

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INTEGRADA

José Silvestre Coelho

Belo Horizonte
2011

José Silvestre Coelho

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INTEGRADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação:
Formulação, Implementação e Avaliação

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira–
DAE/FAE/UFMG

Belo Horizonte
2011

José Silvestre Coelho

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA INTEGRADA

Dissertação defendida em 29 de agosto de 2011 e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais
Orientadora

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares
Universidade Federal de Minas Gerais

Coelho, José Silvestre

O trabalho docente na Escola Integrada /

José Silvestre Coelho – Belo Horizonte: UFMG/FAE,
2011.

213 f., enc.

Dissertação – Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^ª Dra. Dalila Andrade Oliveira.

1. Educação Integral 2. Trabalho Docente -
Programa Escola Integrada - Políticas Públicas - Rede
Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Aos meus pais, Norberto e Brasilina (in memoriam), que não tiveram oportunidade de frequentar escola, mas me estimularam a estudar;

Às minhas irmãs Terezinha, Antônia, Maria do Carmo, Joana, Nadir e ao irmão João, que muito me apoiaram na jornada escolar;

À filha Raquel e aos filhos Lucas e Tiago por me animarem sempre;

À Eliane Barcelos que, amorosamente, me estimulou neste estudo.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”*

João Guimarães Rosa

“A remuneração e as condições de trabalho são as grandes feridas de cada docente do PEI.”

Inácio, Agente Cultural da “Escola Integrada N.”

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada contei com a colaboração de muitas pessoas, para quem externo a minha cordial gratidão.

À Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, minha orientadora, pela amizade, competência, dedicação e paciência em me acompanhar nessa trajetória acadêmica com a lucidez que lhe é peculiar.

À Professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira por ter sido a parecerista e ter aceito compor a banca examinadora.

Ao Professor Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito por ter aceito participar da banca examinadora.

Ao Professor Dr. Ademilson de Sousa Soares por ter aceito participar da banca examinadora.

À Professora Dra. Rosilene Horta Tavares por ter me incentivado a realizar esta pesquisa.

Aos meus pais, pelo dom da vida e pelo exemplo de luta pela justiça.

Aos meus filhos pelo carinho e estímulo constantes.

Aos demais familiares, pelo incentivo.

Aos colegas do GESTRADO, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos.

Às colegas de mestrado Lídia, Simone e Deborah que juntamente com os colegas Marcos e Wellington me proporcionaram um convívio de amizade e aprendizado inesquecível.

À direção, coordenação da “Escola N” e “Escola Integrada N” e a todos docentes que participaram da pesquisa, o meu obrigado por contribuírem para a realização deste estudo.

Enfim, a todos que de algum modo trouxeram contribuições para a realização deste trabalho, manifesto a minha gratidão.

RESUMO

A educação integral, a escola integral e em tempo integral vêm se tornando objeto de pesquisas recentes e é considerada uma temática emergente no Brasil, ao lado de outras, como é o caso do trabalho docente. Esta pesquisa pretendeu investigar o trabalho docente na escola integrada, no ambiente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH. Teve a finalidade de traçar o perfil do Programa Escola Integrada - PEI da referida Rede e dos docentes entrevistados da “Escola N», assim como os sujeitos docentes da “Escola Integrada N.” Para caracterizar o trabalho destes docentes, identificou seus atores, o que fazem e em que condições realizam suas atividades nestas duas instituições de educação básica. Buscou, também, mapear a emergência de cargos e funções docentes derivadas de novas exigências e atribuições, bem como conhecer as formas de contratação, as condições salariais e de carreira dos docentes. Ressalte-se que, nesta dissertação, os sujeitos docentes foram circunscritos aos monitores - estagiários das instituições de ensino superior; aos agentes culturais, e jovem aprendiz, oriundos das comunidades; professor comunitário; professores regentes de classe; aos coordenadores pedagógicos e aos gestores da escola - diretor e vice-diretor, em razão do recorte feito para estudar o objeto mencionado. Quis comunicar também com a perspectiva das repercussões que as mudanças na gestão e organização do trabalho escolar trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas têm condicionado uma nova regulação educativa. Tal regulação está baseada na gestão local, no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica, eixos que podem estar redefinindo identidades e perfis dos docentes da educação básica brasileira. Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma pesquisa quanti-quali, apoiada em uma revisão bibliográfica que contou com referenciais teóricos para a presente investigação, à luz das contribuições de autores que abordam o trabalho docente na atualidade. De modo análogo, revisou-se também uma bibliografia da educação integral, buscando-se ainda os estudos relacionados à RME-BH com o propósito de conhecer as políticas do município de Belo Horizonte para o trabalho docente e para o PEI. Os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, o baixo salário pago ao docente do PEI e a pouca formação exigida pelo programa, somados às precárias condições de trabalho e estudo constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela “Escola Integrada N», o que tem trazido repercussões negativas para o trabalho do docente da “Escola N», segundo os sujeitos docentes entrevistados desta instituição educacional.

Palavras-chave: Educação integral; trabalho docente; programa escola integrada; políticas públicas; Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

ABSTRACT

Integrated education, integral school and full time school have become subject of recent researches and are considered an emergent theme in Brazil, among others, as it is the case of teaching. The present work intended to investigate teaching in the integrated school, in the environment of the Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH (Municipal Education System of Belo Horizonte). It had the aim to profile the Integrated School Program – PEI, the referred system, and the teachers interviewed at the “N School”, as well as the subject teachers of the “N Integrated School”. To characterize the teachers’ work, we have identified the actors, what they do and in which conditions they perform their tasks in those two basic education institutions. We have sought, also, to map the emergency of roles and functions derived from new demands and attributions, as well as getting to know the contract forms, the salary conditions and of career of the teachers. We should underline that, in the present dissertation, the subject teachers were limited to the monitors – trainees from superior education institutions; cultural agents; and young apprentice; from the local communities; community teacher; regent teacher, the pedagogical coordinators and to the school managers – principal and sub-principal, due to the profile done to study the referenced object. We intended to connect also to the perspective of the repercussions that the changes on the gestion and organization of the school work brought by the educational reforms of the last decades has conditioned a new educative regulation. Such regulation is based on the local management, on the percapit fostering, and in the systemic evaluation, axis that can be redefining identities and the teachers’ profiles on the Brazilian Basic Education. From the methodological point of view, we chose a quanti-quali research, based on a bibliographic review that used theoretical referential for the present investigation, illuminated by the authors’ contributions that addressed the teacher’s work presently. In an analogous way, we have also revised a bibliography of integral education, searching still the studies related to the RME-BH with the purpose of getting o know the policies of the Municipy of Belo Horizonte for teacher work and for the PEI. The results found indicate that factors as the lack of physical structure, the low wage paid to the PEI’s teachers and the low formation demanded by the program, added to the precary work and study conditions constitute themselves in the centrality of the problems faced by the "N Integrated School", what have brought negative repercussions for the teachers' work of the "N School, according to the subject teachers interviewed at that educational institution.

Key-words: Integral Education; Teacher Work; Integrated School Program; Public Policies; Municipal Education System of Belo Horizonte.

LISTA DE SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAP-BH	Centro de Apoio Pedagógico de Belo Horizonte
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERED's	Gerências Regionais de Educação
GESTRADO	Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho Docente
GPLI	Gerência de Planejamento e Informação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Projeto de Aceleração de Estudos
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEI	Programa Escola Integrada
PM	Professor Municipal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REDE ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
RPA	Recibo de Pagamento a autônomo
RMI	Rede Municipal de Informática
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARMU-NE	Secretaria de Administração Regional Municipal Nordeste
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SindRede/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SindUte/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SMAD	Secretaria Municipal de Administração

SME-BH	Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

<u>1 - INTRODUÇÃO</u>	15
<u>2 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE</u>	36
<u>2.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</u>	36
<u>2.2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</u>	41
<u>2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA «ESCOLA N»</u>	57
<u>2.3.1 - Características e estrutura física</u>	58
<u>3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA «ESCOLA N»</u>	65
<u>4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL</u>	80
<u>4.1 CONCEPÇÕES</u>	81
<u>4.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</u>	88
<u>4.2.1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro</u>	88
<u>4.2.2 - Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's</u>	90
<u>4.2.3 - Educação Integral e Movimento das Cidades Educadoras no Brasil</u>	92
<u>4.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA</u>	94
<u>4.3.1 - A política educacional recente e a educação integral</u>	97
<u>5 - O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA - PEI</u>	103
<u>5.1 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO</u>	103
<u>5.2 ESTUDOS SOBRE O PEI</u>	106
<u>5.3 O PROFESSOR COMUNITÁRIO</u>	111
<u>6 - O TRABALHO DOCENTE NA «ESCOLA INTEGRADA N»</u>	115
<u>7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	172
<u>REFERÊNCIAS</u>	182
<u>ANEXOS</u>	192

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário da Pesquisa Piloto “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, aplicado na “Escola N”

ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada realizada com a Direção Escolar, o Professor Comunitário – PC, os Docentes da “Escola Integrada N”, Professoras e Educadoras Infantis da “Escola N. “

1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo visa analisar o trabalho docente da “Escola Integrada N»¹ da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). O trabalho docente é entendido aqui não somente como aquele desenvolvido na sala de aula com os estudantes, mas também aquele que ultrapassa tal espaço. Conforme Oliveira (2010), a docência constitui-se do trabalho que transcende o processo do ensino formal, compreendendo a atenção e o cuidado, além das atividades inerentes à educação. Essas atividades abarcam a participação do docente no planejamento de suas ações, na elaboração de propostas pedagógicas, na gestão escolar, assim como na articulação entre escola, família e comunidade, e essa é a concepção de trabalho docente presente nesta investigação.

Em razão do objeto da investigação estar situado em contexto “próximo” ao pesquisador, faz-se necessário esclarecer que me identifico, de certo modo, como observador implicado à realidade em que se realiza a pesquisa. Trata-se de explicitar que trabalho há dois anos na Biblioteca da instituição pesquisada e que monitorei o Programa Escola Integrada (PEI)², no decorrer do ano de 2008. Embora não esteja trabalhando diretamente com o referido programa, apresento-me como servidor público municipal que se relaciona cotidianamente com o PEI, a partir de minhas leituras da realidade, advindas de experiências e reflexões individuais e coletivas. Entretanto, *próximo* aqui tem o sentido que lhe é dado por Velho (1978, p.39): familiar, mas não necessariamente conhecido.

1 Para preservar a identidade da instituição pesquisada, ela será denominada de modo fictício como «Escola N», onde funciona também a «Escola Integrada N», como se pretende demonstrar na presente dissertação.

2 O PEI foi criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no ano de 2006 e será explicitado no Capítulo V.

Em seguida, resgato um pouco da minha trajetória, contextualizando a pesquisa em tela, relatando sucintamente a origem do PEI e a metodologia utilizada na investigação, além de indicar os capítulos que formam a presente dissertação.

Nasci em Córrego Seco, área rural do município de Guidoal, na zona da mata do Estado de Minas Gerais. Sou o sexto filho de uma família de sete irmãos. Meus pais eram trabalhadores rurais que não frequentaram a escola, donos de um pequeno pedaço de terra, onde fomos criados - minhas irmãs, meu irmão e eu - e no qual labutávamos. Trabalhávamos na roça em três condições distintas: como proprietários, meeiros e assalariados dos grandes proprietários de terra daquela região.

No início da década de 1970, minha família passou por grandes dificuldades financeiras, devido aos baixos preços dos produtos agrícolas que produzia, pois não pagavam sequer os custos de produção, o que nos levou a um endividamento crescente, tendo como consequências a venda do nosso pequeno pedaço de terra para um fazendeiro vizinho e o deslocamento da família para a cidade, onde as dificuldades financeiras se acentuaram. Como fomos nascidos e criados na roça, tivemos dificuldades em nos adaptarmos àquela estranha realidade. Entretanto, íamos fazendo o trabalho que aparecia e somente mais tarde voltamos a estudar, minhas irmãs e eu, porém fora da faixa etária ideal. Meu irmão se formou como técnico em agricultura na Escola Técnica Federal de Rio Pomba/MG, que funcionava em regime de tempo integral/internato, com aulas teóricas e práticas. Mas minhas irmãs estudaram apenas até a quarta série primária, e eu somente consegui concluir o Segundo Grau aos 23 anos de idade.

O curso de Segundo Grau em que estudei buscava uma educação integral³, em tempo integral e com internato. No turno da manhã se estudavam as disciplinas do

³ As diversas experiências e concepções de Educação Integral indicam que ela se caracteriza pela pretensa ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso

Segundo Grau, chamado clássico, mais as disciplinas de latim, grego, francês, filologia, e história da Igreja. No turno da tarde, havia trabalhos manuais (trabalhos gráficos, práticas agrícolas, trabalhos domésticos), esporte e música, que deveriam ser cursados, em forma de rodízio mensal, por todos os estudantes, durante os três anos do curso e mais dois anos de *noviciado*, período dedicado à vivência da espiritualidade da vida religiosa.

Em 1981, ainda cursando o terceiro ano do Segundo Grau no Seminário Sacramentino de Nossa Senhora, em Manhumirim/MG, iniciei minha experiência docente, atuando com as turmas do primeiro ano clássico daquela instituição religiosa e nas Comunidades Eclesiais de Base – CEB's.

Há três décadas, portanto, venho atuando como docente. Trabalhei nas redes públicas estadual de Minas Gerais e municipal de educação de Belo Horizonte, sendo que nesta última somam-se mais de 25 anos de trabalho na educação básica. Neste nível de educação, acumulei experiências como professor, na coordenação de turno, direção de escolas e na direção do Departamento de Educação da Regional Oeste da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Durante esse período, participei ativamente de movimentos sindical, político-partidário e religioso, além de acompanhar a implantação do PEI em 14 unidades escolares da Gerência de Educação Nordeste da RME-BH, em 2008.

Considerando-se o fato de o objeto da investigação estar situado em contexto próximo ao pesquisador, conforme mencionado, convém destacar a necessidade de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Se, de um lado, há vantagens advindas da possibilidade de enriquecimento pelos resultados obtidos com as experiências e dos conhecimentos prévios do observador; de outro, experimentam-se

sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.10)

situações difíceis e desafiadoras, tais como o necessário distanciamento do problema, a urgência de estranhá-lo e de superar os obstáculos que podem interferir nos novos conhecimentos. Daí ser preciso destacar também o caráter relativo a pesquisas desta natureza.

Diante dos desafios e considerando as possibilidades e limitações postas, buscou-se o equilíbrio para a realização de um estudo de caso que colabore para a compreensão do objeto pesquisado.

Para alcançar os objetivos pretendidos e considerando a natureza da pesquisa, voltada para a compreensão e análise do trabalho docente na “Escola Integrada N», utilizei as abordagens quantitativa e qualitativa como estratégia de pesquisa. Embora ofereçam perspectivas diferentes, elas não são opostas: representam abordagens que podem ser utilizadas em conjunto, possibilitando a obtenção de mais informações sobre o objeto perseguido. A ênfase na pesquisa qualitativa está fundamentada nas características dos estudos qualitativos descritos por Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004): a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

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

O *estudo de caso* se coloca como uma forma adequada à abordagem pretendida, para melhor compreender as situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e os dados coletados durante a dinâmica da prática escolar. Nessa abordagem, há a necessidade de o investigador manter-se atento a novos elementos que emergem durante o processo, levar em conta o contexto em questão, retratar a realidade de forma

completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes, usar variadas fontes de informações, possibilitar ao participante a elaboração de generalizações naturalísticas, trazer para o estudo os pontos de vista conflitantes e divergentes, e utilizar um estilo mais informal de linguagem (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.18-21).

Um dos passos desta pesquisa foi a análise de documentos e, neste sentido, estive atento ao que nos ensina Le Goff (1994, p.546), quanto à desmistificação do sentido aparente destes. O pesquisador deve buscar continuamente romper com a ideia de que o documento é sinônimo de objetividade inquestionável. Afinal, o documento assemelha-se ao monumento, é uma construção, intencional ou não:

Um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar essa construção e **analisar as condições de produção dos documentos/monumentos**. (Grifos meus)

Le Goff (1994) postula que o historiador desestruture o documento, evidenciando seu caráter de monumento. De modo análogo, procurei ser crítico, e estar atento aos aspectos das condições de produção dos documentos.

Na revisão de literatura para o presente estudo, tive o propósito de localizar e analisar as produções acadêmicas, cujo objeto era o da temática em questão, ou que estava no seu entorno. Deve-se ressaltar que não foi encontrado nenhum estudo que apresentasse como objeto principal de investigação o trabalho dos docentes no PEI, nas escolas de educação básica da RME-BH. Contudo, na revisão foram localizados quatro estudos de mestrado (FARDIN, 2003; GOMES, 2003; CUNHA, 2009 e ARAÚJO, 2007), realizados no contexto das escolas municipais de Belo Horizonte, focados na análise do trabalho docente, embora não relacionados ao PEI. Tais estudos no âmbito da RME-BH indicaram como características recorrentes a intensificação e a ampliação das funções dos docentes, repercutindo na falta de tempo, na sobrecarga de trabalho, além do cansaço físico e do esgotamento. Também foram detectadas por esses estudos ações

individualizadas, dificuldade de processo coletivo de trabalho e escasso tempo remunerado fora da sala de aula. De modo análogo, foi realizada a revisão para a temática da educação integral/em tempo integral, por meio da seleção de teses, dissertações, artigos de periódicos, livros e anais de congressos, em acervos tais como os portais da Capes, Scielo e Google Acadêmico, Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e do VI e VII VIII Seminários da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente - REDE ESTRADO. Foi realizado ainda levantamento documental, destacando-se aqueles referentes à legislação brasileira da educação integral/em tempo integral e à RME-BH, com o objetivo de conhecer as políticas e proposições do Município de Belo Horizonte relacionadas ao PEI. Pretendeu-se, deste modo, ter uma compreensão mais ampla das produções acadêmicas, da legislação e das políticas nacionais e do município relacionadas ao presente estudo. Investigação recente⁴ revela, no Brasil atual, tendência de expansão da jornada escolar orientada por diversos projetos em inúmeras instituições educacionais.

A pesquisa de campo foi realizada durante o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2011, em duas escolas da RME-BH: na “Escola N” e na “Escola Integrada N”, embora o questionário da pesquisa piloto tenha sido aplicado na “Escola N”, no final do primeiro semestre de 2009. Como critério para selecionar as unidades educacionais, optou-se por escolas municipais localizadas na periferia da cidade de Belo Horizonte, que desenvolvem o PEI há pelo menos três anos, e que tivessem sido pesquisadas ou que nelas tivesse sido realizada a aplicação piloto do questionário (Anexo 1) para a validação da Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica

⁴ Pesquisa concluída em 2009, cujo relatório intitulado «Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira-Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil» está disponível no site do MEC.

no Brasil⁵ - TDEBB. . A referida aplicação piloto na “Escola N”- sendo 18 docentes de um universo de 45 - foi realizada no período compreendido entre os dias 25/06 e 02 e 07 de 2009. Os dados (Anexo 2) fornecidos pelos respondentes do questionário desta escola foram armazenados no PSPP⁶, um *software* estatístico *open source* apropriado para a elaboração de análises em dados amostrais e com capacidade de realizar análises descritivas, testes estatísticos, regressões e análise de componentes principais. É utilizado especialmente por estatísticos e cientistas sociais que buscam encontrar significado ou relação entre uma ou mais variáveis, visando entender e explicar fenômenos que ocorrem na amostra em questão. Foi criado com o propósito de substituir os softwares pagos existentes nessa área, mas se diferenciando destes por possuir código livre, ser gratuito, rápido e funcionar em vários Sistemas Operacionais distintos.

Vale ressaltar que a pesquisa intitulada “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”- TDEBB, coordenada pelo Grupo de Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO, da Universidade Federal de Minas Gerais, é a expressão da concepção ampliada de trabalho docente, a mesma que nutre esta dissertação.

Deve-se enfatizar, ainda, que a escolha de duas escolas como campo de pesquisa ocorreu em razão do pouco tempo para a realização da dissertação e dos procedimentos adotados para o estudo: observação direta, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas, que exigiriam mais tempo do pesquisador em campo, demanda essa incompatível com o prazo definido para a defesa da dissertação, somada

5 Trata-se de pesquisa com dimensão nacional, cujo questionário com perguntas fechadas forneceu dados recolhidos a partir das respostas recebidas para inserção no banco de dados do PSPP.

6 O PSPP corresponde a um software do tipo científico direcionado, dentre outros aspectos, para o atendimento das demandas estatísticas das Ciências Sociais.

ao fato do pesquisador não ter obtido liberação da jornada de trabalho diária de 8 horas por parte da SMED-BH e não ter podido contar com Bolsa de Estudo.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, e constituíram-se principalmente de relatos da atuação dos docentes na sua nova função. Pretendeu-se, ainda, realizar uma triangulação dos conteúdos narrados pelos docentes da “Escola Integrada N» com os conteúdos de outras fontes, tais como as narrativas da diretora, vice-diretora escolar, coordenadoras pedagógicas e das professoras da “Escola N”, obtidos por meio da entrevista semiestruturada.

É relevante observar que a instituição pesquisada - “Escola N» - e toda a Rede em que ela está inserida passaram por uma significativa mudança. Essa transformação ocorreu no ano de 1995, com o Programa Escola Plural⁷ em Belo Horizonte, cuja implantação teve repercussão nacional, e que buscava realizar uma nova organização da escola, possibilitando a inclusão cidadã de crianças e adolescentes, com ênfase nos aspectos sócio-culturais, e que tinha o propósito de contemplar todas as dimensões da vida em sua pluralidade, conforme se lê na referida Proposta Político-Pedagógica.

Segundo a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o PEI foi criado com a proposta de promover a inclusão e ao mesmo tempo contribuir para a melhoria da qualidade da formação do estudante, ampliando a jornada escolar para responder a novas necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural política e cognitiva. Ele surgiu como um programa intersetorial. Sua criação foi discutida na Câmara Intersetorial do Programe BH. Essa instituição

⁷ Veja “BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Escola Plural: Proposta Político – Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH. In: **Cadernos da Escola Plural**, zero. Belo Horizonte, SMED, 1994.

reuniu as secretarias temáticas das áreas de políticas sociais, saúde e educação⁸. Nesse sentido, o Programa Escola Integrada foi criado como uma continuação da Escola Plural, conforme seus idealizadores e desse modo é entendido também por autores como Gadotti (2009), dentre outros.

Entretanto, observei, no decorrer da pesquisa, entre outros aspectos, que a perspectiva do PEI relativa a contratos, condições do trabalho docente e infra-estrutura, estabeleceu rupturas em relação à Escola Plural. De um lado, a proposta plural implicava na alteração positiva do espaço/tempo do fazer pedagógico, na infra-estrutura básica escolar, em investimentos na qualificação docente, além de garantir e ampliar seus direitos, tais como o fator 1.5 docente vezes o número de turmas para se definir o corpo docente escolar e o estabelecimento do tempo coletivo. Também os documentos de criação e organização da Escola Plural produzidos pela SMED-BH enfatizam esse trabalho em equipe. De outro lado, o PEI rompeu com essa lógica plural precarizando os contratos de trabalho, as relações trabalhistas de seus docentes, suas condições de trabalho, além de descuidar da infra-estrutura da “Escola Integrada N” e tornar os docentes tarefeiros. Mas, como explicar tal ruptura se o PEI foi criado no contexto da Escola Plural?

É neste ambiente que o quadro a seguir, organizado pelo Sind-UTE/MG (2005), compara a organização dos tempos das unidades educacionais da RME-BH, no período compreendido entre 1993 a 2005⁹.

8 Veja “Câmara Intersetorial de Políticas Sociais: planejamento integrado das ações e gastos da PBH na área social”, disponível em <<http://www.pbh.gov.br>> acesso em 02 de junho de 2010.

