem simbólica*. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 21/03/2013.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não e privilégio*. 3. ed. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1994.

UNESCO/MEC. Ministério da Educação. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília, 2009.

VEIGA, Márcia Moreira. *O movimento de luta pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte 2012.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008, p.45-60.

ZAGO, Nadir. Processo de escolarização nos meios populares: As contradições de possibilidade. NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 17-44.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamento de um itinerário de pesquisa. In: DARELLY, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VEIRA, Maria Manuel (orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 132-150.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário para caracterização das famílias atendidas no PEI.

Pesquisa sobre as famílias que matricularam seus filhos/as no Programa Escola Integrada na Escola Municipal Padre Marzano Matias.

1- Idade da/s criança/s matriculada/s no Programa Escola Integrada da Escola Municipal Padre Marzano Matias:

| | Sexo | Idade | | Sexo | Idade |
|------------|-------------------------------|--------------|------------|----------------------------|--------------|
| Criança 1: | () Feminino () masculino | | Criança 3: | () Feminino () masculino | |
| Criança 2: | () Feminino () masculino | | Criança 4: | () Feminino () masculino | |

2- Preencha o quadro abaixo com as informações solicitadas referentes às pessoas que moram em sua residência:

| Parentesco com a/s criança/s (mãe, pai, avós, tios, irmãos, primos, etc.) | Idade | Escolaridade (Fundamental, Médio, Superior). | Profissão |
|---|-------|--|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3- O local em que moram é: () casa () apartamento.

() Alugado

() Próprio, financiado

() Próprio, quitado

() Emprestado/cedido – não pagam aluguel

4- Há quanto tempo vocês residem nesse bairro/região?

_____.

5- Sua residência possui:

| | |
|--|---|
| Quantos computadores? () nenhum () um () dois () mais de dois Possui conexão à internet em casa? () sim () não | Se a resposta anterior for sim, como é feita a conexão a internet? () banda larga (Net, Oi, GVT) () 3G (vivo, claro, oi, tim) () discada (telefone fixo) |
| Acessa internet em outro lugar fora de casa? () não () sim. Se a resposta for sim, em qual local? () lan house () trabalho () outro lugar. Qual? _____ | Possui TV por assinatura (Net, Via embratel, Sky, Claro)? () não () sim |

6- A família possui carro?

() não () sim Quantos? _____

Ano de fabricação: _____

7- A família possui motocicleta?

() não () sim Quantas? ____ Ano de fabricação: ____

8- Somando a renda de todas as pessoas que moram na residência, de quanto a família dispõe para as despesas do mês?

() Até 1 salário mínimo (até R\$ 678,00).

() De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 até R\$ 1.356,00).

() De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.356,00 até R\$ 3.390,00).

() De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.390,00 até R\$ 6.780,00).

() Mais de 10 salários mínimos (mais de R\$ 6.780,00).

APÊNDICE B: Roteiro para entrevista com familiares de crianças inseridas no PEI.

Iniciar a entrevista com apresentação dos objetivos da entrevista e colher assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecimento.

1. O sr/sra sabe sobre o PEI?
2. O PEI aumenta o tempo de permanência da criança na escola. O que você pensa sobre isso?
3. Qual a idade de cada filho/a e ano/ciclo em que estão matriculados?
4. Antes de entrar para esta escola o/a (nome da/s crianças) frequentou outra escola? Qual? Em que horário?
5. Há quanto tempo o/a (nome da/s crianças) estuda nesta escola?
6. Por que escolheu, se escolheu, esta escola?
7. O que você acha dos professores/as da escola?
8. Quando e por que vai à escola do (nome da/s criança/s)?
9. Quem leva e busca o (nome da/s criança/s) na escola?
10. Como você ficou sabendo do PEI?
11. Quantos filhos/as tem matriculados/as no PEI?
12. Por que matriculou (nome da/s criança/s) no PEI?
13. Há quanto tempo participam do Programa?
14. Você tem informações sobre como funciona o Programa?
15. Como você obtém essas informações?
16. Você sabe quem são as pessoas responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas com as crianças? Como avalia o envolvimento de pessoas da comunidade?
17. Quando e por que a coordenadora do PEI te convida para ir a escola?
18. Você sabe quais são as atividades que (nome da/s criança/s) participa?
19. Se sim:
 - O que você pensa sobre essas atividades?
 - Com avalia essas atividades? (o que considera mais importante? Por quê?)
20. Quais atividades você gostaria que (nome da/s criança/s) tivesse no PEI?
21. O que o PEI oferece ao (nome da/s criança/s)?
22. Quais expectativas você tem em relação ao PEI?
23. Essas expectativas estão sendo atendidas?
24. Se não, o que falta?
25. Uma das oficinas oferecidas no PEI é para ajudar a fazer o Para Casa. O que você pensa dessa oficina?
26. Quando a criança não consegue terminar o Para-Casa durante a oficina, pede-se que a criança termine a atividade em casa. O que você pensa sobre isso?
27. Como o/a (nome da/s criança/s) chega do PEI?
28. O que ele/a fala sobre as oficinas do PEI? Do que ele/a mais gosta?
29. Do que você tem acompanhado, como esse Programa tem contribuído para a formação do/a (nome da criança)?
30. Depois que o/a (nome da/s criança/s) começou a participar do PEI, ele/ela mudou em algum aspecto? Qual?

31. O que falta desenvolver/melhorar no PEI para melhor atender o/a (nome da/s criança/s)?
32. Como você avalia as excursões/passeios organizados no PEI?
33. Como você avalia o PEI (aspectos positivos e aspectos que precisam ou poderiam ser melhorados)?
34. Antes de estar no PEI o que o/a (nome da/s criança/s) fazia e com quem ficava no horário que não estava na escola?
35. Além das coisas da escola e do PEI, quais outras coisas o/a (nome da/s criança/s) faz?
36. Quando seu filho chega em casa depois do PEI, vocês já estão em casa? Se não com quem o/a (nome da/s criança/s) fica até chegarem?
37. Tem mais alguma coisa sobre seus filhos, sobre a escola e sobre o PEI que você gostaria de falar?
38. Além de você e do/a (nome da/s criança/s) quem mais mora com vocês? Se divorciado/a: O pai/mãe participa das decisões sobre a vida escolar do (nome da/s criança/s)? Como?