9 Neste período, esteve à frente da PBH as chamadas administrações populares.

FUNCIONAMENTO DA RME-BH NOS PERÍODOS DE 1993- 2005

FUNCIONAMENTO DA RME-BH DURANTE OS GOVERNOS POPULARES - 1993/2004	FUNCIONAMENTO DA RME-BH NO GOVERNO PIMENTEL - PORTARIA 013/2005
200 DIAS LETIVOS/ALUNO	200 DIAS LETIVOS/ALUNO
800 HORAS ANUAIS/ALUNO	800 HORAS ANUAIS/ALUNO **
20h30 HORAS SEMANAIS/ALUNOS *	21h40 HORAS SEMANAIS/ALUNOS **
04 DIAS ESCOLARES/PROFISSIONAIS	DE 10 A14 DIAS ESCOLARES/PROFISSIONAIS
22h30 SEMANAIS/PROFISSIONAIS	22h30 SEMANAIS/PROFISSIONAIS
2HORAS REUNIÕES PEDAGOGICAS	00 HORAS REUNIÕES PEDAGOGICAS
MINIMO DE 4 HORAS PROJETO/PROFISSIONAIS	ATE 4 HORAS PROJETO/PROFISSIONAIS ***

* Recreio incluído no cálculo do tempo letivo.

** Recreio excluído no cálculo do tempo letivo.

*** Alteração de 14 horas/aula para 16 horas/aula + substituição.

Fonte: Sind-UTE (2005)

Nota-se, pelos dados apresentados, que no governo municipal de Fernando Pimentel, PT (2005/2008), houve um recrudescimento da SMED-BH relativo ao cumprimento dos dias letivos e horas anuais, redução do tempo coletivo de trabalho, além da ampliação da jornada de trabalho do docente e dos dias escolares, em cujo contexto foi proposto o PEI.

Sabe-se que o referido programa foi implantado em Belo Horizonte no ano de 2006, inicialmente com o nome de “Escola Integral”. Em diferentes regiões da cidade, seis escolas da rede municipal de ensino passaram a oferecer a ampliação do tempo de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola, mas utilizando espaços alternativos da comunidade com oficinas de arte, atividades culturais, e reforço escolar. Este formato foi pensado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação de

Belo Horizonte, a partir das visitas técnicas realizadas em experiências educacionais nas cidades de Apucarana (PR), Vila Madalena (SP) e Nova Iguaçu (RJ).

É importante notar que um dos principais *folders* de divulgação do PEI apresentava para a população um novo modelo de educação pública a partir do lema: “*Para as escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala-de-aula*”. Durante os anos de 2007 e 2008 foram produzidas várias campanhas de rádio e televisão em que o lema foi enfatizado. Estava entre os objetivos da divulgação conscientizar a sociedade sobre a necessidade de ampliação das parcerias locais, com comerciantes, empresários, pais, lideranças comunitárias e representantes de entidades; enfim, com a população, para a efetivação do PEI, de modo que não somente a escola mas toda a cidade se tornasse educadora.

Essa ênfase na “Cidade Educadora” foi reafirmada na década de 1990 por ocasião do *I Encontro Mundial de Cidades Educadoras* em Barcelona/Espanha, que chamava a atenção para a implantação de programas educacionais que ampliaram o tempo de permanência do estudante na escola em parceria com todos os segmentos sociais da cidade. Nessa direção, toda a cidade, ou seja, os *atores* que dela participam das mais diversas formas, tornam-se co-responsáveis e colaboradores no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes na sua plenitude e o fazem no turno complementar ao ensino regular, por meio de oficinas, projetos comunitários, e reforço escolar. Isto significa que a cidade estaria adotando uma proposta pedagógica cuja maior centralidade envolveria a participação da comunidade na tarefa educativa da escola e, por consequência, a escola se envolveria mais diretamente no cotidiano dos educandos.

As cidades que se reuniram em Barcelona em 1990 produziram a *Carta das Cidades Educadoras*, na qual assumiam compromissos com esta proposta, no mesmo

momento em que, no Brasil, se experienciava o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Rio de Janeiro, criados no decorrer das duas gestões estaduais (1983/1986 e 1991/1994). Tal modelo promovia a educação em tempo integral no mesmo espaço físico da escola, adaptada para essa nova finalidade. A mencionada Carta foi ratificada em um novo encontro internacional, ocorrido em Gênova, Itália, em 2004. Em 1997, foi implantada a primeira experiência brasileira de Cidade Educadora através da *Associação Escola Cidade Aprendiz*, na Vila Madalena, em São Inácio. No ano de 2005, a cidade de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, por meio do Programa Bairro Escola, tornou-se a primeira experiência assumida como política pública por uma secretaria de educação. A cidade de Apucarana, no Estado do Paraná, também realizou uma experiência educativa chamada de Cidade Educadora, porém, desenvolvida pelo voluntariado organizado daquela cidade¹⁰.

Em 2006, a cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, implantou o PEI, após conhecer as experiências mencionadas e adaptá-las à sua realidade. Além das parcerias com as redes locais, a capital mineira também firmou convênios com o Instituto Itaú Social e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. Somado a essas ações, desenvolveu parcerias com várias faculdades e universidades públicas e privadas, tais como Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-Minas, Newton Paiva, Instituto Izabela Hendrix, Fundação Helena Antipoff, Faculdade de Minas - FAMINAS, e - UNI-BH.

Nota-se que o Programa Escola Integrada, seguindo os princípios da *Carta das Cidades Educadoras* e as experiências da Vila Madalena – SP e do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu - RJ, buscou a adesão das famílias. Desse modo, as crianças e

¹⁰ A cartilha produzida pela Associação Cidade Escola Aprendiz em 2008 afirmava que “A educação torna-se comunitária e a comunidade torna-se educadora.” (APRENDIZ, 2008).

adolescentes que frequentavam o turno regular nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte poderiam participar de oficinas culturais e educativas no turno complementar. As oficinas são ministradas por agentes culturais selecionados na comunidade (artistas, artesãos, mestres de capoeira, instrutores de artes marciais, danças, dentre outros) e estagiários universitários (estudantes que produzem oficinas relacionadas ao curso de origem ou para atuarem em estratégias de reforço escolar, como o “para-casa”). Tem centralidade, nesta organização, a figura do “professor comunitário”, escolhido entre o corpo docente da escola, sendo responsável pela coordenação local do programa. Esta configuração diferencia o PEI, em Belo Horizonte, das experiências que o inspiraram.

As primeiras experiências em escola de tempo integral que devem ser resgatadas são a experiência pioneira do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA), empreendida pelo educador e político Anísio Teixeira, na condição de Secretário de Educação do Estado da Bahia em 1950 e a dos CIEP's, cuja proposta foi concebida pelo educador Darcy Ribeiro, então vice-governador no primeiro mandato de Leonel Brizola (1983 a 1986) no Rio de Janeiro. Esses centros ficaram conhecidos também como “Brizolões”, por terem sido construídos nas duas gestões de Leonel Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro, sendo que seu segundo mandato ocorreu no período de 1991 a 1994.

As mencionadas experiências educativas foram, certamente, as maiores intervenções pedagógicas estruturais para ampliar o tempo de permanência do estudante na escola brasileira. No caso dos CIEP's, é importante observar que sua criação ocorreu logo no início da redemocratização do país, período em que retornaram ao Brasil muitos brasileiros exilados pelo regime militar. Esse regime autoritário teve a sua vigência entre os anos de 1964 e 1985, época em que o povo brasileiro vivia sob os Governos

Militares, marcada pelo arbítrio e autoritarismo, também conhecida como período dos generais presidentes.

Desta fase autoritária da história brasileira, os principais desdobramentos político-jurídicos para a sociedade foram os Atos Institucionais, a Extinção dos Partidos Políticos e a Repressão Política contra os “inimigos internos”.

Do ponto de vista econômico, o Governo Brasileiro tomou medidas que favoreciam a lógica capitalista, tais como: acabar com o direito de greve, causar a contenção e arrocho salarial, criar o FGTS para extinguir a estabilidade no emprego, e rotatividade de mão-de-obra com baixos custos para os empresários.

Houve crescimento do Produto Interno Bruto – PIB - em cerca de 10 a 11% ao ano, entre 1969 e 1974, com desenvolvimento econômico, chamado de “Milagre Brasileiro”. A economia brasileira se desenvolveu em razão do crescimento da indústria automobilística e da construção civil e, em menor escala, devido à produção agrícola. É desse período a tese econômica de que era necessário primeiramente “crescer o bolo” da economia e só depois do seu crescimento, distribuí-lo.

Foi marcante nesta época a crise do Petróleo em 1973, com o aumento da dívida externa e o Estado Brasileiro tornando-se o principal investidor na Economia. Em seguida, houve também o crescimento do desemprego e da inflação, aumentando ainda mais o abismo entre ricos e pobres. A estes nem as migalhas do bolo.

Nota-se que a segunda metade da década de 1970 e toda a década seguinte foram marcadas, no Brasil, por muitas mobilizações sociais e políticas, gerando movimentos sociais emancipatórios, que reivindicavam melhores condições de vida. Daí, a intensificação das lutas sociais por condições dignas de trabalho, moradia, alimentação, transporte e saúde. Ao mesmo tempo, fortaleceram-se as lutas sociais também pelo fim da ditadura militar e pelo restabelecimento da democracia. A categoria

dos trabalhadores da educação participou ativamente dessas lutas sociais, cujo desdobramento foi a sua organização em movimentos sindicais pelo país inteiro. E, neste contexto foram criados os CIEP's com sua concepção de educação integral, que se desenvolvia no interior desses centros integrados, arquitetonicamente planejados para tal finalidade. Os referidos centros foram criados no decorrer de duas gestões estaduais do governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, durante os anos de 1980 e 1990.

Entretanto, é preciso registrar que, atualmente, o conceito de Cidade Educadora mostra outra dimensão para a concepção da Educação Integral no Brasil, que passa a ser pensada na sua possibilidade de extrapolar os “muros” da escola, buscando outros espaços educativos da comunidade. As cidades pioneiras que procuraram seguir esta proposta passaram a integrar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras e, por sua vez, buscaram associar-se à Associação Internacional de Cidades Educadoras. O documento que trata de seus princípios é a *Carta das Cidades Educadoras*, assinada no *I Congresso Internacional das Cidades Educadoras* ocorrido em novembro de 1990 em Barcelona, confirmada em Bolonha (1994) e ratificada em outra cidade italiana, Gênova, em 2004.

Pode-se afirmar que, na atualidade, a educação integral, no contexto brasileiro, é um “campo em construção” que ganha configuração nova com a constituição de redes socioeducativas, quando a escola busca parcerias com os diversos setores da sociedade. Parte-se do pressuposto de que o modelo da “Cidade Educadora” renovou a concepção de Educação Integral. Essa renovação em processo, da concepção de Educação Integral pelo conceito de “Cidade Educadora” tem sido chamada de “novo contrato social na educação” (MEC, 2008, p. 29).

É necessário enfatizar que as análises feitas neste estudo se referem às realidades específicas das “Escolas N” e “Escola Integrada N» da RME-BH escolhidas para a pesquisa, não permitindo generalizações, embora os seus resultados possam servir de referência para pensar *n* Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e *n* Escolas Integradas.

Para visualizar alguns dados das escolas pesquisadas, veja o quadro abaixo que busca representar o quantitativo de estudantes atendidos e de níveis, modalidades de ensino, além dos programas/projetos desenvolvidos na “Escola N”:

Quadro 1
Quantitativo de estudantes atendidos na “Escola N”

Quantitativo de estudantes	Ano	Ciclo	Faixa Etária	Nº. de turmas	Horário
116	Educação Infantil		4 a 5 anos	5	7h às 11h20min e 13h às 17h20min
75	1º ano	1º Ciclo	6 a 7 anos	3	13h às 17h20min
98	2º ano		8 a 9 anos	4	13h às 17h20min
99	3º ano		9 a 10 anos	5	13h às 17h20min
80	1º ano	2º Ciclo	10 a 11 anos	3	13h às 17h20min
115	2º ano		11 a 12 anos	4	13h às 17h20min
88	3º ano		12 a 13 anos	3	7h às 17h30min
125	PEI	1º Ciclo	6 a 7 anos	5	8h às 12h30min
125	PEI	2º Ciclo	10 a 11 anos	5	11h30min às 16h
390	EJA			8	18:40h às 22h10min
50	FLORAÇÃO / PAE ¹¹			2	18:40h às 22h30min
160 mais a meta de 200 participantes em julho e 300 em janeiro.	PEA ¹² /Escola de Férias			5	Sábado e domingo durante o ano/Julho e Janeiro, nas Férias.
Total: 1971				47	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da “Escola N”

Observa-se , a partir dos dados do quadro I, que as 10 turmas da «Escola Integrada N» funcionam também no mesmo espaço/tempo/equipamentos das 27 turmas da» Escola N», considerando que o PEI, neste caso, desenvolve as suas

¹¹ Também funcionam no noturno, desde o mês de março de 2011, duas turmas do Floração - Programa de Aceleração de Estudo de BH (PAE). Trata-se de um programa que pretende atender aos jovens e adultos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino que se encontram em situação de distorção idade/série, com alto risco de evasão e reprovação. O PAE prevê teleaulas do Telecurso Roberto Marinho e apenas um/a professor/a leciona todas a disciplinas.

¹² O PEA (Programa Escola Aberta) consiste na abertura das escolas públicas nos finais de semana para uso da comunidade por meio de realização de atividades esportivas e culturais. Também contrata oficineiros e tem a figura do professor comunitário. Mas ,neste caso, a função de professor comunitário está vaga porque nenhum professor da escola quis assumí-la por se tratar de trabalho voluntário com baixíssima ajuda de custo.

atividades no período compreendido entre as 8h e 16 horas. O quadro I mostra também os diversos programas desenvolvidos na «Escola N». Ressalte-se que um dos critérios para a remuneração do cargo de diretor escolar tem por base o quantitativo de programas/projetos que a escola realiza.

Em se tratando do quadro de pessoal da “Escola N”- quadro 2 - com seus respectivos cargos e funções, chama a atenção o fato de que exceto no caso das professoras ele é o mesmo para o PEI, conforme se vê, a seguir:

Quadro 2
Número de Docentes de acordo com os cargos e funções da “Escola N”

Função	Quantidade
Diretora	1
Vice-diretora	1
Auxiliar de secretaria	3
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	19
Docentes	65
Docentes em função de coordenação pedagógica	6
Biblioteca /Readaptação funcional	5
Estagiários	4
Total	102

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da “Escola N”

Quadro 3
Quantitativo de estudantes atendidos na “Escola Integrada N”

Quantitativo de estudantes	Ciclo	Faixa Etária	Nº de turmas	Horário
125	1º Ciclo	6 a 7 anos e 8 a 9 anos	5	8h às 12h30min
125	2º Ciclo	9 a 10 anos e 10 a 11 anos	5	11h30min às 16h
Total: 250			Total: 10	

Fonte: Dados fornecidos pela professora comunitária da “Escola Integrada N”

Quadro 4
Número de Docentes de acordo com os cargos e funções da “Escola Integrada N”

Função	Quantidade
Diretora	A mesma da “Escola N”
Vice-diretora	A mesma da “Escola N”
Auxiliar de secretaria	Os mesmos da “Escola N”
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	Os mesmos da “Escola N”
Docentes	11
Docentes em função de coordenação pedagógica	3
Biblioteca	Os mesmos da “Escola N”
Estagiários	2
Total	11

Fonte: Dados fornecidos pela professora Comunitária da “Escola Integrada N”

A dissertação está estruturada em sete capítulos, compreendendo a sistematização e apresentação da pesquisa desenvolvida.

No primeiro capítulo, é apresentada a introdução da dissertação, indicando alguns procedimentos desenvolvidos na pesquisa. Também é realizada uma breve descrição do PEI na sua relação com as cidades educadoras, além de sugerir a visualização das escolas pesquisadas por meio de quadros que as representam quantitativamente

O segundo capítulo, intitulado “A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, busca contextualizar a presente pesquisa, por meio da caracterização dessa rede, que criou o projeto Escola Plural¹³, no ano de 1995. Descreve de modo sucinto a reforma do estado brasileiro como “choque de gestão” e infere daí a lógica que preside a

¹³ Criada em 1995 pela PBH, na Gestão Frente BH Popular (1993 /1996 — Patrus Ananias e Célio de Castro.

reforma de “modernização” administrativa que orientou as gestões de Aécio Neves, PSDB (2003 a 2010) no governo do Estado de Minas Gerais. Mostra, ainda, que é neste contexto de importação do modelo de gestão do Estado de Minas Gerais que se deve compreender a proposta de Gestão Orientada por Resultados do Prefeito Márcio Lacerda, PSB (2009 a 2012).

O terceiro capítulo, chamado “Apresentação e Análise dos Dados da “Escola N”, pretende oferecer um perfil do docente da escola pesquisada, apresentando o resultado do piloto da Pesquisa do TDEBB. Além disso, busca resgatar o “tempo de projeto” remunerado, fora da regência e mostrar que o pagamento por habilitação representou, de um lado, conquista para o segmento das professoras da pré-escola à quarta-série receberem conforme a sua escolaridade, mas, de outro lado, significou a separação dos cargos da educação do quadro geral dos servidores, resultando em uma das maiores perdas para os ocupantes do cargo de Professor Municipal II.

O quarto capítulo, denominado “Educação Integral”, procura descrever as concepções, o histórico de experiências educativas brasileiras e a legislação educacional pertinente. Procura, também, situar tal temática no contexto da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 e do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020).

No quinto capítulo, apresenta-se o Programa Escola Integrada, buscando resgatar seu histórico e perfil, além de mencionar os estudos que o abordam. É mostrado, ainda, que ao contrário das experiências históricas da educação brasileira da educação em tempo integral dentro da escola, o PEI se caracteriza pela concepção de educação integral inspirada no modelo da “Cidade Educadora”.

O “Trabalho Docente na Escola Integrada” é objeto de análise do sexto capítulo, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Pretende-se breve reflexão sobre o trabalho docente, inspirando-se nas reformas educacionais das últimas três

décadas. Além de descrever as tendências do trabalho docente na atualidade, caracterizadas pela precarização e intensificação.

E o sétimo capítulo é dedicado às Considerações Finais. Nelas, houve o propósito de sintetizar aspectos desenvolvidos no corpo da dissertação, assim como mencionar problematizações que poderão ser objeto de futuras investigações.

2 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

O presente capítulo tem o propósito de contextualizar a pesquisa em foco, por meio de uma caracterização da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e da “Escola N». Também indica os eixos norteadores da Escola Plural e situa sucintamente a reforma do estado brasileiro e as políticas educacionais. Nesse sentido, busca compreender a gestão municipal de Márcio Lacerda, PSB (2009 a 2012) como uma importação do modelo das duas gestões do governo Aécio Neves, PSDB (2003 a 2010), no Estado de Minas Gerais. Além disso, registra os programas de Educação da SMED-BH, conforme a PBH os informa no seu site.

2.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte vem descentralizando sua administração, a partir do ano de 1989. Atualmente, a referida administração está dividida em nove secretarias de administração regionais¹⁴. Neste novo contexto, a Rede Municipal de Educação RME-BH¹⁵ dirigida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH) está presente em todas as mencionadas secretarias de administração por meio das Gerências Regionais de Educação – GERED's -, que se responsabilizam pelo atendimento às demandas e necessidades pedagógicas das escolas.

No decorrer das décadas de 1990 e 2000, as escolas da RME-BH foram bastante modificadas em razão da maior participação da comunidade escolar, do envolvimento dos movimentos sociais, e dos sindicatos dos trabalhadores do ensino,

¹⁴ A administração do município de Belo Horizonte está descentralizada em 9 Secretarias de Administração Regionais, assim denominadas: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Em cada secretaria regional, há uma gerência de educação — gered, responsável pelo atendimento às demandas pedagógicas das escolas.

¹⁵ Veja o site <<http://www.pbh.gov.br>>

que buscam formas de democratização das relações no interior da escola. Esta participação continua ocorrendo por meio das associações de pais e alunos, dos colegiados, conselhos de classe e assembléias escolares, entre outros atores. Estas iniciativas representaram, em um primeiro momento, a luta pela construção de mais escolas e melhores condições de trabalho, passando em seguida a incorporarem também reivindicações pela qualidade da educação.

No contexto das reformas educacionais que ocorreram no Brasil nos últimos 20 anos, surgiram experiências inovadoras por todo o país, objetivando avançar na construção de uma educação mais democrática, conforme relata Oliveira (2002). Dentre essas experiências, está o caso da Escola Plural: proposta político-pedagógico construída pela SMED-BH e apresentada à RME-BH no segundo semestre de 1994. Mas outras experiências educativas semelhantes, neste período, devem ser destacadas, tais como a Escola Cidadã, em Porto Alegre e a experiência da Cidade de São Inácio¹⁶, que se caracterizam pelo princípio da garantia do direito à educação.

A redefinição do papel da escola articulada à reconfiguração dos processos de gestão escolar, somadas à ampliação dos processos escolares de decisão foram fatores centrais que fizeram parte do contexto da RME-BH, no período de construção da Escola Plural. Estes elementos são considerados determinantes no desencadear dos principais eixos norteadores ¹⁷ da Escola Plural:

- **UMA INTERVENÇÃO COLETIVA MAIS RADICAL** busca garantir o direito à educação e à cultura sem interrupção, rompendo com a exclusão, a seletividade e a reprovação.

¹⁶ Entre outros autores que analisam algumas das mencionadas experiências educativas, estão Dalben (2000).

¹⁷ Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED-BH, 1994.

- **SENSIBILIDADE COM A TOTALIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA** em que os estudantes são sujeitos sócio-culturais e a escola espaço para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, considerando as diversas dimensões da formação humana.
- **A ESCOLA COMO TEMPO DE VIVÊNCIA CULTURAL** legitima vivências ligadas à arte, à literatura, ao teatro, à identidade de gênero, raça e etnia como integrantes do currículo.
- **ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO COLETIVA** enfatizando sua identidade própria, ao considerar o que é específico dos estudantes e comunidades, desenvolvendo coletivamente normas, projetos e materiais e ao participar ativamente dos movimentos culturais.
- **VIRTUALIDADES EDUCATIVAS DA MATERIALIDADE ESCOLAR** ao reafirmar a preocupação em garantir o projeto político-pedagógico e as condições físicas, materiais e organizacionais que possibilitam a escola participar da re-criação de suas condições de trabalho, assim como das grades curriculares, das seriações, do recorte de horários e das hierarquias que dificultam essa construção.
- **A VIVÊNCIA DE CADA IDADE DE FORMAÇÃO SEM INTERRUPÇÃO** insiste no reconhecimento da infância e adolescência como idades específicas de direitos, ligados aos movimentos sociais que recolocam cada idade como tempo específico de construção de experiência histórica. Em consequência, a escola, sua organização, seus tempos, precisam ser tempos e espaços de cidadania e dos direitos atualizados e não uma preparação para a vivência de direitos futuros.

- **SOCIALIZAÇÃO ADEQUADA A CADA IDADE-CICLO DE FORMAÇÃO** na qual os ciclos de idade de formação consistem em uma nova lógica que pensa a totalidade das dimensões formadoras, compreendendo a importância da vivência entre os estudantes da mesma idade.
- **CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE DA ESCOLA E DOS PROFISSIONAIS** que intensifique o reconhecimento da relevância dos profissionais na elaboração do programa, garantindo uma formação que os reafirme como sujeitos socioculturais, com direito a tempo, espaço e condições de participação na cultura.

A escola tradicional adotava um ciclo único de 8 anos, cuja faixa etária era de 7 aos 14 anos de idade, compreendendo conteúdos e habilidades separados em períodos bimestrais, semestrais, e anuais.

Na lógica do Programa Escola Plural, o educando e sua aprendizagem passam a ser a centralidade do processo educativo, que objetiva a formação e a vivência sócio-cultural próprias de cada idade. É uma perspectiva de inclusão social e garantia do direito à educação, considerando que este programa amplia o tempo de permanência do aluno de 8 para 9 anos no ensino fundamental, além de buscar a continuidade do processo de escolarização, eliminar a seriação, e favorecer a construção de sua identidade. Trata-se de uma nova organização com base em ciclos de idade de formação, de acordo com a faixa etária do estudante, buscando respeitá-los em seus ritmos diferenciados de aprendizagem. O ciclo de formação compreende a formação integral do sujeito e pressupõe a diversidade e os ritmos diferenciados no processo educativo.

Sob a perspectiva do ciclo de formação, e somente neste sentido, pode-se afirmar que o PEI tem o propósito de seguir a lógica da Escola Plural, considerando que a Escola Integrada tem o papel de criar novos espaços de experiências variadas, de

novas oportunidades para a afirmação da cultura, para a construção da autonomia e a produção de novos conhecimentos sobre a realidade.

No contexto da Escola Plural, o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte -SME-BH - foi criado por meio da Lei municipal nº. 7.543, de 30 de junho de 1998, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Constituição Estadual, a Lei Orgânica municipal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.394/96. O SME de Belo Horizonte é formado pela SMED-BH (órgão executivo), pelo Conselho Municipal de Educação - CME (órgão normativo e fiscalizador), pelas instituições de educação infantil, de ensino fundamental e ensino médio da RME-BH, e por instituições de educação infantil privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares.

Conforme o Decreto nº. 12.428, de 18 de julho de 2006, que dispõe sobre a organização da Educação Básica na Rede Municipal de Educação, é responsabilidade das escolas municipais elaborarem coletivamente e executarem sua Proposta Pedagógica e Regimento Escolar segundo as normas nacionais, assim como devem seguir as orientações do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. E cabe ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como órgão do Sistema Municipal de Ensino, baixar normas complementares e zelar pelo cumprimento da legislação educacional aplicável ao ensino do município.

2.2 A reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais

Entre os objetivos de modernizar e tornar o país mais competitivo no cenário internacional, a reforma do Estado brasileiro no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) operou numa nova configuração do Estado e de suas políticas públicas que estimularam a emergência de novos atores na relação entre Estado e Mercado, por meio das parcerias público-privadas. Esta nova configuração denominada terceiro setor está vinculada à perspectiva da *terceira via*.

Para GIDDENS (1999), a política da terceira via pretende ser uma opção ao neoliberalismo através de um governo ativo para fazer o ajustamento das políticas da social-democracia. Afinal, a terceira via se refere a uma estrutura do pensamento e da prática política, que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo.

Vem se tornando unanimidade também a questão do público não- estatal, das parcerias público- privadas, consideradas por muitos como a única saída para a situação de crise do Capitalismo, amplamente defendida como crise do Estado, há quase três décadas. Está se tornando senso comum a ideia de que a saída da crise não está mais no mercado ou no Estado, mas na sociedade civil organizada, que contempla ações, atores diversos e múltiplas organizações que têm em comum o não pertencimento ao mercado ou ao Estado. Esta concepção esteve presente em setores do Governo de FHC, nos empresários e também pode ser encontrada em alguns teóricos da educação e da economia.

Segundo o discurso oficial dos anos de 1990, a partir do Governo de transição de Collor de Melo/Itamar Franco e, sobretudo, no Governo FHC, houve um deslocamento do padrão de intervenção estatal do Estado de Bem-Estar Social, dos países desenvolvidos europeus, principalmente, para novas configurações de política econômica, com retorno ao livre mercado. Esta lógica se afirmou a partir de uma retórica anti-Estado, que se manifestou concretamente no Plano Diretor de Reformas do Estado (PDRE) do Governo de FHC, cuja visão era de que grande parte dos problemas da realidade brasileira se concentrava no serviço público, considerado como ineficiente, burocrático, centralizador e tudo mais de ruim que se possa imaginar, chegando-se à conclusão de que o maior problema do Brasil é de gestão, daí a urgência de um “choque de gestão”, concentrando-se as causas da crise no Estado (BRESSER PEREIRA, 1998).

O PDRE do Governo FHC operava uma reforma administrativa nos órgãos do Estado brasileiro, concretizada em programas de privatização, terceirização e publicização. No tocante à terceirização e à publicização, estas são entendidas como transferência da gestão de bens e serviços públicos para entidades autárquicas e fundacionais, as chamadas organizações sociais, criadas pela Lei nº. 9637/98. Neste sentido, o Programa Nacional de Publicização (PGNP) autoriza o Poder Executivo a transferir suas responsabilidades na gestão de bens e serviços públicos para “organizações sociais” por serem consideradas, no PDRE, o novo desenho do Estado brasileiro, como “serviços não exclusivos do Estado”, que podem ser desenvolvidos pelo setor privado ou pelo público não-estatal.

Nessa perspectiva, está aberto o campo, antes público, para a atuação do setor privado e das ONG’s para a execução de atividades anteriormente de exclusiva competência do Estado. Para que tal objetivo fosse alcançado, foi criado um arcabouço jurídico de sustentação e regulação da relação entre o público e o privado: a Emenda

Constitucional nº. 19/98 e a Lei nº. 9.637/98 que incorporaram no ordenamento jurídico os Contratos de gestão e as Organizações Sociais – OS¹⁸; a Lei Federal 9.790/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público- OSCIP; o Decreto nº. 3100/99, que regulamenta as referidas Organizações; e a Lei Federal nº. 11.079/2004, que trata das normas de licitação e contratação de parceria público privada na administração pública. São novas figuras jurídicas incorporadas à administração do Estado brasileiro, que contribuem para uma concepção de cidadania e de direitos sociais vinculadas ao âmbito do privado, numa outra lógica ligada ao mundo dos negócios.

É importante ressaltar que foi neste ambiente político-partidário filiado ao governo do FHC, PSDB que o Estado de Minas Gerais tem sido governado pelo Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB, em três gestões consecutivas.

Nota-se ainda que seguindo a referida lógica, a proposta de modernização administrativa chamada «Choque de Gestão»¹⁹ do Governador do Estado de Minas Gerais se tornou a principal linha de ação governamental das gestões Aécio Neves, PSDB (2003-2006 e 2007-2010) e o mote central da campanha eleitoral vitoriosa de Antônio Anastasia, PSDB (2011-2014). Apresentada ao país e ao Estado de Minas Gerais como uma fórmula «milagrosa» de governar, o mencionado «choque», de fato, tem se constituído numa combinação da demissão de quadros públicos, a contratação de serviços terceirizados, e a desvalorização de importantes carreiras do Estado, além de transformar os funcionários públicos em vilões da má gestão, e culpados pelo corte de

18 [...] pessoas jurídicas de direito privado, constituídas sob a forma de associações civis sem fins lucrativos, que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao Poder Público e ao recebimento de recursos orçamentários para a prestação de serviços sociais [...].

19 O plano de Reforma do Estado é denominado «Choque de Gestão» e se constitui por ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, e avaliação de desempenho individual e institucional. Diz ter o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, por meio da reorganização e modernização do arranjo institucional e do modelo de gestão do Estado. Além de desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais. Disponível em <<http://www;seplag.mg.gov.br>> Acesso em 20/06/2010

gastos e de investimentos, especialmente nas áreas sociais, transformando a remuneração do professor mineiro da educação básica na pior remuneração da Região Sudeste. Embora se trate do Estado da Federação com a segunda maior economia do Brasil.

Ressalte-se, ainda, que o Prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda, era Secretário de Estado do governo Aécio Neves até se tornar candidato à Prefeitura de Belo Horizonte, apoiado pelo governador e pelo então prefeito Fernando Pimentel, em 2008. Nota-se pois, uma linha de coerência e permanência de um modelo gerencial, entre os três níveis da administração pública. Portanto, é no contexto de importação do modelo de gestão do Estado de Minas Gerais que se deve compreender a publicação do Decreto n.13.568 de 13/5/2009, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Neste decreto, há o entendimento de que a Gestão Orientada por Resultados, através do programa BH Metas e Resultados, se caracteriza por um modelo de gestão que adota um enfoque fortemente gerencial, cuja diretriz, entre outras, se fundamenta na orientação para resultados, desde a formulação até a implementação e avaliação de políticas, programas e projetos.

Verifica-se que no Planejamento Estratégico «BH Metas e Resultados», cujo lançamento foi realizado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2009, o Programa Escola Integrada é apresentado como um dos Projetos Sustentadores da Política Educacional Municipal, com metas de ampliação até 2012.²⁰Dados cedidos pela Coordenação Geral do PEI, no mês de agosto de 2010, indicavam que 122 escolas da Rede Municipal já haviam aderido ao Programa, atendendo a 32.073 alunos. No mencionado planejamento afirma-se, ainda, que a expansão do PEI é uma das metas da Prefeitura, que pretende atender, pelo Programa, a 100 mil estudantes, atingindo mais de

20 Veja <<http://www.pbh.gov.br/bhmetaseresultados/> Acesso realizado em 25/10/2010

oitenta por cento dos alunos do ensino fundamental das escolas municipais até o ano de 2012.

A Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, informa que desenvolve ainda os seguintes programas de Educação²¹:

A Escola Integrada, que se constitui em uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a 32.073 de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários, e pessoas físicas.

O que se problematiza aqui é o fato de que, nas regiões periféricas da cidade, em geral, os equipamentos urbanos inexistem. Em consequência disso, o prédio escolar ficaria sobrecarregado, pois seus espaços insuficientes para realizar todas as atividades da escola regular teriam de abrigar também os estudantes e docentes da Escola Integrada, o que pode repercutir negativamente sobre o trabalho docente.

A Educação Infantil - Programa Primeira Escola. Para a Prefeitura de BH, com o Programa Primeira Escola, implantado em 2003, a cidade obteve avanços significativos na Educação Infantil com a construção das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) e a criação da carreira de educador infantil na Rede Municipal. A expansão da oferta de vagas na educação infantil é um compromisso da Prefeitura, que atualmente atende a mais de 38 mil crianças de até seis anos de idade nas unidades municipais e creches conveniadas, com tempo integral para as crianças de até três anos. O projeto arquitetônico das Unidades Municipais de Educação Infantil

21 Veja <<http://www.pbh.gov.br>>. Acesso em 25/10/2010.

(UMEI's) de Belo Horizonte consta nos Parâmetros Nacionais da Educação Infantil como referência para todo o país.

Do ponto de vista do trabalho docente, questiona-se acerca das condições de trabalho, do papel de quem trabalha com as crianças pequenas, do cuidado e seu valor social, do valor do trabalho feminino, além da criação do cargo de «educador infantil» pela PBH, o que provocou o rompimento da carreira docente unificada. É fundamental enfatizar que, em campanha para a Prefeitura de Belo Horizonte no ano de 2008, o atual Prefeito Márcio Lacerda assumiu o compromisso de integrar a categoria das educadoras infantis à carreira docente unificada, com consequente isonomia salarial. Mas, até a presente defesa, a integração prometida não havia sido concretizada. Entretanto, o SindREDEBH divulgou no seu site²² a decisão tomada pela Promotoria de Justiça com aprovação dos sete promotores em relação à situação dos ocupantes do cargo de Educador Infantil, segundo a qual recomendam ao Prefeito de Belo Horizonte realizar a referida integração.

O Ensino Fundamental que contempla o atendimento a mais de 130 mil alunos, com idade a partir de 6 anos, em 3 ciclos. O objetivo da Prefeitura de Belo Horizonte é universalizar o acesso e ampliar a jornada escolar dos alunos, de forma a garantir o atendimento em tempo integral. Para isso, conta com os projetos especiais do Ensino Fundamental, como a Educação de Jovens e Adultos - EJA, o Programa BH sem Analfabetos, o Programa Família Escola, o Cadastro Escolar, o Projeto de Intervenção Pedagógica, entre outros.

BH Sem Analfabetos é a política de atendimento ao jovem e adulto pela SMED, que objetiva reduzir o número de jovens e adultos analfabetos no Município, garantindo o direito à educação a todos os cidadãos, e para tanto, desenvolve esse

22 Conferir site www.redebh.com.br

programa, com três frentes de atuação. Modalidade EJA nas escolas - em 43 escolas da RME.

Ensino Fundamental Noturno – ofertado em 53 escolas municipais EJA/BH – funciona em vários espaços da cidade em turmas distribuídas nas nove regionais da cidade. Quatorze mil pessoas, com idade superior a 14 anos, são atendidas pela EJA em 43 escolas da Rede Municipal de Educação. Outros 18.176 alunos estudam no projeto de Ensino Fundamental Noturno. O objetivo principal do programa é reduzir o número de jovens e adultos analfabetos no município.

ProJovem é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, por meio do qual foram beneficiados, em 2008, 619 alunos, jovens entre 14 e 24 anos que, além de concluírem o ensino fundamental, obtiveram uma qualificação profissional. O programa tem como finalidade elevar o grau de escolaridade, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

BH para Crianças oferece transporte aos alunos e professores para visitar museus, teatros, cinemas, fábricas, galerias de arte, emissoras de rádio e de TV, jornais, parques, equipamentos públicos de saneamento e outros espaços culturais da cidade. O programa busca ampliar o horizonte de formação dos alunos ao experimentar a cidade como espaço de formação de identidades, saberes e culturas. O programa conta uma frota de 20 ônibus e 1 microônibus e atende a cerca de 350 mil usuários por ano, entre alunos, professores e profissionais da educação. A frota é constituída por 10 ônibus rodoviários próprios para o transporte dentro do município e em outros municípios e estados; 10 ônibus urbanos equipados com equipamentos e acessórios de acessibilidade como elevador, espaço para cadeirante com atendimento dentro de Belo Horizonte e a

região metropolitana; e um microônibus para atendimento preferencial à educação infantil.

Transporte escolar regular é o programa por meio do qual a Prefeitura oferece 87 ônibus para transporte de 6.000 alunos que frequentam escolas longe de casa, seja em decorrência de reforma das escolas ou por falta de vagas nas unidades mais próximas.

Inclusão de pessoas com deficiência/direito e cidadania para mais de 1,2 mil alunos com deficiências variadas que foram incluídas, em um ano, nas escolas de ensino regular e têm prioridade na matrícula para a Educação Infantil. São acompanhados e disponibilizados equipamentos, recursos materiais e adequação da rede física das escolas. O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-BH) oferece transcrição em Braille, capacitação para uso de computadores, softwares apropriados e produção de materiais. A Prefeitura tem também um projeto de escolarização de surdos na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Kits Escolar e Literário significa que anualmente, a Prefeitura distribui gratuitamente um kit de material escolar para os alunos de todas as escolas municipais, UMEI's e creches conveniadas, com materiais específicos para cada faixa etária. Os estudantes recebem também um kit literário com diferentes gêneros abordando temas como solidariedade, cultura, arte, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania, além de trazer clássicos da literatura.

Literatura Afro busca a valorização da diversidade e a superação da desigualdade étnico-racial, e integra a política educacional há mais de uma década para garantir a promoção da igualdade racial nas escolas e subsidiar o trabalho com a Lei nº.10.639/03. Anualmente, todas as escolas municipais recebem um kit de literatura

afro-brasileira. A Prefeitura ainda realiza uma mostra para a cidade e investe constantemente na formação dos profissionais da Educação.

Programa Família-Escola significou que, nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação - SMED ampliou o diálogo com as famílias por meio das ações do Programa Família-Escola. Ciente de que a aproximação Família-Escola é muito importante na formação cidadã e no aprendizado dos estudantes, a SMED criou ações e instrumentos que favorecem essa parceria como o **Fórum Família-Escola**, encontros nos quais os familiares são convidados a participarem, expondo suas dúvidas, queixas e sugestões em relação às escolas de seus filhos.

Integram também o programa **Família Escola**:

O **Alô, Educação!** um serviço de relacionamento para toda a população da Cidade. Por um número de telefone – (55/31) 3277-8646 -, são acolhidas demandas, sugestões, críticas, além de tirar dúvidas sobre as atividades desenvolvidas pela educação municipal.

O **Jornal Família-Escola**, um informativo direcionado aos familiares dos estudantes da Rede Municipal de Educação e distribuído em 118 mil núcleos familiares, com quatro edições trimestrais a cada ano.

Escola aberta significa lazer, esporte, formação e cultura para a comunidade dentro da escola. Considerado modelo para o país pelo MEC, o programa mantém, em BH, 120 escolas abertas nos finais de semana, recebendo cerca de 60 mil pessoas (todo mês) para diversas atividades, além de integrar a “Rede pela Paz”, ação permanente de prevenção.

Bolsa-Escola Municipal é o Programa que tem por finalidade garantir o direito à educação, pelo acesso e permanência escolar das crianças e adolescentes, dos segmentos sociais mais vulneráveis da cidade, por meio de complementação de renda

familiar. A Prefeitura de Belo Horizonte é responsável, desde 2004, pela operacionalização do acompanhamento escolar dos alunos do Programa Nacional Bolsa-Família.

Para que a família receba o benefício integral é necessário que o aluno apresente frequência mínima de 85% às aulas.

Cadastro Escolar consiste em um trabalho conjunto das Secretarias de Educação do Município e do Estado. O Cadastro Escolar de Belo Horizonte foi criado em 1974 com o objetivo de identificar a demanda, a partir dos 6 anos de idade, para ingresso no Ensino Fundamental. Essa demanda permite o planejamento da oferta de vagas nas duas redes.

Desde 1993, a inscrição no Cadastro Escolar é feita nos Correios com a apresentação da conta de luz. O identificador da conta atua como referência para o geoprocessamento, o que permite que os alunos estudem próximo de suas residências. Esse sistema elimina filas e democratiza o acesso à Rede Pública de Ensino. Anualmente, cerca de 30 mil candidatos são encaminhados às escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental em Belo Horizonte. O Cadastro Escolar foi premiado em 2001, pela Fundação Ford, como um dos 30 melhores programas de Políticas Sociais do País.

Caixa Escolar é uma entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos destinados especificamente para a realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem.

A utilização do recurso deve obedecer a decisões coletivas, envolvendo o colegiado da escola. A aplicação da verba tem que estar de acordo com as normas e

orientações da Secretaria de Educação. O valor do recurso é calculado de acordo com o número de alunos, modalidade de ensino e localização.

Para a verba de conservação e manutenção é considerada a área física, o número de salas e o ano de construção da escola. Os recursos são destinados especificamente para o desenvolvimento de projetos de ação pedagógica que busquem a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

As Caixas Escolares prestam contas, obrigatoriamente, de todos os recursos recebidos.

Projeto de Ação Pedagógica (PAP) consiste em uma subvenção especial, além das regulares para investimentos em projetos específicos com os objetivos de:

- Promover a inclusão, garantindo o acesso, a permanência e o direito ao conhecimento;
- Incentivar o desenvolvimento de projetos de alfabetização e o letramento das crianças, adolescentes e adultos;
- Incentivar o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualidade da educação.

Programa Rede pela Paz tem como objetivo possibilitar uma intervenção de caráter político pedagógico sobre o problema da violência na escola e no seu entorno, participando da construção de uma cultura de paz e tolerância.

Nesse contexto, são trabalhados desde a formação de profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) até o desenvolvimento de ações efetivas para a prevenção e enfrentamento da violência escolar. Integram o Rede pela Paz, o Programa Escola Aberta e o Projeto Segundo Tempo, entre outros.

Sistema de Gestão Escolar (SGE) é um sistema informatizado de administração educacional, dividido em módulos, que contemplam as gestões

acadêmica, pedagógica, de pessoal e de Rede Física. O Sistema permite mais agilidade no acesso às informações, uma vez que os dados ficam centralizados e permitem uma visão geral de todas as interfaces da escola.

O SGE pretende modernizar e dar transparência à administração escolar, por meio do acesso às informações com menos burocracia e atualizadas. Um banco de dados disponibiliza para a comunidade escolar o histórico e perfil dos alunos e profissionais da Rede Municipal de Educação. As informações também servem para o Censo Escolar e programas como o Bolsa-Escola e o Bolsa-Família.

Inclusão Digital prevê a ampliação do acesso de alunos, professores e comunidade às tecnologias de informação e comunicação, resultado direto de uma política de governo que, em Belo Horizonte, apresenta a inclusão digital como direito essencial do cidadão. Atualmente, as 184 escolas estão conectadas à Rede Municipal de Informática (RMI), com acesso permanente à Internet em banda larga (conexão de 128 kbps). Isto significa atendimento a cerca de 180 mil alunos e a mais de 10 mil professores.

A Política de uso da Tecnologia da Informação na Educação visa à estruturação e integração das atividades e processos da Educação, tendo como eixos a gestão da Informação e o Trabalho Pedagógico. O primeiro refere-se à garantia de uma infra-estrutura tecnológica e um sistema de informação integrados. O segundo eixo busca colocar a tecnologia da informação a serviço do processo educativo, com foco no trabalho pedagógico com o aluno, na formação dos profissionais da educação e no acesso à informação e serviços à comunidade. A implantação dessa infra-estrutura deve contribuir para ampliar o acesso digital nas comunidades.

Relações Étnico-Raciais e de Gênero é um programa instituído pela SMED que mantém, desde 2004, o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero objetivando

estabelecer uma política educacional que possibilite a valorização da diversidade e a superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero. Entre as ações desenvolvidas pelo Núcleo estão: a formação de gestores e profissionais da educação, parcerias com universidades e movimentos sociais, mostras de literatura afro-brasileira, a utilização do kit de literatura afro-brasileira pelas escolas, e a organização da rede de trocas sobre a temática, dando visibilidade às experiências bem sucedidas nas escolas e unidades de educação infantil.

Monitoramento da Aprendizagem, a partir da análise dos resultados das avaliações externas realizadas na Rede Municipal de Educação (Proalfa, Provinha Brasil e Avalia BH), a Secretaria Municipal de Educação iniciou em 2009 um acompanhamento sistemático e individualizado aos alunos do ensino fundamental, por meio deste programa.

Este acompanhamento inclui várias ações como o reforço escolar, visando promover a aprendizagem e assim melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB²³) das escolas da Rede Municipal de Educação. Além do acompanhamento/reforço escolar, são desenvolvidas outras ações como a formação docente, a ampliação do Programa Família-Escola, e a expansão do Programa Saúde nas Escolas (em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde), entre outras.

Em março de 2010, o Programa de Monitoramento da Aprendizagem foi implantado em todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal. Os estudantes que foram retidos ou que apresentaram baixo desempenho nas avaliações

23 Índice criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Por meio desse índice, uma escala de zero a dez foi criada para analisar as condições da Educação Básica no Brasil. O MEC traçou metas de desempenho até o ano de 2022, visando a um parâmetro norteador da evolução educacional brasileira. O IDEB é calculado a partir de dois dados básicos: o índice de aprovação, obtido por meio do Censo Escolar e as notas dos estudantes, via Prova Brasil - Municípios - e SAEB - Estados e Nacional. Os cálculos são realizados de dois em dois anos, tendo sido iniciada a primeira medição em 2005. Já houve mais duas medições: em 2007 e 2009.

diagnósticas passaram a ter aulas específicas para o reforço da leitura, da escrita, e de matemática, no turno e no contraturno. Os professores diretamente envolvidos nesse trabalho recebem formação específica e acompanhamento constante da Secretaria Municipal de Educação.

Avalia BH trata da avaliação do Conhecimento Apreendido e é um instrumento criado pela Prefeitura para o diagnóstico dos alunos da Rede Municipal de Educação e se soma aos outros já existentes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), visando o aprimoramento da política educacional do município.

O Avalia-BH resulta de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas e realização da pesquisa. Trata-se de um programa de avaliação sistêmica, que envolve os alunos do final do 1º ciclo, todas as etapas do 2º e 3º ciclos e do 2º ao 8º ano do Ensino Regular Noturno.

Em dezembro de 2008, a Prefeitura realizou a primeira fase do Avalia-BH com o objetivo de medir as habilidades e competências dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, por meio de questões de múltipla escolha. A 2ª fase foi desenvolvida ao longo de 2009, com uma pesquisa que avaliou os fatores que intervêm no processo de construção do conhecimento pelo aluno. A amostragem teve grupos formados por alunos, pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, segundo dados da SMED.

Conforme dados de junho de 2009 publicados pela Prefeitura de Belo Horizonte na *Agenda da Educação 2010*²⁴, é reafirmada a responsabilidade legal da

²⁴ No início do ano de 2010, os professores/as receberam da PREFEITURA DE BELO HORIZONTE uma agenda escolar intitulada AGENDA DA EDUCAÇÃO, em cujas páginas iniciais se registram a saudação ao professor, assinadas pela Secretária Municipal de Educação e pelo prefeito de

RME-BH pela Educação Infantil, cujo atendimento de crianças ocorre a partir de quatro meses até cinco anos e oito meses e pelo Ensino Fundamental, mas oferece também o Ensino Médio e um programa para a EJA. A referida rede de ensino compreende um total de 223 escolas e realiza o atendimento a 177.089 alunos matriculados. Essas escolas da Rede estão assim distribuídas em relação a etapas e modalidades de ensino:

Educação Infantil	70
Ensino Fundamental	170
Ensino Médio	25
Educação de Jovens e Adultos-EJA	43
Escolas exclusivas para:	
Educação Infantil	53
Educação de Jovens e adultos-EJA	44

No tocante aos Cargos da Educação, eles compreendem os quantitativos seguintes:

Professores	10.333
Com Nível Médio	382
Com Nível Superior	9.951
Com Especialização	3.884
Com Mestrado	312
Com Doutorado	22
Educadores Infantis	1.398
Com Nível Médio	412
Com Nível Superior	800
Auxiliares de Biblioteca Escolar	372
Auxiliares de Secretaria Escolar	296
Auxiliares de Escola	99
Bibliotecários	46
Pedagogos	254

Somam-se às informações mencionadas, duas outras: que o professor tem seu salário por habilitação, independentemente da etapa de atuação, e que a composição do quadro de docentes da escola é feita a partir do número de turmas, na proporção de 1.5 professores por turma. Mas o educador infantil não ganha por habilitação e a SMED tem forçado as escolas a trabalharem com um quadro de docentes menor do que 1.5 professores por turma.

Embora a SMED-BH tenha divulgado e continue divulgando em seu site os referidos programas e ações em desenvolvimento, conforme foi registrado no item 2.2 desta dissertação, percebe-se que sua implementação é mais complexa e menos exitosa do que as informações da SMED-BH sugerem..

2.3 Contextualização da «ESCOLA N»

Como a escola pesquisada está situada na Secretaria de Administração Regional Municipal Nordeste - SARMU-NE - da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, considerou-se relevante traçar uma breve contextualização dessa região da cidade.

Conforme a Lei nº. 4158, de 16 de julho de 1985, a SARMU-NE tem como área de sua jurisdição aquela formada pela linha perimétrica que começa no Ribeirão do Onça, na divisa dos municípios de Santa Luzia e Belo Horizonte; segue pelo leito do ribeirão do Onça até a Avenida Cristiano Machado e por esta inclusive até o Anel Rodoviário. Segue por ele, no sentido Leste-Oeste até o seu cruzamento com a Avenida Presidente Antônio Carlos e, por ela, até a Avenida Nossa Senhora de Fátima e por esta continua até o túnel da Lagoinha. A mencionada linha tem continuidade pelo referido túnel, inclusive até a divisa com o município de Sabará, seguindo pela linha que limita os municípios de Belo Horizonte, Sabará e Santa Luzia, até o ribeirão do Onça, ponto inicial da presente descrição.

Historicamente, sabe-se que Belo Horizonte surgiu como a primeira cidade planejada do Regime Republicano Brasileiro. Ela foi inaugurada em 1897 e previa-se uma população de 300 mil habitantes dentro da sua Zona Urbana, interna à Avenida do Contorno. Para além desta avenida, estavam os cinturões formados por sua Zona

Suburbana e suas Colônias Agrícolas. Já no final da primeira década do século XX, a área propriamente urbana rompia o limite imposto pela Comissão Construtora e se prolongava por bairros como Lagoinha, Floresta, Santa Tereza, e outros.

Como desdobramento desse processo de ruptura, surgiram os primeiros bairros da Região Nordeste. As fazendas da região começaram a ser loteadas para abrigar os novos moradores. Excluída da área central, a população tinha o perfil sócio-econômico empobrecido. Eram trabalhadores e operários da construção civil, migrantes da área rural, e moradores de favelas. Característica do crescimento espontâneo, a falta de planejamento urbano e a inexistência de serviços básicos, tais como água potável, esgoto, vias de acesso e equipamentos públicos.

Mais recentemente, segundo dados do Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a Região Administrativa Nordeste de Belo Horizonte possui uma população de 274.060 habitantes, sendo 144.023 mulheres e 130.037 homens. A extensão territorial da região é de 39,59 Km², com uma densidade demográfica de 6.922,28 habitantes por Km².

Na área da educação, a região Nordeste conta com 30 escolas municipais, sendo que em 22 delas se desenvolve o Programa Escola Integrada. Conta também com 27 escolas estaduais, 02 universidades e diversas escolas particulares do ensino fundamental e médio, além de 24 creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

2.3.1 - Características e estrutura física

A “Escola N» é vinculada à Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e foi inaugurada em 12 de dezembro de 1970. É considerada uma escola de porte médio,

pois possui 14 salas de aula²⁵ e uma área de 5.050m², praticamente quase toda de área construída. Atende à Educação Infantil (de 4 a 5 anos), ao Ensino Fundamental (de 6 a 12anos), à Educação de Jovens e Adultos – EJA, e ao Programa Escola Integrada - PEI. O atendimento está distribuído em seus três turnos de funcionamento.

Durante o turno da manhã, funcionam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compondo um total de 376 alunos divididos em 14 turmas que ocupam todas as salas de aula disponíveis, assim distribuídas: 2 (duas) turmas de Educação Infantil, 1 (uma) turma do 1 Ciclo do Ensino Fundamental e 11 (onze) turmas do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. No turno da tarde, temos a Educação Infantil com 45 alunos divididos em 3 turmas e o Ensino Fundamental com 300 alunos divididos em 10 turmas. E à noite, Educação de Jovens e Adultos, com 348 alunos divididos em 11 turmas. Também funcionam no noturno, desde o mês de março de 2011, duas turmas do Floração - Programa de Aceleração de Estudo de BH (PAE).

O PEI nos turnos da manhã e tarde é oferecido para um total de 250 estudantes, sendo 5 turmas de 25 alunos pela manhã e 5 turmas à tarde. A média de alunos por turma é de 25, mas na realidade acontece de determinadas oficinas funcionarem com um número maior de estudantes, enquanto outras têm menos de 25 alunos/turma, segundo informação fornecida pela professora comunitária da referida escola.

A «Escola N» desenvolve suas atividades educativas com base nos ciclos de formação. Os números registrados representam as matrículas realizadas no ano de 2010, totalizando 1.069 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. São 36 turmas ao todo, sendo que pela manhã a média é de 30 alunos/turma, à tarde de 25 e à noite 38,6. O PEI contabiliza 250 adesões, mas nem todos participam efetivamente e o

25 A RME- BH considera grandes as escolas com mais de 17 salas de aula. Pequenas, escolas com até 12 salas de aula e médias, escolas com 13 a 16 salas de aula.

número de alunos por oficina varia de acordo com a atividade desenvolvida, conforme já mencionado.

Em se tratando do quadro de pessoal da escola, ele está assim composto: uma diretora e uma vice-diretora eleitas pela comunidade escolar, conforme determina o Decreto n.12.531, de 13 de novembro de 2006²⁶, e 60 professores/as, sendo 51 Professores Municipais I (PMI) e 9 Professores Municipais II (PMII). Também compõem o referido quadro 1 Técnico Superior de Ensino-TSE, 2 Agentes de Serviço Escolares, 5 Cantineiras, 2 Vigias, 1 Guarda Patrimonial, 3 Técnicos de Secretaria, 3 Técnicos de Biblioteca, 1 Secretária Escolar. Neste quadro, três profissionais possuem restrições para lecionar e por recomendação médica estão em readaptação profissional, realizando outras atividades na escola. Os docentes da Escola Integrada totalizam 11, distribuídos em 6 agentes culturais, 4 estagiários universitários, e o professor comunitário.

O projeto político-pedagógico da “Escola N” foi elaborado em 2006. Segundo a direção da escola, houve a participação de todos os segmentos escolares, a saber: coordenadores pedagógicos, representantes dos pais, estudantes, funcionários, direção e pedagogos. No entanto, esse projeto não se encontra atualizado. Não contempla o PEI e não tem sido objeto de discussão nos últimos anos, mais precisamente, desde 2007. Aliás, o PPP propriamente dito eu ainda não o conheço, pois ao pedir a direção escolar para ter acesso a ele, me foi cedido para consulta uma monografia²⁷ sobre o PPP da «Escola N».

²⁶ Embora a eleição para direção escolar tenha iniciado na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte com o Decreto n. 6241/89, ela só foi efetivada pela Lei n.5796/90.

²⁷ Trabalho final apresentado ao Curso de Supervisão/Coordenação Pedagógica do 40º PREPES, no ano de 2007, relativo à disciplina “Projeto Político Pedagógico no Programa de Pós-graduação *latu sensu* em Educação da PUC-Minas, PREPES, por Maria de Fátima Flor Matedi.

Estrutura física da escola:

A «Escola N» foi construída em um terreno de 5.050m², localizado em área periférica da capital mineira, às margens da BR 381, saída para Vitória/ES, colada a um aglomerado clandestino chamado “Vila da Luz”.

Sendo quase toda a área disponível construída, a estrutura física é composta de duas edificações. A parte mais antiga é uma construção de dois andares, com tijolos aparentes. No primeiro piso encontra-se a sala dos professores com dois banheiros. As salas da diretoria, da coordenação pedagógica e da secretaria escolar, também com um banheiro destinado aos ocupantes das respectivas salas. A cantina conta com cerca de 100 lugares em bancos de cimento, entorno de 10 mesas para atender aos alunos da «Escola N» e da «Escola Integrada N». Há quatro banheiros destinados aos alunos e um para os funcionários de apoio geral. Há uma sala de mecanografia, uma sala para a brinquedoteca, uma sala de computação com 20 computadores e um auditório com aproximadamente 100 cadeiras. No segundo piso, estão localizadas onze salas de aula e a biblioteca, cujo teto é coberto por laje e telhas inglesas. A segunda edificação é formada por três salas de aula que se destinam às turmas da Educação Infantil. Seu teto é coberto por calhetões de cimento, sem laje.

Há dois acessos protegidos por portões para se adentrar à escola. Um exclusivo para veículos e o outro é a única entrada dos estudantes e comunidade escolar. Esta entrada para pedestres tem uma rampa para facilitar o acesso aos portadores de necessidade especiais, e uma pequena escada. Este acesso é protegido por um portão de grade e ao entrar no espaço escolar nos deparamos com um estacionamento descoberto à esquerda, arborizado, e uma quadra esportiva de tamanho mediano, a única coberta, à direita. O referido estacionamento já se mostra insuficiente, às vezes, para abrigar os veículos dos trabalhadores da escola, sendo necessário estacioná-los na rua em frente à

instituição escolar, em ocasiões que se reúnem professores de mais de um turno de trabalho. Há cinco degraus de uma escada conjugada com uma pequena rampa que levam às dependências do primeiro piso, tais como sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala de professores, auditório, refeitório, cozinha, banheiros, secretaria escolar, sala de informática, ligadas ao minúsculo pátio coberto, com cerca de 5m² e às três salas de aula da Educação Infantil, as únicas salas de aula que ficam no primeiro piso, ao lado de um parquinho, muito pequeno destinado à educação infantil. As demais salas de aula e a biblioteca estão no segundo piso. Na sala dos professores consta um aviso, assinado pela direção da escola, com os seguintes dizeres: «O Parquinho não deve ser utilizado. O escorregador pequeno está solto e pode provocar acidente. Já contratamos serralheiro para resolver o problema. Pedimos a compreensão».

Em frente à secretaria escolar estão situados dois canteiros gramados, com plantas e árvores, enfeitados com os sete anõezinhos e a Branca de Neve, cercados por um baixo muro que serve também de banco. Às vezes, este murinho é usado pelos alunos para se sentarem, enquanto aguardam os pais e/ou responsáveis que vêm buscá-los, mas as crianças se sentam também no chão e no corredor que vai do portão de entrada até os referidos canteiros. Colada à quadra esportiva está a cantina da escola e a cozinha, reformadas juntamente com os banheiros dos alunos em 2008 para atender à ampliação do PEI.

No entorno da área edificada existe uma parte coberta. Nela, estão instalados os bebedouros em frente à entrada da cantina escolar. Há também duas quadras, sendo que a de tamanho mediano é coberta, com arquibancadas de um lado e, a pequena, descoberta. Uma parte pequena da área descoberta é destinada à horta, enquanto outra parte é destinada ao parquinho e outra um pouco maior, como já mencionamos, é onde se localiza o estacionamento. Em frente ao portão principal, do

outro lado da rua, encontra-se uma pequena casa alugada pela escola para o funcionamento da «Escola Integrada N», que desenvolve suas atividades também nos espaços destinados às atividades da «Escola N». Embora, em geral, os espaços sejam bastante exíguos, a diretora afirmou que está em estudo as ampliações da sala de informática, do depósito de material de limpeza, e a construção de um elevador que dê acesso às salas de aula do segundo piso para facilitar o deslocamento e a locomoção dos estudantes com necessidades especiais matriculados na escola. Atualmente, só há um acesso ao segundo piso, por meio de dois lances de escada, por onde os referidos estudantes são carregados nos braços pelos porteiros.

A escola está murada e partes internas e externas do muro estão sendo trabalhadas com desenhos e pinturas pelos estudantes da «Escola Integrada N». Existem também várias lixeiras distribuídas pela escola. Três delas estão afixadas na lateral direita da escadaria que dá acesso ao segundo piso para a coleta seletiva do lixo. Mas segundo uma funcionária nos informou, a coleta seletiva do lixo nunca aconteceu.

A propósito dos equipamentos eletrônicos da escola, deve-se registrar a existência de dois vídeos cassete, sete televisores, sete aparelhos de DVD, duas linhas telefônicas, quinze aparelhos de som, quarenta e três ventiladores, cinco máquinas copiadoras, uma máquina duplicadora, um retro-projetor, um mimeógrafo, um fax, vinte e cinco computadores, três impressoras, dois aparelhos *data-show*, duas câmeras digital, e uma filmadora. O material de limpeza é comprado pela « Escola N», a cada dois meses a instituição dispõe de recursos próprios para a compra de materiais didáticos, conforme nos informou a diretora. Observou-se que alguns equipamentos não estavam funcionando, como é o caso da impressora da sala dos professores, do computador da biblioteca e do *data-show*, cuja lâmpada estava queimada, mas a direção informou que já havia tomado as providências para consertá-los. É comum alguns equipamentos

ficarem até dois, três meses sem funcionar, como afirmou um servidor, citando o exemplo dos computadores da sala dos professores que ficaram do mês de outubro de 2010 até fevereiro de 2011 com defeito.

3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA «ESCOLA N»

Este capítulo tem por objetivo analisar e apresentar os resultados da pesquisa piloto TDEBB da «Escola N», no contexto da RME-BH. Deve-se ressaltar que esta parte está dividida em dois segmentos: em um primeiro momento, pretende-se caracterizar o perfil do trabalho do docente, entre outras informações relevantes. No segundo, busca-se resgatar o que ocorreu com «o tempo de projeto» remunerado, fora da regência.

Para se obter o perfil do docente da «Escola N», foram entrevistados dois auxiliares de biblioteca, um coordenador pedagógico, quatro educadoras infantis, três agentes da «Escola Integrada N», sete professores, e uma supervisora. Estes dezoito docentes se dispuseram a participar da pesquisa piloto como informantes do *survey* da Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, num universo de 45 docentes, nas diversas funções descritas na Tabela 1. Os dados da pesquisa piloto foram consolidados por meio do PSPP. Vale destacar que os informantes representam 36% dos docentes da instituição pesquisada, percentual representativo do estudo desenvolvido no âmbito da «ESCOLA N.»

TABELA 1- QUAL A SUA FUNÇÃO NESTA ESCOLA?

	Ffrequency	Ppercent
Agente da Escola Integrada	1	5,6
Auxiliar biblioteca	2	11,1
Coordenador pedagógico	1	5,6
Educadora	2	11,1
Educadora infantil	2	11,1
Monitor de dança – Escola Integrada	1	5,6
Monitor – Escola Integrada	1	5,6
Professor	7	38,9
Supervisora	1	5,6
Total	18	100,0

À medida que se aproxima dos dados, torna-se mais evidente, dentre outros aspectos, uma das hipóteses do estudo: são duas escolas funcionando praticamente em um mesmo espaço/tempo, conseqüentemente trazendo marcas negativas para o exercício da função docente, tais como: desgaste, cansaço excessivo, adoecimento, conflitos nas relações com estudantes, pares e gestores, sofrimento, sobrecarga de trabalho, isolamento e sentimento de desistência(OLIVEIRA, 2010).

Considerando a investigação de cunho especificamente quantitativo, a Tabela 1, ao apresentar as funções exercidas na escola, revelou a emergência de novos sujeitos docentes que exercem suas atividades e relações presentes na instituição educativa pesquisada, mas fora da regência de classe.

Os dados mostram uma predominância de mulheres (88,9%) entre os respondentes. A maior parte dos entrevistados é casada (66,7%) ou vive com

companheiro (11,1%). A maioria, 61,1%, tem filhos. A média das idades é de 38 anos, sendo que a maioria dos entrevistados possui idade abaixo de 40 anos, representando 66,7% do total. Em relação à raça ou cor, 50% se declararam brancos, enquanto os outros 50% se declararam pardos.

Sobre a escolaridade, aproximadamente 89% dos entrevistados possuem curso superior, sendo que 50% daqueles que o fizeram têm ensino superior em pedagogia e 11,1% cursaram o normal superior. São 39,2% os que possuem pós-graduação em nível de especialização, e nenhum dos entrevistados fez o curso de mestrado ou doutorado.

A propósito dos hábitos de leitura dos docentes, os dados revelam que a maior parte dos entrevistados costuma ler com frequência, sendo que os livros e revistas foram os mais indicados como fontes mais freqüentes de leituras.

Em relação ao tempo que trabalham na área de educação, 44,7% trabalham há mais de 10 anos, enquanto 5,6% trabalham há menos de um ano. No que diz respeito ao tempo na escola, nota-se que 11,2% dos entrevistados trabalham há mais de 20 anos na escola, enquanto 50% trabalham há menos de dois anos. A pesquisa informa que 77,7% responderam não trabalhar em outra instituição educacional e não exercer outra atividade remunerada em outra área não ligada à educação. Observa-se também que 50% dos entrevistados trabalham na escola somente no turno da tarde, enquanto 33,3% trabalham nos turnos da manhã e da tarde, enquanto 16,4% trabalham nos turnos da tarde e da noite. Há a informação também de que 55,7% atuam até 30 horas por semana na escola.

No que se refere aos tipos de vínculos ou contratos de trabalho com a escola, a pesquisa mostra que a maioria (72,2%) são efetivos ou concursados e que 61,1% responderam possuir plano de carreira, mas o tempo de serviço foi o aspecto

apontado como o que mais influencia o plano de carreira, sendo apontado por 44,4% dos entrevistados, seguido de titulação, indicado por 38,9% dos respondentes.

Os dados sobre salário bruto e renda familiar na escola mostram que, no tocante ao salário bruto, há uma grande diversidade: há desde aqueles que percebem um salário mínimo até aqueles que percebem dez salários mínimos. Situação semelhante ocorreu em relação à renda familiar, sendo que neste caso houve uma variação entre R\$ 1.500,00 e R\$ 20.000,00. Mas a renda mais evidenciada para 16,7% dos respondentes foi de R\$ 2.000,00. É importante ressaltar que apenas 22,2% dos entrevistados informaram serem o principal provedor de renda em suas casas.

A informação de que há, em média, 25 alunos por turmas foi confirmada por 44,4% dos respondentes. Embora 55,6% dos entrevistados tenham indicado haver alunos com deficiência nas turmas em que trabalham, nenhum deles respondeu receber alguma orientação para a realização das atividades específicas com esses alunos.

Prevalece na escola estudada o tempo remunerado para dedicação à “atividades de estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos estudantes, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas”, chegando a alcançar o índice de 66,7%. No entanto, apesar da disponibilidade, o tempo oferecido é insuficiente para a realização adequada de todas as atividades demandadas pelos discentes e seus pais e/ou responsáveis. A pesquisa indica, ainda, que o contato direto com os estudantes consome a maior parte do tempo dos docentes e que há entre eles aqueles que chegam a dedicar 10 horas semanais para atividades em casa. Também deve-se ressaltar que não existe o referido tempo remunerado para 22,2% dos respondentes, o que indica que para os/as cargos/funções emergentes não há o mesmo tratamento destinado aos professores. Essa lógica pode estar ocorrendo em relação aos demais direitos trabalhistas, o que se tornará mais

evidente no momento em que fizemos a análise do trabalho docente na «Escola Integrada N».

A propósito do tempo remunerado fora da regência, torna-se necessário resgatar a perspectiva histórica da jornada de trabalho docente na RME-BH, cuja estruturação se consolidou em dois desenhos: as Reuniões Pedagógicas e as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar-ACPATE, segundo Rocha (2009).

Em se tratando das reuniões pedagógicas, é preciso lembrar que elas eram previstas no Regimento Interno do Ensino Primário, desde o ano de 1954. Entretanto, até o ano de 1980 os docentes da RME-BH com o cargo de Professor Municipal I (PMI)-professor/a de pré-escola à 4^a. série realizavam uma jornada semanal de trabalho de 30 horas, sendo 22h30min desenvolvidas na escola e o tempo restante de 7h30min em casa, dedicados a atividades de correção de exercícios, elaboração de planejamento, dentre outras atividades. Por outro lado, os docentes com o cargo de Professor Municipal II (PMII)- professor/a de 5^a. a 8^a. séries e de 2^o. grau realizavam o limite de trabalho de 30 horas aulas semanais e as horas correspondentes ao planejamento eram remuneradas, de acordo com o divisor 81.²⁸

O referido divisor foi regulamentado pela Lei 5352, de 27 de outubro de 1988, cujo Artigo 2^o determina que «O valor fixado no Anexo I desta Lei para o Professor Municipal II, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho, servirá como dividendo e o índice 81 (oitenta e um) como divisor para cálculo do valor da hora/aula, permanecendo em vigor as demais cláusulas e condições do acordo firmado entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a classe perante a Justiça do Trabalho». Isso significava uma fórmula de cálculo aplicada sobre o salário base do PMII: número de

28 Fórmula de cálculo aplicada sobre o salário base do PMII: número de horas/aulas X 4,5 X 1,5 = dividido por 81, onde 4,5 representa o repouso remunerado e 1,5 as horas de Projeto.

horas/aulas X 4,5 X 1,5 = dividido por 81, onde 4,5 representa o repouso remunerado e 1,5 as horas de projeto.

É importante ressaltar que até o ano de 1990 o quadro de servidores da PBH era unificado e organizado, sobretudo, por nível de escolaridade. Esta conquista garantia que os PM IV, V e VI recebessem remuneração semelhante a dos/as profissionais com curso superior (médicos, dentistas, engenheiros etc.), correspondentes ao nível XIII na carreira. Além do salário-base, era aplicado o divisor para o cálculo das horas/aulas dos PM IV, V e VI, resultando em um acréscimo importante na remuneração..

Uma luta marcante da categoria em 1990 foi a da conquista do “pagamento por habilitação”, quer dizer, o direito das professoras da pré-escola à quarta série receberem de acordo com a sua escolaridade, independente do nível de ensino em que atuavam. Neste novo contexto, as PM I, II e III foram subdivididas em professoras com formação de nível médio e professoras com formação de nível superior. Com a conquista, as professoras com curso superior seriam enquadradas no nível XIII da carreira do quadro geral de servidores. Elas reivindicavam também a aplicação do divisor 81 para o cálculo do pagamento, como forma de isonomia de tratamento entre o corpo docente, mas esta proposta não foi aceita pela SMED-BH.

O governo municipal do PSDB - Pimenta/Azeredo, eleito para o mandato de 1989-1992, publicou em julho de 1991 a Lei 5951, unificando os cargos de Professor Municipal I, II e III em Professor Municipal I; e os cargos de Professor Municipal IV, V e VI em Professor Municipal II. A nomenclatura do cargo de Servente Escolar foi alterada para Auxiliar de Escola, os cargos de Técnico Superior de Ensino I, II e III foram unificados, o mesmo ocorrendo com o de Secretário de Estabelecimento de Ensino. O pagamento por habilitação para os detentores de curso superior de plena ou curta duração foi normatizado.

Embora tenha ocorrido a referida normatização, a principal alteração realizada pelo então governo municipal do PSDB foi a criação do “Grupo de Cargos ou Empregos da Área do Ensino”, separando os cargos da educação do quadro geral dos servidores. A separação resultou em uma das maiores perdas para os ocupantes do cargo de Professor Municipal II, pois o divisor 81 deixou de existir, e não havia mais correspondência com os cargos de nível superior, organizados em outra tabela. Em razão dessa enorme perda salarial, um grupo de celetistas acionou a justiça para garantir o pagamento do cálculo. No final dos anos 1990, alguns deles reconquistaram o direito de manter essa forma de cálculo no salário atual, e, outros, de receberem a diferença salarial correspondente ao período de não aplicação do cálculo, de 1991 a 1996, quando fizeram opção pelo novo plano de carreira que manteve a exclusão do divisor 81. Daí, o fato de ainda permanecer na pauta de reivindicações da categoria a proposta de isonomia salarial entre os cargos de formação de nível superior com jornada equivalente.

No tocante às reuniões pedagógicas, elas foram aprovadas no I Congresso Político-Pedagógico da RME-BH, realizado em 1990, e representaram uma forma de organização do tempo remunerado fora da regência para as escolas de 1^a. à 4^a.série, enquanto para as escolas de 5^a. à 8^a. e de 2o.grau, era o chamado “tempo de projeto”. Na jornada de trabalho dos/as professores/as do cargo de PMI havia 4 horas/aulas semanais de projeto mais 2 horas/aulas semanais de reunião pedagógica, enquanto que para o/a professor/a do cargo PMII de uma carga horária de 30 horas aulas semanais, eram 20/21 horas aulas de regência, 4/5 destinadas a projetos, e 5 horas de estudo.

Com a implantação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural pela SMED-BH, em 1995, que se propunha a transformar o tempo da escola em tempo de socialização/vivência dos docentes e discentes, assim como reconhecer os diferentes

ritmos de aprendizagem, houve repercussão no trabalho docente. Além da organização por ciclo de formação que impactou na reorganização do trabalho docente, alterando os tempos e espaços escolares, o fator *1.5 x número de turmas* para se definir o corpo docente significou cinquenta por cento de tempo de professor a mais para cada turma, embora a escola tivesse também de contemplar com este tempo a mais a coordenação do trabalho pedagógico e o acompanhamento e atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, segundo o documento “A construção Pedagógica do tempo escolar” (BELO HORIZONTE, 1999b).

O Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Lei Municipal Número 7.235, de 27 de dezembro de 1996 ainda em vigor, determina que uma das atribuições específicas do Professor Municipal é participar das reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola. Conforme Rocha (2009), as mencionadas reuniões são mantidas nas escolas de 1º. e 2º. ciclos, assim como são incorporadas em algumas escolas do 3º. ciclo de formação.

A SMED-BH, em 1995, havia autorizado as escolas de 1ª. à 4ª. séries a realizarem reuniões pedagógicas semanais ou de quinze em quinze dias, com dispensa dos estudantes. A propósito destas reuniões, o SINDUTE (2005) as entendia como voltadas para a formação, avaliação e planejamento em diversas escolas onde a organização democrática estava presente, com direções mais abertas e coletivos mais organizados. É necessário enfatizar que, até o ano de 1997, a organização dos tempos escolares estava amparada na Lei nº. 692/71.

Entretanto, a LDBEN de 1996 estabeleceu a ampliação do tempo escolar para a educação básica, conforme se lê no seu Artigo 24º, determinando carga horária mínima de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. No Artigo 34º, também, a

mencionada lei fixa uma jornada diária mínima de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, embora Oliveira (2003) afirme que não há qualquer intervenção/sanção proveniente da esfera federal relativa à não garantia da jornada escolar mínima de quatro horas para os estudantes, no ensino fundamental.

A I Conferência Municipal de Educação, de 1998, definiu a manutenção da reunião pedagógica semanal de 2 horas, com dispensa dos estudantes para todas as escolas da RME-BH. Fato este que representou uma vitória decisiva, depois do embate ocorrido entre a SMED-BH e as escolas municipais, especialmente pelo apoio de pais/mães e estudantes, na defesa desse espaço de reflexão e formulação dos projetos político-pedagógicos, de acordo com Rocha (2009, p. 137).

Neste contexto, as escolas municipais de Belo Horizonte passaram a calcular a jornada do/a professor/a, segundo Rocha (2009), com a seguinte carga horária: 16 horas para as atividades na sala de aula, e 4 horas para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar — ACPATE. Era possível, ainda, destinar 14 horas para atividades da sala de aula; 4 horas para ACPATE; 2 horas de reunião pedagógica e 2 horas e trinta minutos de intervalo.

O Conselho Nacional de Educação - CNE firmou o entendimento de que o artigo 34º da LDBEN determina uma jornada escolar mínima de quatro horas de trabalho efetivo na sala de aula, no ensino fundamental e que esta posição deveria ser observada na RME-BH, assegurando as 4 horas diárias aos estudantes.

A partir do ano de 2005 a discussão acerca dos tempos escolares se torna mais tensa, no âmbito da SMED - BH, dos Sindicatos e das Escolas, considerando-se o fim das reuniões pedagógicas, o questionamento do fator *1.5 x número de turmas*, visto que se observou nas escolas sua insuficiência frente os problemas de cargos vagos, licenças médicas, faltas e atrasos. Diante deste quadro, as alternativas apontadas foram a

lotação sistemática de professores para o preenchimento dos cargos vagos; a aplicação da portaria que define tempo de substituição para licenças acima de 4 dias e a garantia de função de coordenação pedagógica fora do fator 1.5.

Como garantir tempo necessário para o ensino dos estudantes e concomitantemente tempo de projeto destinado ao planejamento, avaliação e formação de professores/as, no contexto do impasse gerado a partir da LDBEN N.9394/96 com relação à organização dos tempos escolares da educação básica?

A partir deste questionamento, a SMED-BH sugeriu alternativas para que as reuniões pedagógicas continuassem a existir, tais como: otimizar a relação 1.5 professor/turma, para que as escolas se organizassem dentro do próprio turno de trabalho; encontros de planejamento no horário extra-turno da jornada do/a professor/a; encontros aos sábados e redução de 10 minutos na jornada diária do/a professor/a, acumulados durante o mês e convertidos em 3 horas e 40 minutos mensais para a realização de reuniões pedagógicas.

Da parte da SMED-BH foram implementadas ações como o aumento da jornada anual de trabalho, o fim das reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal com dispensa dos estudantes, e ampliação do calendário escolar, por meio de diversos documentos, como a Portaria SMED-BH nº. 226/2004, que estabeleceu os parâmetros para a aprovação do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da RME-BH. Nesse ambiente, o Governo Municipal direcionou a discussão para o plano de abono aos professores da RME-BH, de acordo com a Portaria SMED-BH nº.153/2005, que definiu um pagamento de R\$ 700,00 (setecentos reais). Este valor foi apresentado aos professores como incentivo à participação de pelo menos 5 reuniões pedagógicas do 2º semestre do ano de 2005. Entretanto, para o professor ter direito a tal abono, as escolas teriam de realizar as reuniões pedagógicas sem a dispensa dos estudantes.

Com a Lei Municipal nº. 9.815 de 18/01/2010, seguida do Decreto nº.13.914, publicado em 6 de abril de 2010, que regulamentou o seu artigo 4º, foi instituído o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica a cada mês, ficando restrito a 10 (dez) prêmios por ano, de acordo com os seguintes valores:

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	PRÊMIO POR PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PEDAGÓGICA (EM R\$)
Educador Infantil	80,00
Pedagogo	100,00
Técnico Superior de Educação / Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional	100,00
Professor Municipal	100,00

As Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação Escolar - ACPATE, como as reuniões pedagógicas, estruturaram-se também como «tempo de projeto» na RME-BH, conforme prescreve a Lei Municipal nº. 7.235/96 do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Mais especificamente, a Lei Municipal nº. 7.577, de 21 de setembro de 1998, determina as ACPATE como a utilização de 20 por cento da jornada semanal do Professor Municipal, excluído o tempo de recreio, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, segundo as regras estabelecidas pela secretaria Municipal de Educação. Tal utilização do “tempo de projeto” também tem sido objeto de intensos debates entre a SMED-BH, os Sindicatos e as Escolas da RME-BH.

O próprio CME/BH, por meio do Parecer nº. 039 CME/BH, refere-se à dificuldade enfrentada pelas escolas municipais para cobrir licenças dos professores.

Reconhece que essa situação tem gerado transtornos pois o tempo que legalmente é destinado às ACPATE está sendo comprometido e até deixando de funcionar conforme a sua destinação, em razão das substituições.

Diante deste quadro de redução e eliminação do “tempo de projeto” para o professor, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal – SindRede-BH e SindUte têm reivindicado o calendário escolar e o tempo coletivo que contemplem as ACPATE e as reuniões pedagógicas. Eles realizaram greves, divulgação publicitária, e por meio de suas representações na III Conferência Municipal de Educação, conforme SindUte (2005) e SindRede (2008, 2009 e 2010) empunharam esta defesa. A referida conferência, realizada em maio de 2005, aprovou a manutenção das reuniões pedagógicas com dispensa dos alunos, e a criação, pelo CME/BH de um Fórum sobre Tempos Escolares. Mas a SMED/BH não aceitou as propostas da conferência, embora o CME/BH tenha realizado audiências públicas para discutir os tempos escolares.

Nota-se que é muito questionado pelos docentes, na escola, usar o “Tempo de Projeto” de ACPATE para substituir falta de professor : trata-se de uma ilegalidade, segundo o sindicato. Nesse sentido, o Sind-Rede BH (2008) insiste em dizer que a SMED-BH tem forçado as escolas a fazerem a substituição no tempo legalmente definido para estudo, planejamento e avaliação do trabalho escolar, tempo necessário à profissão docente. Tanto o sindicato tem se dedicado a garantir este tempo que acionou o seu departamento jurídico a orientar o professor para registrar com a assinatura da direção e coordenação, o tempo de projeto utilizado para substituições, além das 16 horas/aula semanais de sua jornada de trabalho. Considera-se que tal registro poderia servir de prova para futura ação judicial em favor do professor lesado em seu direito.

Para o sindicato, deve ser assegurado ao professor o direito ao tempo de

projeto, conforme prevê a Lei 7.235/96, a qual prescreve ao Professor Municipal “planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos”, e como determina a Lei 7.577/98 que define 20% da jornada semanal do professor para a realização de “atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar”.

Segundo o Sind-Rede (2005 e 2009), o fato de a SMED/BH impor, mediante Portarias, o fim das reuniões pedagógicas semanais com dispensa dos estudantes revela a implantação de uma lógica gerencial que tem presidido a política educacional da PBH e a derrota de uma conquista de duas décadas para as escolas da RME-BH. Contrapondo-se a tal medida, o sindicato ressalta a relevância política das reuniões pedagógicas e também seu importante significado, como instrumento de organização do trabalho pedagógico nas escolas e caminho para se praticar uma gestão mais democrática.

No entendimento dos sindicatos, essas regulamentações de ampliação da jornada de trabalho do professor, de abonos, premiações e substituição em «tempo de projeto» devem ser recusadas e combatidas. Demonstração inequívoca de recusa e combate foi a greve deflagrada pelos trabalhadores em educação em março de 2010, cujas motivações, dentre outras foi *“[...] a Lei 9815/10 que prevê uma política de abonos e prêmios que é excludente, meritocrática e representa um afronta aos direitos da categoria [...]”, além do crescente adoecimento “[...] em razão da ampliação da carga de trabalho, intensificada pelo ataque às ACPATE e por acabar com as reuniões pedagógicas”*. (SINDREDEBH, 2009)

Observa-se que o professor está sobrecarregado na docência pela ampliação da sua jornada de trabalho, além de perder espaços de discussão coletiva na escola e o «tempo de projeto», conforme estabelecido pela Lei nº. 9815/10 e regulamentado pelo Decreto nº. 13.914/10. Somado a essas perdas, questiona-se a legalidade de os

servidores públicos que adoecerem ou se afastarem não poderão receber o prêmio, em razão de que tanto a Lei quanto o Decreto mencionados determinarem que os servidores devem obter “frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica”. Portanto, para o servidor ter o mencionado prêmio, ele depende do cumprimento de toda jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na escola municipal ou UMEI a que se vincular, além de “não ter tido licenças, afastamentos e/ou faltas, sendo estas justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas.”

Conforme analisou Oliveira, (2010) além de levar trabalho escolar para casa, os professores têm sido considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de se responsabilizarem pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Além disso, percebe-se também que, diante das mais variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores muitas vezes se vêem obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados. Sobretudo em contextos de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que teriam por função garantir o bem estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Observa-se uma tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente.

Merece ser destacado o caso brasileiro, cujo imperativo da gestão democrática no ensino público, segundo disposto no Inciso VI do Artigo 206 da

Constituição Federal da República de 1988, tem demandado dos professores um maior compromisso com a instituição educativa, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão.

4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este capítulo apresenta as diversas concepções de educação integral que marcaram a ampliação da jornada escolar no Brasil. Nesse sentido, tece um breve histórico da experiência brasileira de educação integral, buscando resgatar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's, criados por Darcy Ribeiro. Além disso, discute a relação entre educação integral e Cidades Educadoras, assim como a educação integral na legislação educacional brasileira atual.

As temáticas da educação integral e em tempo integral retornaram ao debate público brasileiro com bastante força na primeira década do século XXI. Contudo, o assunto não é novo. A formação integral era a finalidade da educação grega, sobretudo em Atenas. Para tal, utilizavam o conceito de Paidéia, que Platão explicava assim: “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou paidéia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento,” JAEGER, (1995, p. 147).

Aristóteles, na antiguidade, tratava a educação integral como aquela que desenvolvia todas as potencialidades da pessoa humana. O ser humano é formado de muitas dimensões que desabrocham ao longo da vida. Já Marx denominava a educação integral de educação “omnilateral”. Educadores como o suíço Edouard Claparèd (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) postulavam uma educação integral ao longo de toda a vida. No caso brasileiro, destaca-se a visão integral da educação defendida por Inácio Freire (1921-1997), uma visão

popular e transformadora, que está na base que sustenta a escola cidadã e a cidade educadora (GADOTTI, 2009, p. 21).

4.1 Concepções

Diversas concepções e práticas de Educação Integral ligadas à ampliação da jornada escolar marcaram a educação brasileira desde o final do século XIX, passando pela primeira metade do século XX e que se intensificaram na primeira década do século XXI. Suas principais matrizes estão ligadas ao pensamento e ações educativas de católicos, anarquistas positivistas (integralismo), à concepção das Cidades Educadoras e de pensadores como Anísio Teixeira, que procuraram implantar instituições escolares em que a concepção de educação integral fosse efetivada. Constata-se, portanto, que essas experiências e propostas se nutriam de matrizes ideológicas diversas e até contraditórias (MEC, 2008).

A educação integral na concepção católica, tendo como princípio orientador a disciplina religiosa, compreende a integralidade do sujeito que poderia ser formada por meio da escola, ampliando os horizontes do conhecimento para as dimensões da vida. Desse modo, algumas regras de convivência, antes exclusivas da educação familiar, bem como oficinas de iniciação ao trabalho, poderiam ser aprendidas em escolas católicas de tempo integral (VEIGA, 2007).

Segundo Cunha (2009), na história educacional brasileira foi difícil retirar a educação escolar do controle direto da Igreja Católica. Para Cury (1984), até a Proclamação da República, o Império Brasileiro proclamou-se oficialmente católico, conforme disposição do art. 5º da Constituição de 1824.

Embora, a partir da Proclamação da República, o ensino público passasse a ser laico no Brasil, são encontradas marcas dessa concepção religiosa em muitas práticas escolares de instituições católicas, mas também de outras religiões, como afirma Veiga (2007). No caso da RME-BH, pode-se notar esta influência até nos nomes dados às escolas municipais: nomes de padres, cônegos, santos católicos, ou de pessoas reconhecidamente católicas.

Para os anarquistas, participantes ativos na política brasileira na primeira metade do século XX, a ênfase na educação integral recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção político-emancipadora. Nesse sentido, as escolas fundadas pelos anarquistas franceses funcionavam em tempo integral e buscavam a formação mais completa possível para seus estudantes, segundo ideais emancipatórios, visando à formação cidadã (VEIGA, 2007).

Os anarquistas lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, a fim de formar o homem em seus diversos aspectos: intelectual, moral, político, e artístico. Era necessário formar homens completos: que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas e que, assim, estivessem preparados para enfrentar a dominação e a exploração. Para os anarquistas, a educação integral se caracterizava por sua natureza emancipatória: enfatizam-se a igualdade, a autonomia e a liberdade. Os trabalhadores deveriam necessariamente desenvolver o trabalho manual e intelectual, porque conforme Bakunin:

No homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa deve ser desenvolvida por igual, e que, longe de se prejudicarem mutuamente, cada uma deve apoiar, ampliar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o sábio não mais ignorar o trabalho braçal, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o operário ignorante (Bakunin, In: Moryon, 1989, p.39)

Qual educação poderia possibilitar uma nova sociedade, visto que Bakunin postulava um novo tipo de sociedade? Somente uma educação plena, quer dizer,

integral, que suprimisse o abismo entre a educação fornecida ao operariado e aquela desfrutada pelos privilegiados. O acesso ao conhecimento científico, para ele, deveria ser possibilitado pela educação integral porque

Até agora os burgueses caminharam mais depressa no caminho da civilização do que os proletários, não porque sua inteligência fosse maior do que destes últimos – hoje se poderia dizer com razão ao contrário – mas porque a organização econômica e política da sociedade foi tal que a ciência não existiu senão para eles que o proletariado condenado a uma ignorância forçada (Bakunin, In: Moryon, 1989, p.38)

Então, os operários e seus filhos não tiveram acesso ao conhecimento científico, evidenciando o caráter excludente da educação. Daí, tornava-se necessária a existência de uma educação integral que possibilitasse o acesso de todos ao mesmo tipo de conhecimento. Para tanto, seria necessária a construção de uma sociedade onde se exercitasse a plena igualdade; onde desaparecessem a propriedade individual e o direito de herança; onde uns complementassem os outros, formando a verdadeira solidariedade e em que todos vivessem na maior liberdade possível.

Segundo as ideias de Gramsci, a educação integral é a formação mais completa do indivíduo, deve priorizar a preparação para o trabalho em que o operário possa controlar os meios de produção. Essa aprendizagem deve ocorrer a partir do ideário da escola unitária que tem como objetivo a luta pela igualdade social, dentro de uma escola de base única para todos. Conforme destaca Soares (2004), na perspectiva gramsciana, essa luta não é proposta como uma revolução imediata que desmonte a estrutura social capitalista. Ela se realiza aos poucos por meio da identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, sobretudo no campo cultural. Portanto, a escola postulada por Gramsci pressupõe a elevação cultural dos trabalhadores por meio de uma formação que forneça a esta classe condição e capacidade de dominar com segurança as disciplinas básicas, formular conceitos, adquirir um entendimento crítico

do mundo, elaborar propostas e ações para participar do governo. A escola preconizada por Gramsci pressupõe, ao mesmo tempo, ensino profissionalizante específico e geral.

O Movimento Integralista, na década de 1930, preconizava a educação integral, a partir dos escritos de Plínio Salgado e daqueles desenvolvidos por militantes representativos do integralismo. Para os integralistas, estavam na centralidade da educação integral a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, quer dizer, fundamentos que podem ser caracterizados como político-conservadores, visto que os anarquistas enfatizavam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, indicadores de uma opção política emancipadora (MEC, 2008).

Anísio Spínola Teixeira²⁹, incansável defensor da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos pensou na implementação de um sistema público de ensino que propiciasse uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”³⁰.

Concepção esta colocada em prática por Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro eram realizadas as atividades entendidas como escolares nas Escolas-Classe, bem como outro conjunto de atividades acontecendo no contra-turno escolar, no espaço chamado de Escola-Parque pelo educador. Ele também foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília. Juntamente com Darcy Ribeiro, Ciro dos Anjos e outros

²⁹ Anísio Teixeira, assim como Fernando de Azevedo, Paschoal Leme, Lourenço Filho, entre muitos outros, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que postulava a defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Este documento tornou-se marco de renovação educacional no Brasil e foi fruto do movimento de um grupo de educadores que buscaram a reconstrução do sistema de ensino brasileiro.

³⁰ TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n73, jan/mar.1959, p.78-84.

educadores brasileiros, organizou o Sistema Educacional da Capital Federal. Assim, foi criado, na década de 1960, o Complexo Educacional de Brasília, embrião da Universidade de Brasília.

Em outro contexto, na década de 1980, foram desenvolvidos os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) concebidos por Darcy Ribeiro, certamente uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país (MEC, 2008, p.9).

Cavalière (2009) relata que, no período em que se destacou no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), com escolas de tempo integral, em que as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, desenvolvendo atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos, o que a autora chamou de movimento “centrípeto” em relação à escola. Surgiu também em São Inácio o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, que buscava, por meio de convênio, fornecer recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes - ou a serem criadas - de atendimento às crianças em período integral, no formato de experiências variadas, dentro ou fora das escolas, conforme descrevem Paro *et al* (1988). A referida experiência paulista funcionava na lógica de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um deslocamento “centrífugo” em relação à unidade escolar.

Neste contexto, Cavalière (2009) nomeou um modelo de *escola de tempo integral* e o outro de *aluno em tempo integral*. O primeiro trata de fortalecer a unidade escolar operando mudanças no seu interior, por meio da criação de novas tarefas, aquisição de mais equipamentos e ampliação do quadro de profissionais com formação diversificada, cujo propósito era propiciar a estudantes e professores uma vivência da

instituição, de outra natureza. O segundo modelo teria foco na oferta de diversificadas atividades ao aluno no turno alternativo ao da escola, via a articulação com instituições da comunidade local, seus espaços e agentes externos à escola, buscando assim oferecer experiências plurais e não padronizadas.

A escola de tempo integral e o aluno de tempo integral passam a ter uma nova abordagem com o movimento das Cidades Educadoras. O referido movimento surge na década de 1990, cuja Carta³¹ indica a construção de uma rede social educadora. Aumenta neste período a pressão por uma maior participação da comunidade na gestão escolar, ao mesmo tempo em que ocorrem significativas conquistas na democratização do ensino, tal como as eleições para a direção escolar, formação do colegiado e diversos programas de integração entre escola e comunidade, como é o caso do Programa Escola Aberta, que consiste na abertura das escolas públicas nos finais de semana para uso da comunidade por meio de realização de atividades esportivas e culturais, conforme mencionado no capítulo anterior. A cidade educadora traz uma nova dimensão para a educação integral no Brasil: ela passa a ser pensada em sua possibilidade de extrapolar os “muros da escola” e buscar outros espaços educativos no entorno da escola.

A partir desta nova abordagem, as cidades pioneiras passaram a integrar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras e, por sua vez, buscaram associar-se à Associação Internacional de Cidades Educadoras, que tem como base a referida Carta, assinada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras reunidas em novembro de 1990 em Barcelona, ratificada em Bolonha (1994) e em Gênova (2004).

Reafirma A Carta das Cidades Educadoras (2004) a concepção clássica da educação integral, ao defender que “[...] a cidade oferece importantes elementos para

31 Afirmo a Carta de Gênova (2004): “A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.”

uma formação integral [...]” e propor uma intervenção em meio ao processo de globalização dos processos econômicos e sociais a partir do mundo local, mantendo a autonomia, mas convivendo com a fluidez das informações que chegam de variados centros de poder. Este movimento das cidades que integram tal associação preconiza que a educação deve se dar ao longo da vida; é inter-geracional e por isso deve sempre ser renovada.

Um dos desafios da cidade educadora, segundo a Carta, é o de “promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade”. Sobretudo, esta rede de cidades busca lutar pelo alcance global do direito a uma cidade educadora para propiciar a igualdade entre todas as pessoas, justiça social e equilíbrio territorial, acentuando a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, uma vez que um dos princípios defendidos pela Carta é o de que o direito a uma cidade educadora é uma extensão do direito fundamental de todos à educação, combatendo toda forma de discriminação, favorecendo a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade e entre as gerações: “A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo.” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, item 14).

Nota-se que o conteúdo da Carta reforça a educação integral e o retorno da escola em tempo integral com a inovação da rede social que abre a escola para que todas as gerações possam dela desfrutar, como é o caso de programas como Escola Aberta nos finais de semana para a prática esportiva, de artesanato, cultural e de convivência das comunidades escolares³².

³² CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta Definitiva, Génova, Itália, Novembro de 2004

4.2 Breve histórico da educação integral no Brasil

Ao desenvolver este histórico, é fundamental mencionar a figura de Anísio Teixeira como educador e político influente nas décadas de 1930 a 1950, que promoveu a implantação da Educação Integral, inspirando-se nas idéias do filósofo americano John Dewey, que idealizou a *Pedagogia de Projetos*, na qual afirmava que o “*aprender deve se entrelaçar ao fazer*”³³. Este propósito materializou-se na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, espaço escolar empreendido na periferia de Salvador que visava à educação intelectual, para estimular, pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar, e ainda com um caráter assistencialista, visto que se mostrava preocupada com a precariedade alimentar das crianças e adolescentes que a freqüentavam (TEIXEIRA, 1977).

4.2.1 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

A criação deste centro educacional representou uma ousadia para a época. Havia dois grandes pavilhões - um destes foi denominado Escola-Parque e o outro, Escola- Classe. A Escola-Parque cuidava da educação para a vida e a cidadania, por meio de oficinas de formação profissional, prática esportiva, cuidados com a saúde, e alimentação, enquanto a Escola-Classe cuidava do ensino regular. O dispêndio concentrado de recursos que este empreendimento gerou provocou várias críticas de jornalistas e políticos, às quais Anísio rebatia:

Não se pode fazer educação barata - como não se pode fazer guerra barata.

Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado

³³ DEWEY, John. Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Inácio: Companhia Editora Nacional, 1959.

caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1977).

Segundo Nunes (2009), a organização do Centro Carneiro Ribeiro estava na “contramão” das classes homogêneas que persistiam na escola brasileira. Aboliu-se a repetência escolar com a permanência da criança na escola por sete anos. O professor das Escolas-Classe contava com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas. Em três classes alternativas o ensino era diversificado, em grupos, organizados por centros de interesse. Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola etc. Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos temas estudados. Além dessas, outras atividades extra-classes chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, e a Associação de Pais e Mestres. Na Escola-Parque, os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 estudantes no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades no Setor de Trabalho (desenho, modelagem, cerâmica, escultura em madeira, alfaiataria, bordados, tapeçaria, tecelagem); Setor de Educação Física e Recreação (jogos, recreação e ginástica); Setor Socializante (grêmio estudantil, jornal, rádio-escola, banco e loja); Setor Artístico (música instrumental, canto, dança e teatro), e Setor de Extensão Cultural e Biblioteca (leitura, estudos e pesquisas).

Havia ainda na Escola-Parque assistência médico - odontológica e alimentar aos estudantes, configurando o caráter social dessa experiência educacional. A

intenção do Centro Educacional era a de integrar os estudantes na comunidade, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres, desenvolvendo atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros. (NUNES, 2009, p. 128).

Segundo Nunes, (2009) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de “âncora simbólica” para muitos projetos que governos posteriores das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os CIEP’s do governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro ou os Centros Integrados de Atendimento à Criança- CIAC’s - no governo do presidente Fernando Collor.

4.2.2 - Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s, chamados popularmente de “Brizolões”, em referência ao então governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, o qual abraçou o projeto em parceria com o educador Darcy Ribeiro, considerado um admirador de Anísio Teixeira, de quem buscou inspiração no Projeto Escola-Parque do Centro Carneiro Ribeiro, tornando os CIEP's uma experiência significativa na história da educação brasileira.

Essa experiência implantada inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994), objetivava oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede pública estadual (BOMENY, 2009).

Há que se ressaltar que o horário das aulas estendia-se das 8 às 17 horas e que a proposta educativa oferecia, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os mencionados centros forneciam refeições

completas a seus estudantes, assim como atendimento médico e odontológico, e cada unidade tinha capacidade média de atendimento a cerca de mil estudantes.

É importante observar que o projeto arquitetônico dos edifícios é da autoria de Oscar Niemeyer; foram erguidas mais de 500 unidades. Entre as suas características está a utilização de peças pré-moldadas de concreto, objetivando baratear a construção. A perspectiva desses centros era a de que todas as unidades funcionassem de acordo com o mesmo projeto pedagógico e com a organização escolar padronizada, evitando a diferença de qualidade entre as escolas. Os CIEP' s eram formados de três estruturas básicas: o edifício principal com salas de aula, centro médico-odontológico, cozinha, refeitório, banheiros e área de apoio e recreação; o ginásio esportivo equipado para atividades artísticas e culturais, e o edifício da biblioteca e dos dormitórios. A partir do segundo governo Brizola, parte desses edifícios passou a contar também com piscinas.

O projeto educativo dos CIEP' s, no entanto, não prosperou. Segundo Maurício (2001, p. 56), os governos que sucederam a Brizola não deram continuidade administrativa ao projeto, desvirtuando a principal característica educativa dos mencionados centros: o “ensino integral em tempo integral”. Assim, as unidades construídas e operacionais tornaram-se escolas comuns, com o ensino em turnos. Muitas outras, parcialmente concluídas, foram simplesmente abandonadas, assim como foi desativada e desmontada a instalação que produzia as suas peças pré-moldadas de concreto. Embora os CIEP's ainda existam com este nome, sabe-se que a partir do governo de Fernando Collor de Melo como presidente do Brasil, o projeto tornou-se federal e passou a ser chamado de CIAC's (Centros Integrados de Atendimento à Criança) e a partir de 1992, passaram a ser denominados CAIC's (Centros de Atenção Integral à Criança) e implantados em diversos estados do país.

4.2.3 - Educação Integral e Movimento das Cidades Educadoras no Brasil

É preciso ressaltar que neste ambiente e tendo como subsídio as experiências brasileiras que haviam implantado a mencionada concepção de Educação Integral, o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte se alimenta dos princípios da “Cidade Educadora”.

Em seguida, as experiências serviram de “laboratório” para o programa da capital mineira, a partir de visitas técnicas dos representantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH).

O Projeto Cidade Aprendiz da Vila Madalena (SP) foi a primeira experiência que buscou praticar os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Para tanto, realizou-se um mapeamento virtual em um laboratório de informática com adolescentes de escolas do entorno da Vila para identificar os espaços degradados da comunidade e que mereciam uma intervenção. Tal mapeamento deu origem ao portal Cidade Aprendiz. Este processo de intervenção foi denominado “bairro-escola”, porque combinava todos os setores do bairro para articular estratégias de educação comunitária para preservação e restauração dos espaços, e desse modo, cada espaço se tornava extensão da escola, tipo “bairro-escola”, “praça-escola”, “beco-escola”, “Café Aprendiz”³⁴. Nesse sentido, atores diversos colaboraram com o projeto, envolvendo padarias, bares, clubes, fábricas, lojas diversas, supermercados, empresas, universidades e órgãos públicos. Este foi o modelo implantado em diversas cidades paulistas, e que

³⁴ Estas e outras experiências são relatadas na cartilha produzida pela Associação Cidade Escola Aprendiz: “Bairro-Escola passo a passo”, em 2008. A mensagem no frontispício da cartilha dá uma idéia da proposta: “Imagine uma escola sem muros, aberta à comunidade...”

viria a se tornar política pública na cidade de Nova Iguaçu (RJ), ganhando repercussão nacional, mas com outro nome: “Programa Bairro Escola”³⁵.

O Programa, implantado pela cidade de Nova Iguaçu no ano 2006, foi organizado de modo que as atividades realizadas na escola estivessem relacionadas com o bairro. Entre outros aspectos, merece destaque neste programa o modelo de parcerias parecido com a experiência da Vila Madalena, pela qual diversos segmentos da comunidade colaboram com a proposta educativa da escola local. Pode se exemplificar com um clube, que cede a piscina ociosa, durante a semana, para uso das crianças, e/ou a igreja que empresta uma sala para aulas de reforço. Enquanto o funcionamento nas escolas ocorre da seguinte maneira: as crianças estudam pela manhã, almoçam após o período escolar e vão para o bairro à tarde, transformando os espaços ociosos em locais de estudo. De outro lado, os estudantes que têm aula à tarde chegam pela manhã à escola e após o lanche vão para as atividades no bairro, retornando à escola para o almoço e seu estudo na escola regular. Merece registro o fato de as academias ao ar livre terem se tornado comuns nas praças, organizadas por voluntários do programa. Deste modo, o bairro passou a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas e a escola foi se tornando um elemento mobilizador a partir do qual se pode criar uma rede capaz de trocar conhecimento e valores³⁶.

Embora as experiências anteriores sejam marcadas pelo pioneirismo, destaca-se ainda a experiência do município de Apucarana (PR) que, além de articular uma rede extensa de voluntariado, conseguiu vincular os conteúdos das oficinas do contra-turno ao conteúdo interdisciplinar do turno regular.

35 Conferir <<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>>, acesso em 20 de março de 2011.

36 Conferir sítio eletrônico <<http://www.bairroescola.novaiguacu.rj.gov.br>>, último acesso em 16 de março de 2011..

4.3 A educação integral na legislação educacional brasileira

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência direta à *Educação Integral* e ao *tempo integral* (MEC, 2008, P.16), subentende-se que estão contidos no art. 6º, em que a educação é tratada como o primeiro dos dez direitos sociais e como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (art. 205, CF, 1988).

Este artigo garante, ainda, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Portanto, o artigo em tela co-responsabiliza família e sociedade no dever de garantir o direito à Educação. Maurício (2009) afirma que os princípios da educação que constam na Constituição Federal de 1988 revelam a presença da concepção de educação integral, embora não haja menção explícita ao termo.

Nesta mesma direção, a Lei nº. 9.394/96 - LDBEN/96 - nos seus artigos 34º e 87º prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino. Afirma, ainda, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art.1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. No entanto, é importante destacar que quando a LDB 9.394/96 aborda a questão do tempo integral ela o faz no seu art. 34º, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intra-escolares, quer extra-escolares. Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo

integral, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extra-escolares (art.3, inciso X), que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola, como tem acontecido com a experiência da Escola Integrada de Belo Horizonte e outras pelo país.

Na esteira da Constituição Federal e da LDBEN/96 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA , em seu capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência à escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, sistema do qual a escola faz parte.

Já a lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE, que teve sua vigência esgotada em janeiro de 2011, na mesma trilha da CF/1988 e da LDB 9.394/96, retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade da formação integral da pessoa. Porém, o PNE avança para além do texto da LDB 9.394/96, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, o PNE apresentava como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de no mínimo 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

O então PNE associava a progressiva ampliação do tempo escolar às “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa.” O plano valorizava a educação em tempo integral, especificamente nos aspectos pertinentes à assistência social. Em certa medida, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral, contrariando a Carta de 1988, cuja afirmação é a de que “todos são

iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (art.5), conforme se lê em MEC, 2008, p.18.

Entretanto, é necessário introduzir a discussão do PNE atual, cujo Projeto de Lei-PL 8085/2010 está em tramitação, assim como da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010.

É bastante evidente que, nesta primeira década do século XXI, as políticas públicas de educação no Brasil têm suscitado muitos debates. O Plano Nacional de Educação, os Planos Estaduais e Municipais, as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Compromisso Todos pela Educação propiciaram uma grande movimentação de projetos de ação educacional.

O que mais se escuta nos diversos segmentos sociais é o diagnóstico de que o grande problema enfrentado pela escola é a pouca aprendizagem dos que a frequentam. Daí o necessário fortalecimento do ensino, notadamente na Educação Básica e a urgente valorização do docente.

Nesse sentido, estão sendo elaboradas alternativas para o desenvolvimento da gestão democrática da educação pública via implantação, acompanhamento e controle social das instituições e das ações do Estado pelos cidadãos e entidades. Também estão sendo discutidos projetos de financiamento da educação, que buscam a garantia e concretização do acesso e permanência na Educação Básica e na Educação Superior, trazendo ainda a questão do orçamento participativo, dos fundos e do Produto Interno Bruto – PIB, como referência. Estão sendo elaboradas também propostas de políticas globais para a valorização dos docentes: formação inicial e continuada, condições de trabalho, condições materiais de vida, salários e planos de carreira. Estes desafios da atualidade são os grandes eixos presentes na discussão sobre o Plano Nacional de Educação para a próxima década..

4.3.1 – A política educacional recente e a educação integral

No que concerne ao financiamento da Educação, tem centralidade a criação, no contexto da Constituição Federal de 1988, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A Lei nº. 9.424/1996 determinou a implantação obrigatória do FUNDEF a partir de 1º de janeiro de 1998 e facultativa a partir do ano de 1997. Embora sua criação não tenha significado aporte de novos recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, relativamente àqueles já estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a definição de novos mecanismos de distribuição dos recursos já existentes instituiu, legalmente de fato, um novo padrão de gestão da educação básica. Considerado como principal política educacional dos mandatos FHC (1995/2002), e mantida, apesar das críticas, em todo o governo Lula (2003/2006). Foi o FUNDEF que motivou – justifica o Governo - a proposta de um novo Fundo, aprovado em dezembro de 2006, através da Emenda Constitucional (EC) nº. 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), já que pela EC nº. 14/96, o prazo de validade do FUNDEF era de dez anos, contados a partir de 1997, prazo este que se esgotou em setembro de 2006. A implantação do FUNDEB exigiu uma alteração significativa do quadro legal que regulou o financiamento da educação até 2006. A principal mudança veio com a aprovação da EC nº. 53/06, seguida da aprovação da lei 1.494/07 e de uma série de decretos e de portarias regulamentando o novo Fundo.

Essa substituição, promovida em 2007 pela instituição do FUNDEB, está inserida no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. O referido fundo

ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integrada diferenciando os coeficientes de remuneração pelo número de matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Considerando o tempo integral para toda a educação básica nacional. O FUNDEB ainda associou maiores percentuais de distribuição de recursos, na tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral.

O Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação, alicerce central do PDE, criado pelo Decreto n.6.094/2007, objetiva conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para assegurar a qualidade da educação básica. No art. 2º do Plano de Metas encontram-se diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, como a possibilidade de combate à repetência por meio de medidas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial (art. 2º, inciso IV).

O Compromisso de Todos pela Educação insiste na importância de se aumentar as possibilidades do aluno sob a responsabilidade da escola (art. 2º, inciso VII), buscando mais qualificação dos processos de ensino, participação do aluno em projetos socioculturais e em ações educativas (art.2º, inciso XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade. Outro marco legal direcionado para a implementação de ações voltadas para a educação em tempo integral constitui-se no Programa Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007, que tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, com atividades sócio-educativas no contra-turno escolar, ligadas ao projeto pedagógico da escola. O Mais Educação reúne ações conjuntas dos Ministérios da Educação, Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e da Presidência da República.

Outra razão alegada para a Educação Integral está sintetizada no Programa Mais Educação. O mencionado programa enfatiza que, além de as avaliações internacionais comprovarem a melhoria do desempenho escolar em virtude da ampliação de atividades cidadãs, há um histórico descompasso entre demandas sociais e recursos disponíveis. Razões pelas quais há, atualmente, uma maior exigência da qualidade dos gastos públicos na área social.

O Programa Mais Educação é a concretização e a ampliação em nível nacional das experiências locais mais recentes, a partir de modelos como a Escola Integrada de Belo Horizonte. A Educação Integral não replica a prática escolar regular, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil, segundo documento (MEC,2008). As escolas da Educação Básica estão se reorganizando para atender a demanda da nova conjuntura educacional.

Neste sentido, deve-se ressaltar que a Emenda Constitucional nº. 59 assegura, no campo do direito educacional, a consolidação do direito público subjetivo em todas as etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população, e estabelece a matrícula compulsória e gratuita na educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos. Essa emenda re-vincula recursos retirados da educação, além de obrigar o estabelecimento de uma meta de aplicação de recursos públicos em educação na proporção do produto interno bruto. A emenda em foco repercute na escola em tempo integral, na medida em que as escolas buscam se reestruturar para atender à nova demanda.

A CONAE, realizada em março de 2010, em Brasília foi um espaço de debate democrático que oportunizou a participação ativa de diversos segmentos da sociedade brasileira na discussão dos rumos da Educação Nacional, debatendo desde a

Educação Infantil à Pós-Graduação. Tal conferência pretendia retirar desse debate os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE para os próximos dez anos.

O principal propósito da CONAE/2010 foi discutir o Sistema Nacional Articulado de Educação e as diretrizes para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, considerando a avaliação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em abril de 2007 pelo Ministro da Educação Fernando Hadadd.

A CONAE/2010 foi precedida, em 2009, de Conferências Municipais/Intermunicipais e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, sendo que a discussão temática contemplou todas as etapas e modalidades de ensino. As referidas Conferências tiveram como base de discussão o Documento Referência da CONAE, produzido por uma equipe de pesquisadores da educação de diferentes instituições acadêmicas, estruturado em seis eixos temáticos: 1 - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação; 2 - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; 3 - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; 4 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; 5 - Financiamento da Educação e Controle Social; 6 - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Segundo ANPED. DOCUMENTO³⁷, o Projeto de Lei (PL 8.035), apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial, constituída para esse fim, não reflete o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, na sua maioria, não foram contemplados no mencionado PL. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos,

³⁷ DOCUMENTO. POR UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011-2020) COMO POLÍTICA DE ESTADO. ANPED/2011.

como é o caso da necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas. Este projeto de lei descreve, dentre outras coisas, as 20 metas para a década (2011-2020), cuja meta 6 e suas respectivas estratégias estão registradas, em seguida, em razão do entendimento de que elas reafirmam a relevância da temática em estudo:

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº. 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, conforme (PNE-2011/2020).

O entendimento da ANPED, do qual compartilhamos, é reafirmar a importância de avançarmos na construção do PNE 2011-2020, buscando garantir que ele seja expressão de políticas de Estado, marcadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados, conforme determina a CF de 1998. Assim como é necessário avançar na criação e consolidação de um sistema

nacional de educação que contribua para assegurar educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, reforçando a universalização do acesso, ampliação da jornada escolar e a permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as etapas e modalidades.

5 - O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA - PEI

Neste capítulo, busca-se apresentar o PEI, resgatar o seu histórico e descrever o seu perfil, além de mencionar os estudos que o abordam. Pretende-se, ainda, compreender o seu funcionamento e estrutura. Nesse sentido, procura-se entender o surgimento de novos sujeitos docentes, como é caso da emergência da figura do professor comunitário.

5.1 Histórico e caracterização

O Programa Escola Integrada de Belo Horizonte foi implantado na perspectiva da Escola Integral das Cidades Educadoras, inspirando-se na experiência de Barcelona, Espanha e na sua aplicação por meio do Programa Bairro Escola em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

O próprio nome do programa tratou de caracterizar a sua perspectiva: extrapolar os muros da escola para transformar Belo Horizonte em uma “sala-de-aula”, conforme anunciava um de seus principais *folders* de divulgação, refletindo assim, os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Nesta direção, uma “escola integrada” necessariamente integraria todos os setores públicos e privados do seu entorno: associações comunitárias, clubes, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, centros de lazer, centros culturais, centros de saúde, igrejas, creches, faculdades, universidades, fundações e institutos de pesquisa. ³⁸

Na perspectiva da Fundação Itaú Social, parceira da Prefeitura de Belo Horizonte na implantação do PEI, “a circulação em diversos meios possibilita a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos,

³⁸ Como se pode ler em <<http://www.itaub.com.br/itausocial>>, último acesso em 16 de março de 2011.

artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e fortalecimento da capacidade de intervenção positiva”

É preciso reafirmar que, desde 1995, com a implantação do Programa Escola Plural em Belo Horizonte, buscava-se outra organização da escola que propiciasse a inclusão cidadã das crianças e adolescentes, enfatizando aspectos sócio-culturais, abarcando todas as dimensões da vida em sua pluralidade, conforme descrito na proposta político-pedagógica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 39

Considerando este ambiente, o Programa Escola Integrada foi implantado em 2006 e propunha a promover a inclusão e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade da formação do estudante, ampliando a jornada escolar para contemplar novas necessidades formativas do sujeito, segundo as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. O PEI Surgiu como um programa intersetorial; sua gênese foi discutida na Câmara Intersectorial do ProgrameBH, câmara esta que reunia todas as secretarias temáticas das áreas de políticas sociais, saúde e educação. 40

Ao contrário das experiências históricas da educação brasileira de promoção da educação em tempo integral dentro da escola, esta concepção de Educação Integral inspirada no modelo da “Cidade Educadora” pretende utilizar outros espaços físicos, fornecidos por empresários, comerciantes, entidades sociais, culturais e esportivas, igrejas, faculdades e universidades públicas ou privadas. Durante o ano de 2007, foi criado o espaço “Comunidade Integrada”, a fim de capacitar os servidores municipais que iriam colaborar como “multiplicadores” do Programa Escola Integrada nas regionais e em setores da administração municipal que se relacionam com as escolas

39 Conferir: BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. “Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de BH”. in: Cadernos da Escola Plural, zero. Belo Horizonte, SMED, 1994.

40 Conferir “Câmara Intersectorial de Políticas Sociais: planejamento integrado das ações e gastos da PBH na área social”, disponível em <http://www.pbh.gov.br>, acesso em 16 março de 2011.

municipais. O mencionado espaço contou com a presença de lideranças comunitárias e universidades parceiras, sob a coordenação do CENPEC e da Fundação Itaú Social. 41

A partir do lema “*Para as Escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala-de-aula*”, o PEI promoveu uma ampla campanha na mídia para sensibilizar a população para adesão ao programa, seja na condição de usuário, voluntário ou parceiro. O programa apresenta uma proposta de formação educacional diferenciada, ao mesmo tempo em que intensifica o relacionamento com a comunidade. Os estudantes cujos pais assinam um Termo de Adesão são atendidos em tempo integral, pela manhã e à tarde, e o almoço é servido na escola (algumas oferecem banho antes das refeições). As atividades são realizadas dentro da escola e em outros lugares próximos, cedidos pelos parceiros. Para as ações educativas fora da escola e mesmo na organização interna, as crianças e adolescentes são divididos em grupos de 25 membros, acompanhados de um agente cultural da comunidade ou estagiário universitário.

Com a participação da comunidade, as escolas conquistaram junto aos órgãos responsáveis pelas melhorias urbanas algumas obras e intervenções diversas para melhoria da mobilidade urbana no entorno da escola. Como proposta de intervenção artística, criou-se, a partir da experiência de uma “Escola Integrada”, o Projeto de Intervenção nos Muros que tem se consolidado como parte significativa do Programa, pela possibilidade de gerar vínculos sociais e culturais com a comunidade e parceiros.

No âmbito das políticas públicas atuais, o Programa Escola Integrada tem se colocado como inovador e, ao mesmo tempo, desafiador, pois exige maiores investimentos para sua diversificação e difusão. Há conflitos diversos que precisam ser superados, como a baixa remuneração dos agentes culturais, a sobrecarga de trabalho do professor comunitário e a pouca interação deste com os demais docentes da escola, que

41 Conferir a cartilha “Comunidade Integrada – A Cidade para as crianças aprenderem”, publicada pelo CENPEC em São Inácio, juntamente com a Associação Cidade Escola Aprendiz, Fundação Itaú Social e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2008, p. 11.

geram insatisfações de naturezas diversas. Por ser um programa novo, o PEI acumula dificuldades de gestão e adaptação nas escolas que o adotaram, sendo ao mesmo tempo, paradoxalmente aclamado e criticado pela comunidade intra e extra-escolar⁴².

Por outro lado, o Programa Escola Integrada precisa estabelecer pactos sólidos com a sociedade e estabelecer melhores vínculos interdisciplinares com os conteúdos da “escola regular” - conforme visto na experiência de Apucarana (PR), mencionado anteriormente. Esta observação é feita pelo próprio Ministério da Educação, quando afirma que

(...) a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (MEC, 2008, pg. 23).

5.2 Estudos sobre o PEI

O presente estudo buscou realizar uma revisão bibliográfica a respeito das temáticas da Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Trabalho Docente em acervos físicos e eletrônicos⁴³, tais como a biblioteca da FAE-UFMG e portais da Capes, entre outros.

Duas referências de literatura relacionadas à educação integral são indicadas. A primeira delas é a do MEC (2008) que objetiva “[...] contribuir para o

42 Alguns depoimentos a respeito podem ser lidos na cartilha: “A voz das famílias e a escola – Com a palavra as famílias”, produzida pela Prefeitura de Belo Horizonte, CENPEC e Fundação Itaú Social em 2008, páginas 61 a 65.

43 Foram selecionados artigos de periódicos, teses, dissertações, livros e anais de congressos, por meio da Biblioteca da FAE/UFMG e dos bancos de dados dos portais da Capes, Scielo, Google Acadêmico, assim como por meio dos Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - e do VI e VII Seminários da Rede Latino Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente - REDE ESTRADO.

debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos”, destacando também o seu contexto legal. A segunda, encontrada em Maurício (2009), busca aprofundar o debate a respeito das diferentes concepções existentes sobre a escola pública de tempo integral, além de atualizar e organizar o estado da arte acerca do tema, relacionando teses e dissertações defendidas, livros e artigos publicados entre 1988 e 2008.

Talvez em razão de ser incipiente a proposta do PEI, não foi encontrado até a defesa desta dissertação nenhum estudo a respeito do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte. O que justifica ser este um estudo exploratório do programa em análise. Outros estudos voltados para a análise do trabalho docente no contexto da RME-BH foram encontrados, dentre os quais se destacam três dissertações de mestrado (Fardin, 2003; Gomes, 2003; Araújo, 2007) que contribuem para a presente pesquisa. Os referidos autores ressaltam as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores docentes relativas à intensificação e à ampliação de suas funções, à falta de tempo, à sobrecarga de trabalho, além do desgaste, cansaço físico, esgotamento e relações de recusa ao trabalho. Estas dificuldades evidenciam as transformações que estão ocorrendo no trabalho docente, em consequência das reformas educacionais, desde a década de 1990.

A compreensão dos impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente é reafirmada a partir de levantamento realizado por Duarte (2008)⁴⁴. Neste estudo, são analisados diversos autores, dentre eles Alvarenga, Vieira e Lima (2006), os

⁴⁴ Ao analisar o contexto brasileiro, Duarte (2008) selecionou pesquisas já concluídas e em andamento, em diversos estados brasileiros, no nível da educação básica, apresentadas no VI Seminário da Rede Latino – Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente - Rede Estrado, filiada ao Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - CLACSO, realizado em novembro de 2006, na UERJ (disponíveis em www.redeestrado.org.br), além de artigos publicados no dossiê sobre trabalho docente, organizado pela Revista Educação e Sociedade n.º 99 e n.º 100.

quais corroboram a pesquisa realizada por Oliveira (2003), ao constatarem que o trabalho docente atualmente não está circunscrito apenas ao espaço da sala de aula. Os docentes são chamados a lidar com problemas dos estudantes voltados às questões familiares, econômicas e sociais; a se envolverem na gestão da escola; a realizarem trabalhos de cunho coletivo, tais como a participação em reuniões coletivas, a elaboração de projeto político-pedagógico; produção de projetos interdisciplinares, participação em espaços de decisão da escola (assembléias, colegiados, conselhos), envolvimento na chamada “pedagogia de projetos”; integração com pais e comunidade; se adequarem às inovações pedagógicas; promoverem reforço de aprendizagem para os estudantes com baixo rendimento, fora do horário das aulas; além de lhes ser demandado demonstrar criatividade, empreendedorismo e eficiência.

Estas tarefas, além das atividades pedagógicas, geram um acúmulo de responsabilidades e a intensificação do trabalho docente porque esta ampliação não foi acompanhada de mudanças significativas nas condições de trabalho dos docentes.

Estariam ocorrendo também as dificuldades anteriormente referidas em relação ao trabalho docente na Escola Integrada? Sabe-se que ela se organiza com o professor comunitário, estagiários universitários e agentes culturais das comunidades escolares, além de se articular a universidades, organizações não governamentais, artistas e empresários locais. Enfim, estaria a Escola Integrada encobrindo e/ou legitimando condições salariais e relações de trabalho precárias? Além disso, percebe-se que o PEI se articula com diversas instituições governamentais e não governamentais, sendo necessário averiguar a natureza dessas relações. Nesse sentido, é importante compreender em que contexto essas organizações surgiram e o que representam no atual cenário político brasileiro.

A perspectiva teórica que orienta o estudo em tela está inserida na análise das transformações ocorridas no trabalho docente em vários países da América Latina nos anos de 1990, a partir de uma nova regulação do Estado sobre a educação. Autores como Barroso (2005) e Oliveira (2000), entre outros, trazem contribuições teóricas para a análise das mudanças no modo de regulação entre Estado e sociedade e das repercussões destas mudanças para a educação e para o trabalho docente. Estas contribuições colaboram para a compreensão da problemática que envolve o trabalho docente dos estagiários universitários, agentes culturais e professor comunitário do PEI.

Barroso (2005) apresenta a discussão sobre a reforma e a reestruturação do Estado, mais especificamente a partir dos anos de 1980, condensadas por meio de medidas políticas e legislativas muito diversas que afetaram a administração pública e, conseqüentemente, a educação. Estas reformas se caracterizam por alterações significativas na forma de intervenção do Estado na área educacional, mudando as relações entre Estado e Educação. Neste sentido, o Estado adota uma conduta menos prescritiva e regulamentadora, substituindo um controle direto sobre os processos, por um controle baseado nos resultados a que se chama “Estado avaliador”.

Oliveira (2006) considera que a nova regulação das políticas educativas trouxe repercussões para a organização e gestão escolar e, conseqüentemente, para o trabalho do professor. O Estado central vai parcialmente abrindo mão da organização e da gestão cotidiana e transfere estas funções para os níveis intermediários e locais. Este modelo pós-burocrático de regulação traz maior autonomia às escolas, autonomia esta, segundo Oliveira (2006), **administrativa**, por meio da transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e municipalização do ensino; **financeira**, por meio da flexibilidade na gestão e captação de recursos externos e **pedagógica**, por meio da elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola pelo estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, é relevante observar que “As hierarquias burocráticas, o autoritarismo a impessoalidade, a verticalização das estruturas cedem a formas mais horizontais e coletivas, porém mais instáveis e menos conhecidas, mais vulneráveis”. (Oliveira, 2007, p. 369).

Como conceituar trabalho docente diante dessa nova regulação? Nota-se em Oliveira (2006), que o trabalho docente não mais pode ser definido somente como atividade em sala de aula. O princípio de gestão democrática do ensino público, disposto no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988, amplia o trabalho docente, que passa a compreender também a gestão da escola, fundada na discussão coletiva e na participação dos sujeitos. Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos.

Neste ambiente de ampliação das atividades e responsabilização dos professores pelo sucesso dos alunos e das escolas, Oliveira (2006) aponta a **intensificação** e a **precarização** do trabalho docente, que se manifestam de diferentes formas. A **intensificação** é provocada pela ampliação da jornada de trabalho e pelo aumento de responsabilidades assumidas pelos docentes, dentro da mesma jornada remunerada, com as reformas recentes. A ampliação da jornada é verificada pelo fato de que, nos países latino-americanos, grande parte dos docentes lecionarem em dois ou até três estabelecimentos de ensino. Isso se deve aos baixos salários e à necessidade de complementação de renda, comprometendo o tempo do professor para atividades que julga importante para o seu desempenho profissional. Outro aspecto da intensificação é o que ocorre na própria jornada de trabalho remunerada, através da incorporação de novas funções, que são tomadas muitas vezes pelos docentes como naturais e indispensáveis.

A **precarização** do trabalho docente é observada por Oliveira (2006) em dois aspectos. O primeiro se refere à carreira docente ligada ao salário, à jornada de trabalho, à flexibilidade dos contratos de trabalho (o aumento de contratos temporários nas redes de ensino), e o segundo aspecto voltado às condições materiais, ligadas ao elevado tamanho das turmas e à falta de recursos materiais.

5.3 O professor comunitário

É a partir das reformas educacionais brasileiras ocorridas na década de 1990 que podemos compreender o surgimento de novos sujeitos docentes. Observa-se no Brasil, na primeira década do século XXI, a emergência da figura do Professor Comunitário (PC) em diversos programas educativos⁴⁵ para a Educação Básica, que visam estreitar os laços entre escola e comunidade e ampliar a jornada escolar do estudante. Nessa perspectiva, estão os casos, dentre outros, do Programa Escola Aberta (PEA), fruto de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e o PEI criado pela PBH.

Esses programas são diferentes em seu funcionamento, mas têm em comum a figura do Professor Comunitário. Postula-se para essa nova modalidade de trabalhador docente desempenhar funções tais como articuladores entre a escola e a família, realizar visitas na comunidade, e envolver as famílias, o bairro e a cidade nas atividades da escola. Trata-se de valorizar a função do docente como empreendedor comunitário, capaz de fazer as mais diversas articulações em sua rua, seu bairro e sua cidade, recrutando profissionais aposentados e/ou talentos locais, além de investir na busca de

⁴⁵ O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, criado pela Resolução/CD/FNDE/N.052, DE OUTUBRO DE 2004 e o Programa Escola Integrada, criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 2006, são programas, dentre outros, no Brasil que têm a figura do professor comunitário.

espaços culturais, religiosos e esportivos, muitos deles pouco utilizados pela comunidade no decorrer da semana.

Neste ambiente, observa-se outra iniciativa que reforça a aproximação da escola com a comunidade: a abertura das instituições de educação nos finais de semana. Para o funcionamento desses espaços escolares, entre outros agentes, preconiza-se a participação do Professor Comunitário.

No tocante à seleção do Professor Comunitário, nota-se que ela é realizada pelo conselho escolar e a direção da escola entre os professores ou especialistas efetivos da instituição, considerando o perfil de liderança. O referido professor é responsável pela articulação do movimento de aproximação entre escola e comunidade. Ele tem uma atuação direcionada para integrar a escola à comunidade, por meio de oficinas espontâneas e de atividades diversificadas, além de colaborar no planejamento dessas oficinas que surgem da demanda das comunidades e/ou dos talentos locais. O PC deve realizar um papel importante no sentido de estreitar os elos entre os aspectos de educação formal e informal da escola participante, ao aproximar as atividades realizadas nos finais de semana daquelas de educação regular, desenvolvidas durante a semana, no caso do PEA. Papel semelhante é esperado também do PC do PEI, sobretudo no sentido da efetiva integração deste programa com a escola em que atua.

Estão entre as atribuições do Professor Comunitário no PEA, articuladas com o coordenador escolar: comparecer na escola aos sábados e domingos; zelar pelo patrimônio da escola; promover a articulação das atividades desenvolvidas nas oficinas com as atividades da educação formal, por meio de diversas estratégias. Orientar e coordenar os estudantes comunitários nas atividades que relacionam escola e comunidade; divulgar o Programa Escola Aberta, mobilizando a participação do conjunto dos estudantes, familiares e pessoas da escola e da comunidade. Realizar ações

que possibilitem a criação de vínculos da escola com a comunidade e com o jovem. Buscar parceiros para o desenvolvimento das ações. Elaborar a programação de oficinas considerando as orientações da Proposta Pedagógica do Programa. Auxiliar o coordenador escolar no planejamento das oficinas espontâneas. Auxiliar a coordenação dos processos de aquisição, guarda, utilização e distribuição de materiais e equipamentos. Orientar e auxiliar oicineiro no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho. Sugerir a realização de feiras, concursos culturais, festivais, gincanas e demais atividades que promovam a integração entre escola e comunidade. Encaminhar à coordenação geral do programa, por meio do supervisor, um relatório mensal. E, ainda, assinar o controle de frequência e recibo.

Como perfil necessário, o professor comunitário deve ter capacidade de liderança. Ser criativo e comunicativo. Ser solidário e ter iniciativa. Apresentar postura crítico-reflexivo-propositiva. Ter espírito de trabalho em grupo. Ser responsável e disciplinado no desenvolvimento das atividades. Ter conhecimento compatível com suas atribuições, conhecer as rotinas escolares e ter noções de atividades educacionais.

Portanto, o professor comunitário do Programa Escola Aberta é um servidor da Escola, ligado à área pedagógica. Atua em parceria com o coordenador escolar, tendo por função principal integrar as ações que acontecem nos finais de semana, ao cotidiano escolar e esse às atividades comunitárias.

A partir da observação do funcionamento dos mencionados programas, nota-se que a nova figura do professor comunitário parece ocultar/revelar precárias condições de trabalho, injustas relações trabalhistas e salariais, sinalizando no sentido da desresponsabilização do Estado para com a Educação.

A pesquisa realizada por Oliveira (2003), como já comentado, indica que o trabalho docente na educação básica brasileira não está circunscrito apenas ao espaço da

sala de aula. O docente é chamado a lidar com problemas dos estudantes relacionados às questões familiares, econômicas e sociais; a se envolver na gestão da escola; a realizar trabalhos de cunho coletivo, tais como participação em reuniões coletivas, elaboração de projeto político-pedagógico; produção de projetos interdisciplinares, participação em espaços de decisão da escola, tais como assembleias, colegiados, conselhos e envolvimento na chamada “pedagogia de projetos”; integração com pais e comunidade; adequar-se às inovações pedagógicas; a promover reforço de aprendizagem para os estudantes com baixo rendimento, fora do horário das aulas; além de lhe ser demandado demonstrar criatividade, empreendedorismo e eficiência.

A mesma lógica acima parece se aplicar à nova modalidade docente do professor comunitário com o agravante da ênfase no trabalho voluntário, como se pode perceber no Programa Escola Aberta e no trabalho docente “quase voluntário” dos demais programas. No caso do Programa Escola Aberta, o professor comunitário tem de assinar um Termo de Adesão ao Trabalho Voluntário, reconhecendo que a sua atividade é não remunerada, que não gera vínculo empregatício nem funcional, nem quaisquer obrigações trabalhistas, previdenciárias ou afins, de acordo com a Lei do Voluntariado nº. 9.608, de 18.02.98, que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

Trata-se de um trabalho voluntário desenvolvido pelo professor comunitário do Programa Escola Aberta. Contudo, o MEC oferece uma ajuda de custo a este professor, cuja função principal é efetivar, na escola, o referido Programa.

Já o PC do Programa Escola Integrada é uma função de indicação da direção da escola, podendo ser eleito pela comunidade, em assembleia escolar, se houver mais de um candidato. Como não existe cargo específico, sua remuneração é realizada como extensão da jornada do seu cargo de origem. Embora os dirigentes do PEI tenham

falado em um subsídio para o PC do PEI desde a implantação do Programa, nada foi efetivado até a defesa desta dissertação.

6 - O TRABALHO DOCENTE NA «Escola Integrada N»

Neste capítulo, pretende-se tecer uma breve reflexão sobre o trabalho docente, à luz das reformas educacionais das últimas três décadas, descrever a “Escola Integrada N» e seus arredores, caracterizando-os, além de apresentar um perfil dos docentes que nela atuam, a partir do PEI e dos relatos dos sujeitos docentes entrevistados. Por último, descreveremos as tendências do trabalho docente na atualidade, marcadas pela precarização e pela intensificação do trabalho.

Etimologicamente, a palavra trabalho vem do latim *trīpalium*, instrumento de tortura composto de três paus; da ideia inicial de sofrimento, passou à de esforço, luta, e por fim, trabalho. Conforme Marx (1983), o trabalho é um processo fundamental na relação entre o homem e a natureza. O homem se relaciona com a natureza mediado pelo trabalho e nesse processo regula e controla seu metabolismo com a natureza; ele se depara com a matéria natural como força natural. Nesse sentido, o homem movimenta as forças naturais que pertencem à sua corporeidade, tais como braços, pernas, cabeça e mãos com a finalidade de se apropriar da matéria natural, cuja forma útil é a própria vida. A atuação do homem, através desse movimento, sobre a natureza externa a ele, a transforma, e ao modificá-la, ele transforma ao mesmo tempo sua própria natureza (Marx, 1983, p.149-50).

Cabe ressaltar que, assim como a categoria trabalho tem centralidade no pensamento marxiano, a docência é o centro da organização do trabalho escolar, sendo tanto a escolarização quanto o trabalho docente produtos da sociedade do trabalho. Daí,

o trabalho docente permanecer integrado como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo. É nesta direção que Frigotto (2010) postula o trabalho como processo permeando a natureza do homem e constituindo a sua especificidade, mas que não se reduz à atividade laborativa, ao emprego, e sim à produção das múltiplas dimensões da vida humana.

Os homens criaram, ao longo da sua história, diversos modos de produzir, organizar e pensar os bens necessários à vida. Em cada modo de produção, uma forma de trabalho se fez presente: trabalho primitivo, escravo, servil, e assalariado. Entretanto, o trabalho humano se manifesta em objetos, formas gestos, palavras, realizações materiais e espirituais. Além de bens e serviços, o trabalho produz conhecimentos. É a partir desta perspectiva que se compreende o trabalho como detentor de uma dimensão educativa. Conforme Oliveira (2010), educação e trabalho se constituem nos elementos centrais da condição humana, fundamentais à socialização, e determinantes das nossas experiências.

Em se tratando das profissões, conforme Pini (2010), elas são ocupações que dependem de conhecimento especializado, de capacitação educacional, de controle sobre o conteúdo de trabalho, organização própria, além de autorregulação e normas éticas. No caso da profissão docente, seu significado e sua função social têm mudado segundo as grandes transformações que marcam o desenvolvimento das sociedades nacionais e supranacionais, de acordo com Tenti Fanfani (2005). E, neste ambiente, os professores vêm sendo submetidos às mudanças originadas das reformas educacionais e de novas regulações, assim como a seus desdobramentos na organização da escola.

Oliveira (2002) faz uma distinção entre os conceitos de organização escolar e organização do trabalho escolar. O primeiro conceito se refere ao currículo, metodologias de ensino e processos de avaliação adotados. Diz respeito às condições

objetivas sob as quais o ensino está estruturado. O segundo, por sua vez, relaciona-se à divisão do trabalho na escola, à forma como o trabalho dos docentes é organizado na unidade escolar, com o propósito de alcançar os objetivos postos pela escola ou pelo sistema, e diz respeito à forma como as atividades estão discriminadas, à divisão dos tempos, à distribuição de tarefas e às relações hierárquicas. Em tal entendimento, a organização do trabalho escolar expressa o modo como o trabalho está organizado na sociedade, articulado ao processo de trabalho capitalista.

Numa perspectiva marxista, três elementos constituem o processo de trabalho: primeiramente, o trabalho em si, quer dizer, a atividade adequada a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado e, por fim, os meios, os instrumentos que são aplicados ao trabalho. Nesta lógica, na área da educação o objeto de trabalho do professor é o ser humano (Tardif e Lessard, 2005) e seus instrumentos são os conhecimentos e habilidades conquistados no processo de sua formação. Segundo Hipólito (2010), o processo de trabalho docente contempla

Todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula - trabalho pedagógico, quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho (HYPOLITO, 2010).

Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente no interior da escola se caracteriza, sobretudo, por sua estrutura celular. É realizado em locais fechados nos quais os docentes cumprem suas tarefas separadamente. Entretanto, o trabalho docente está centrado em coletividades humanas, porque dentro das salas de aula os docentes interagem com grupos e não com indivíduos separadamente. Ressalte-se que o trabalhador docente se envolve diariamente numa teia de relações: com os colegas, funcionários, pais e comunidade, além das relações com os seus alunos.

É por essas razões que o trabalho docente se constitui em um tipo de trabalho fundamentalmente marcado por interações humanas. Trata-se de trabalho *com* e *sobre* seres humanos, os quais são dotados de iniciativa e capacidades de resistir ou de participar da ação dos docentes. Neste aspecto, fica evidente a especificidade em relação ao trabalho fabril: o “objeto” de trabalho do docente é o próprio ser humano. Trabalho docente centrado nos estudantes e que se desenvolve num ambiente de interações, na atividade de ensinar caracterizada pela imediatez, rapidez, simultaneidade, imprevisibilidade, visibilidade e interatividade, conforme Tardif e Lessard (2005).

Por ocasião de sua implantação, em 2007, a “Escola Integrada N» funcionou no interior da “Escola N». Todos os relatos indicam que naquela ocasião era muito mais difícil o seu funcionamento do que atualmente. Não havia nem os espaços físicos que existem hoje, porque ainda não tinha sido feita a ampliação e reforma dos sanitários nem da cantina escolar. Então, os docentes do PEI aproveitavam os momentos em que a professora levava os seus alunos da escola regular à sala de vídeo ou à biblioteca, para ocuparem a sala vazia e ajudar os estudantes do PEI no “para-casa”. Fora este espaço, as oficinas de pintura, ponto cruz e esportes eram dadas na quadra pequena, descoberta, no espaço aberto, ao lado desta quadra e em tendas que foram instaladas no interior da escola. No primeiro ano, o programa funcionou de forma muito precária, pois não havia parceria com a comunidade, embora fosse um número menor de estudantes, mas eles ficavam todos nas dependências da escola. Eram poucos estudantes atendidos pelo PEI por não haver espaço nem pessoal disponíveis para atuar no programa. Tudo era muito novo. Eram duas escolas funcionando em um único espaço/tempo. No ano de 2008, a comunidade escolar conhecia um pouco mais do programa e a adesão dos estudantes foi muito maior. Mas os problemas também aumentaram: mudança da fonte pagadora dos agentes culturais e o período eleitoral em que não se podia fazer novas contratações,

ocasião em que houve a perda de vários docentes: bolsistas e agentes culturais. Além dos mencionados problemas, durante o ano de 2008 a “Escola N» estava em obras de reforma e ampliação da rede física para adaptar-se ao PEI. No retorno dos estudantes em agosto, após o recesso, não havia cozinha e nem refeitório para o almoço das crianças. Durante quase um ano, a comida foi feita em um lugar improvisado e os estudantes almoçaram no pátio, em mesas locadas pela direção. Também os banheiros estavam sendo reformados. Todos os estudantes usaram banheiros químicos. Apesar da precariedade do programa, o Relatório da “Escola Integrada N», datado de 04 de dezembro de 2008, informa os números do levantamento feito durante a renovação de matrícula para 2009 dos estudantes interessados no PEI. Dos 512 estudantes que deveriam renovar a matrícula, 220 manifestaram interesse pelo horário integral, 240 pais não quiseram a participação dos filhos ou não optaram e 52 estudantes não renovaram a matrícula até o dia em que a professora comunitária realizou o levantamento.

Mas houve mudança desse quadro precário, segundo os entrevistados. Atualmente, a “Escola Integrada N» está localizada numa pequena casa alugada, a cerca de 190m de distância da “Escola N”. Trata-se de uma pequena moradia, cujo portão de entrada é o mesmo utilizado pela família da proprietária que reside na casa dos fundos, em parede-meia à casa em que funciona a “Escola Integrada N”. Nela há um pequeno pátio, uma área de aproximadamente 10m², cercada e descoberta, em frente à mencionada casa, mas este espaço não pode ser usado por causa de sol, chuva e de ser também acesso à casa contígua. Existe, ainda, uma pequena garagem, por onde transitam estudantes e docentes e, por esta razão, não pode ser utilizada para nenhuma atividade do PEI. Enfim, a casa tem cinco pequenos cômodos e um banheiro. O pequeno cômodo posterior à garagem, na entrada da casa, se tornou a sala da Professora

Comunitária. Por esta sala se faz o acesso a um pequeno sanitário e aos outros quatro cômodos, com ventiladores, cadeiras, carteiras e quadros escolares para realizar as oficinas do PEI: pequenos espaços, por isso cadeiras pequenas, inadequadas para pré-adolescentes. “Aí as salas são aquela coisa...como são menores, os alunos ficam agitados, talvez por causa disso”, resume o monitor de oficina voltada para sua área de formação, que é em Farmácia. Embora a “Escola Integrada N» esteja funcionando neste mencionado espaço, ela já funcionou também em outro endereço , em frente à “Escola N». Em ambos os casos, tratou-se de espaços exíguos porque as edificações de bairros populares são de cômodos pequenos, destinadas à moradia e inadequadas para funcionarem como escola.

Além de desenvolver atividades com os estudantes nos espaços mencionados, os docentes do PEI, no turno da manhã, também realizavam e ainda realizam oficinas de recreação no salão de uma Igreja Católica distante a mais ou menos uns 500m da “Escola N». Embora existam esses espaços para praticar as oficinas da “Escola Integrada N», os espaços são muito precários. Por essa razão, na maior parte do tempo do PEI, docentes e discentes da “Escola Integrada N» disputam espaço com os docentes e discentes da “Escola N» e nela realizam oficinas de informática, esporte, dentre outras atividades, da programação da “Escola Integrada N». Além disso, utilizam a cantina escolar, os sanitários e a biblioteca com a finalidade de implementar o PEI.

Ao caminhar pelo bairro em que está localizada a «Escola Integrada N», fica evidente a ausência do poder público para atender aos moradores destes bairros periféricos, que não dispõem dos equipamentos públicos existentes nas regiões ricas da cidade. Essa região foi povoada entre os anos de 1970 e 1980, época em que não havia nenhuma preocupação com a garantia dos serviços essenciais à população por parte do poder público. As pessoas foram ocupando os espaços, os loteamentos foram se

multiplicando, mas não previam a urbanização como hoje que se observa uma certa preocupação se vai ter escola, postos de saúde etc. Portanto, os espaços da escola se tornaram não só espaços educativos, mas o único lugar de lazer da comunidade. Durante o percurso, não se vê uma praça, um parque, não vê nenhum espaço de lazer, tipo um clube; somente se vê, como espaço público que a comunidade tem, a escola. As crianças não têm outro lugar para brincar. Não podem brincar na rua devido ao trânsito e à violência. É na escola, pois, o único lugar amplo que têm para brincar.

Neste ambiente, o trabalho docente do PEI é realizado por agentes culturais da própria comunidade e bolsistas universitários das parcerias estabelecidas com várias instituições de Ensino Superior. Esses monitores são responsáveis por conduzir as oficinas do programa, formadas por 25 estudantes. Um professor indicado pela direção da escola exerce a função de professor comunitário - PC, coordenando as ações do programa no interior da escola, e torna-se responsável pela elaboração da Grade Curricular do PEI da escola em que atua. O PC também é responsável por monitorar e avaliar as ações. Da instituição de ensino superior, um docente co-orienta as ações desenvolvidas pelos estudantes universitários. Da parte da SMED-BH, uma coordenação geral orienta e acompanha as ações do Programa nas Escolas de todo o município, além de um monitoramento das GERED's.

Segundo determina a Coordenação do PEI, a estrutura do programa deveria ser composta, em cada escola, por:

- a) Direção Escolar, Coordenação Pedagógica e demais profissionais da escola.
- b) Professor Comunitário.
- c) Monitores - estagiários das instituições de ensino superior (universitários/bolsistas).
- d) Agentes Culturais Comunitários (oficineiros).

Os mencionados monitores são contratados pelas Caixas Escolares das instituições educacionais para uma jornada de 20 horas semanais, sendo 12 horas para o desenvolvimento de ações diretas com os estudantes, 4 horas destinadas às ações de planejamento e avaliação, coordenadas pelo professor comunitário, e 4 horas sob a coordenação de docentes das instituições de ensino superior parceiras.

É importante lembrar que a seleção dos monitores é realizada exclusivamente pelas instituições de ensino superior. Mas, para viabilizar tal seleção, a unidade educacional deve encaminhar para a coordenação do Programa na SMED-BH a relação de oficinas desejadas por instituição de ensino superior e o número de bolsistas pleiteados, além dos seus respectivos turnos de atuação, em formulário próprio.

O estagiário pode ter uma carga horária máxima de 40 horas semanais, na mesma escola, caso a matriz curricular do programa da escola comporte e a Universidade autorize. O pagamento do estagiário é realizado por meio de recibo padrão, não incidindo nenhum desconto sobre o valor a ser pago, de acordo com os dias trabalhados no mês. O mês corrido para fins de pagamento inclui sábados, domingos, recessos e feriados. Os estagiários não têm direito a férias, seguem o calendário escolar de segunda à sexta-feira, mas têm direito a vale-transporte.

Os agentes culturais comunitários ouicineiros são contratados pelas Caixas Escolares das instituições de Ensino para uma carga horária de 20 horas semanais, sendo 16 horas para ação direta com os estudantes e 4 horas destinadas a ações de planejamento, avaliação e apoio ao professor comunitário. Eles são admitidos pela AMAS, na modalidade de empregados, por meio de convênio firmado entre a AMAS (Associação Municipal de Assistência Social) e as Caixas Escolares. Deve se ressaltar que o PEI informa que os agentes culturais devem ter reconhecida competência nas ações que se propõem a desenvolver, além do perfil caracterizado por ensino

fundamental completo: boa articulação com a comunidade; conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e/ou adolescentes e participação em grupo articulador na sociedade, que visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados com crianças e/ou adolescentes.

A AMAS envia para a Escola, até o dia 25 de cada mês, o relatório de custo mensal de cada oficinairo. A Escola por sua vez, após conferência, deposita na conta corrente da AMAS, até o dia 28 de cada mês, o valor correspondente para que se efetue o pagamento dos salários e encargos dos oficinairos. O custo bruto do oficinairo é de R\$ 749,09/08 horas/dia e R\$ 374,54/04 horas/dia.

Segundo o PEI, o comodato é o contrato para a utilização de espaços alternativos na comunidade. Este Contrato de Comodato deve ser firmado com as instituições cedentes de espaço comunitário, tais como creches, igrejas, associações, entre outros, preferencialmente sem ônus financeiro. Na impossibilidade disso, a Caixa Escolar poderá repassar uma “ajuda de custo para a manutenção e conservação do espaço cedido” no valor de **R\$ 2,00 (aluno/mês)**. As despesas com água e luz já estão incluídas no valor de **R\$ 2,00/aluno**, de acordo com Ofício nº.0 084-08 assinado pela Gerência de Contratos Prestação de Contas de Subvenção e pela Coordenação do Programa Escola Integrada.

O PEI insiste no fato de que ao considerar que as caixas escolares recebem recursos do erário municipal, devem obedecer minimamente a todo o ordenamento jurídico, especialmente à Lei de Responsabilidade Fiscal, à Lei de Licitação e Contratos e à Constituição Federal. Neste sentido, as caixas devem obedecer aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, mantendo condutas e ações norteadas pela ética, moral e boa-fé nas instituições públicas

que representam, sob pena de se tornarem alvo de Ação Pública Popular que visará à anulação dos atos lesivos ao patrimônio ou entidade de que o município participe. As caixas escolares, através de seus representantes, devem zelar pelo interesse público coletivo.

Em seguida, buscando compreender quem é o docente da «Escola Integrada N», o que ele faz e em que condições realiza o seu trabalho, foram registrados relatos da entrevista semiestruturada com a professora comunitária e com representantes dos três segmentos que formam a estrutura docente do PEI: agente cultural, estagiário de instituição de ensino superior, e jovem aprendiz.

A professora Ingride⁴⁶ nos informou que tem 39 anos de idade, possui graduação em pedagogia, com pós-graduação em psicopedagogia. Sua experiência como docente se deu na «Escola N» e já fazem 8 anos que assumiu seu cargo na Prefeitura, sendo que lecionava com os anos iniciais como Professora de matemática do 1º ciclo, trabalhando com crianças de 6 a 8 anos. E nos últimos 3 anos, de fevereiro de 2009 a 2011, está à frente do Programa Escola Integrada, na qualidade de professora comunitária do PEI.

Como atividades na função de professora comunitária, a professora Ingride diz ser responsável tanto pelos aspectos administrativos tais como ponto dos funcionários, acerto financeiro com eles, sobretudo dos bolsistas, pois é ela quem efetua o pagamento mensal deles. Também faz o pagamento do comodato, o negocia com o proprietário, efetua pagamento mensal, faz folhas de ponto, compra de materiais: tudo é da sua responsabilidade. Na parte pedagógica, acompanha o trabalho elaborado pelos monitores, faz atendimento a pais e intervenções disciplinares junto aos estudantes do PEI.

46 Ingride é o nome fictício da professora comunitária da «Escola Integrada N»

Em se tratando de como foi a implantação do programa e há quanto tempo ele funciona, a professora Ingride informa que foi implantado em 2007 e que neste primeiro ano aconteceu de uma forma precária, porque não havia parcerias da Igreja católica nem do imóvel como existe atualmente; os estudantes do PEI eram em número muito mais reduzido e ficavam somente nas dependências da «Escola N». A partir de 2008, começa a parceria com a Igreja Católica Cristo Crucificado e o aluguel de um imóvel em frente à escola que veio a facilitar um pouco o trabalho docente da «Escola Integrada N». Em 2009, a professora Ingride assume como professora comunitária e, em 2011, realiza mudança da parceria do comodato, que está funcionando em um novo endereço.

Ao responder sobre a implantação do Programa, a professora Ingride diz que houve encontros da direção aonde foi apresentado a ela, a direção do PEI, mas não foi amplamente divulgado entre os professores. Na verdade, quando foi decidido que a escola começaria a fazer parte do programa, foi comunicado aos professores que a partir do mês de março de 2007 os alunos ficariam no interior da «Escola N» no contra-turno escolar. Não foi feito um levantamento junto ao grupo de professores sobre o que eles achavam do PEI. Os professores não opinaram sobre a implantação do programa. Ela veio como uma decisão tomada por instâncias superiores, sob o argumento de que a escola aderiu ao programa e que a professora que havia se interessado por ele tinha sido a Professora Inês⁴⁷ e, portanto, a responsável, a Professora Comunitária da «Escola Integrada N».

Para responder como está organizado, como e onde funciona o Programa, a professora Ingride indica que ele funciona a um quarteirão da escola, aproximadamente, a 190m de distância. Numa casa que não é o ideal em termos de tamanho, mas com uma

⁴⁷ Trata-se de nome fictício para preservar a identidade da primeira Professora Comunitária da «Escola Integrada N».

parceria vantajosa, porque ter encontrado essas portas abertas para o comodato já é um facilitador do trabalho docente na «Escola Integrada N», considerando as precárias condições do trabalho docente do PEI.

Em seguida, afirma que tem monitores com jornada dobrada. Então, o número de monitores são 5 monitores, mas são contados como 10 monitores, porque eles realizam sua jornada de trabalho em dobro. Ao citar o nome de cada monitor, conclui que na verdade são 6 monitores.

Imediatamente, ela explica que está previsto no PEI (isso está determinado nas orientações de funcionamento) que seja tirado um funcionário para apoio do Professor Comunitário. Esse apoio é denominado disciplinar e é para representar o coordenador comunitário na sua ausência. Entre as suas funções, está articular com a comunidade no atendimento a pais, ele pode fazer intervenção junto a alunos, até mesmo aplicar uma advertência e fazer as intervenções necessárias, principalmente as de ordem disciplinar. Em alguns momentos ele atua, também, no administrativo, no sentido de colaborar no fechamento de ponto, ou no agendamento de algum passeio ou excursão. Entretanto, os pagamentos se concentram sob a responsabilidade do professor comunitário e, na ausência dele, a Direção da «Escola N» assume mais essa atribuição. Os demais monitores trabalham o pedagógico, o artesanato, a informática e a formação humana, sendo essa a última oficina implantada recentemente, a partir da observação de dificuldades entre os pré-adolescentes, principalmente, de convivência, de tolerância entre eles, objetivando inibir e coibir o *bullying*. Espera-se que a formação humana seja trabalhada, mas ela é recente, está em fase de implantação, agora em abril [de 2011]. Existe também a intervenção artística, que é feita em torno e dentro da escola, mas está momentaneamente suspensa, por déficit de funcionários no quadro da «Escola Integrada N».

Na verdade, a «Escola Integrada N» tem direito a mais dois funcionários de esporte. Mas, infelizmente, vive-se um momento de transição de contrato entre a Secretaria de Esportes e o Ministério de Esportes, porque esses dois funcionários são mantidos no programa com uma verba Federal e está passando, ainda, por um trâmite legal essa liberação e enquanto não houver a liberação, esses funcionários não virão para a escola. Lamentavelmente, desde janeiro de 2011 essa situação está em vias de acordo e até hoje não foi fechado por causa da assinatura de uma pessoa que, ao que consta, está discordando de alguns pontos e cláusulas do acordo. Então, enquanto não houver a liberação dessa assinatura, não é possível efetivar a contratação desses docentes que já foram selecionados, entrevistados e aguardam apenas o encaminhamento admissional. Enquanto não se resolve tal impasse, não se pode ampliar a jornada porque não se consegue manter, para cada oficineiro, o que é determinado pelo PEI. O programa determina para cada jornada de 20 horas que sejam 12 horas de oficina, 5 horas de apoio e 3 horas de planejamentos semanais. Esse apoio é oferecido ao professor comunitário, especialmente no horário do almoço e do lanche. Claro que cada monitor dispõe de um tipo de acordo. Por exemplo, para o jovem aprendiz não é previsto horas de apoio, é previsto horas de planejamento. Para o bolsista, está previsto ter horas de oficina e horas de planejamento. Para os demais monitores que pertencem à Associação Municipal dos Servidores é previsto já o apoio ao professor comunitário, no total de 5 horas. Diante deste quadro deficitário de docentes da «Escola Integrada N», em lugar de atender a 5 turmas, há a formação de 4 turmas, o que ainda pode trazer uma sobrecarga de trabalho, quer dizer, não ser possível atender as horas de planejamento a que os monitores têm direito.

A professora Ingride relata como se tornou Professora Comunitária, a forma de ingresso e as motivações que a impulsionaram, dizendo que a função que

desempenha é uma função de indicação da direção escolar. E quando ela soube que a Professora Comunitária que a antecedeu seria nomeada para o cargo de secretária escolar, ela se colocou à disposição para essa função de Professora Comunitária. Ela pretendia experimentar outras funções na escola, interessou-se pelo programa, havia alguns aspectos vantajosos para ela, a começar pela carga horária que são de 8 horas corridas de trabalho e a garantia da dobra que se fazia necessária naquele momento. Não havendo outro candidato ao cargo, fica a pessoa indicada pela direção. Mas ela diz ter o conhecimento de que quando há dois ou mais candidatos à função de PC, pode haver uma assembleia e a escolha ser feita pela comunidade que, então, elege quem representará o programa na escola. Não foi o seu caso, uma vez que foi candidata única.

Ela afirma que, embora seja uma nova função dentro da escola, não está formalmente no quadro de cargos e salários nem há remuneração específica, é uma dobra⁴⁸ tal qual ocorre com a extensão de jornada que existe na «Escola N». Porém, em 2007 falou-se muito em um subsídio de R\$ 800,00 para esse profissional, promessa que não se cumpriu. Aliás, segundo a informante, esses R\$ 800,00 foram determinantes para que muitos profissionais se interessassem mais pelo incentivo do que pelo programa em si, visto que era um programa novo, desconhecido e ousado: estar com esses meninos na escola no contra-turno escolar. Mas nunca saiu do papel essa promessa de subsídio ao professor comunitário.

Ao responder se a escola em que atua possui as condições adequadas para o desenvolvimento do PEI, a professora Ingrid afirma que não. Ela insiste que, na verdade, não por culpa da escola, mas por limitação física. Porque o programa foi previsto para contar com parcerias da comunidade, não para ser realizado dentro da escola. Porque o espaço da escola e seus equipamentos são utilizados nesse período pela

48 Dobra significa na RME-BH trabalhar dupla jornada, mas sem os direitos trabalhistas completos da segunda jornada.

escola regular. Porém, na prática, o PEI mostrou-se diferente, exigiu adaptações e adequações. Hoje, usa-se para o PEI o espaço da escola, usa-se a quadra coberta, a segunda quadra que é uma quadra descoberta, usa-se o laboratório de informática, porque está previsto um segundo laboratório de informática para a Integrada, mas até agora não se conseguiu a construção do segundo laboratório. Então, tem de dividir esse espaço do laboratório de informática com a escola regular, o que dispõe de menor tempo para a integrada, maior fração do tempo fica para a regular. Usa-se a cantina e ela foi projetada e adaptada para atender à integrada. Também são usados os sanitários, os toaletes que foram feitos pensando na escola integrada, foram adaptados e pensados para a escola integrada. Agora, o ideal seria que tivesse um espaço fora da escola que atendesse o PEI no quesito do esporte, alimentação e banheiros. Diz também que o programa prevê banho para os estudantes, mas isso não foi implantado, devido à rede física da escola não suportar o número de chuveiros ligados. É uma estrutura antiga, mas que já tem um projeto da Rede Física para adequações.

Diante da questão se o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes, a professora Ingride responde que ainda não; que a intenção é integral; que o trabalho vai nessa direção, para formar valores, para trabalhar questões sociais, trabalhar a convivência, mas ele não alcança, por exemplo, as questões pedagógicas, até pela maneira em que ele está estruturado. Porque não há exigência de profissionais formados, embora no seu caso conte com professores formados pela UFMG, com professores que têm o curso Normal Superior, tem uma equipe bem formada, mas pensando de forma mais abrangente, para formação desse profissional exige-se que o mínimo que ele deve ter é um ensino fundamental completo, até a 8ª série. Então, ele não tem as formações fundamentais específicas pra fazer as devidas compensações pedagógicas. Do ponto de vista social, busca-se inculcar neles valores e reforçar valores

que deveriam vir de casa, então não se sabe se tem conseguido com sucesso. Mas a maior preocupação do Programa Escola Integrada é oportunizar essas famílias que retornem ao mercado de trabalho, tirar esses alunos da rua e neste aspecto ela tem avançado.

Em relação a receber apoio e quem a apóia, a professora Ingride reconhece ter bastante apoio da direção e da vice-direção escolar; dentro do PEI existe um acompanhante, que é intermediário entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação, o cargo é de acompanhante do PEI. Dentro programa tem um apoio na parte da manhã de uma monitora e na parte da tarde de um monitor.

Para o exercício da função de Professora Comunitária, a professora Ingride sente-se hoje mais preparada. Ela acredita que teria sido melhor uma formação antes de assumir esse cargo. Afirma que essa função é uma realidade que exige muito mais do ponto de vista emocional, lidar com as questões sociais desses alunos; que a sala de aula somente não nos prepara para essa realidade do PEI. Ela defende que se faz necessário uma formação mais específica antes que esse profissional assuma na escola. Não basta somente ser um pedagogo, ser somente um alfabetizador, um professor de sala de aula. Ela entende que faltou uma formação mais específica. Mas se sente preparada para desempenhar a função.

Entretanto, há uma formação tanto para os professores comunitários quanto para os monitores e agentes. A formação dos professores comunitários ocorre toda primeira quarta-feira do mês, com agenda definida. A dos monitores e agentes, no último sábado do mês. Mas não é o tipo de formação que foi mencionada na questão anterior. É mais aprofundado dentro da dinâmica do dia-a-dia do PEI, no sentido de um maior enriquecimento daquilo que se pode ofertar. Mas, que existe algum tipo de formação, lugar para debate é nesse espaço que acontece.

Na opinião da PC entrevistada, as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação e relações interpessoais interferem no processo de organização da escola e no PEI muito, demais! Para ela, a questão salarial ainda é um entrave muito grande na questão da Escola Integrada, porque a remuneração desses monitores e agentes, ainda que justificadas por um discurso de que eles trabalham 4 horas por dia, que eles ganham proporcionalmente mais que outro profissional que trabalha 8 horas por dia e recebe salário mínimo, que é a base salarial do país, ainda assim é insuficiente para que o profissional permaneça no programa. Então, a rotatividade é muito grande. Quando o profissional alcança um desenvolvimento do trabalho, um estabelecimento de rotina, ele está saindo, porque apareceu uma nova oportunidade. O maior entrave é a questão salarial dos docentes do PEI e não se vê uma perspectiva de melhora, na opinião da professora.

No entanto, a professora Ingrid se sente privilegiada com a equipe que tem, pois perdeu apenas 3 docentes em 3 anos, o que é considerado uma rotatividade baixa tendo em vista a realidade de outras Escolas Integradas. Ela diz que os docentes que coordena gostam do trabalho da «Escola Integrada N» e, como professora comunitária, ela busca motivá-los, dar a eles uma liberdade de trabalho porque quem enfrenta essa rotina de alunos diretamente são eles, não é a PC. Então, a «Escola Integrada N» busca também mantê-los sempre motivados no trabalho, ser mais flexível nos horários, ser mais flexível numa demanda pessoal, seja sair mais cedo, chegar mais tarde, são condições que, de certa forma, eles sabem que é mais difícil saindo daqui encontrar em outro lugar. O que se procura é fazer algumas compensações, oportunizando a eles bem estar, relacionamento, em contra partida aos baixos salários. Conclui a PC, que essa é uma rotatividade pequena, cuja opinião se baseia nos relatos de professores comunitários de outras regionais que não têm a mesma sorte dela.

No tocante à autonomia, a professora Ingride responde que a tem, mas em parte. Porque tudo que envolve admissão, demissão de funcionários e investimento dos recursos públicos passa por uma hierarquia. Ela depende da autorização do acompanhante da Integrada, ou passa pela Direção para aprovação desses investimentos. Então, no mais, ela tem autonomia na administração da «Escola Integrada N», em aspectos tais como intervenção com aluno, intervenção com a família, intervenção no grupo de monitores, nesse âmbito ela tem autonomia para atuar.

Quanto à interferência do PEI na organização do tempo e espaço da «Escola N», a professora Ingride a reconhece e ainda exemplifica. Ela diz que a interferência ocorre, entre outras situações, quando é preciso usar o laboratório de informática, então se estabeleceu um horário para que a integrada o esteja utilizando. O uso compartilhado das quadras, isso de certa forma limita mais a «Escola N» e também no momento em que o PEI está realizando outras oficinas no seu espaço. Contudo, nada que gere no grupo uma insatisfação, segundo a PC.

Ao ser perguntada se na escola em que atua existia uma equipe de gestão e qual a relação dessa equipe com o PEI, a professora Ingride respondeu que não há tal equipe. Que o seu relacionamento é direto com a vice-direção e direção. Algumas vezes, quando a coordenação pedagógica quer fazer algum trabalho compartilhado com o PEI, a procuram, mas diz que foram pouquíssimas vezes, durante esses 3 anos, que tal fato ocorreu. Apenas quando é a organização de um sábado letivo na escola, mas na rotina, no dia a dia, essa relação com a equipe não ocorria.

Ao ser questionada sobre a existência de conselho/s e se ele/s funciona/m efetivamente e se a escola em que atua tem o PPP que contempla o PEI, a professora Ingride confirmou haver o colegiado da «Escola N», mas que no PEI, não existe nenhum conselho. Acrescentou, ainda, que o colegiado realiza encontro bimestral e, às

vezes, mensal. E que o PPP existe sim, porque é uma exigência da SMED. Mas que ele foi elaborado na época em que ela estava fora da Escola Integrada, aproximadamente em 2007, quando era professora alfabetizadora, e que não participou da sua elaboração, embora não acredite que ele contemple a Escola Integrada.

Ao responder sobre a jornada de trabalho, salário bruto e tipo de contrato de trabalho, a professora Ingride explicou que trabalha 40 horas semanais, distribuídas em 8 horas diárias. E que o seu salário bruto, acrescido de todas as vantagens está em entorno de R\$3.500,00. Também explicitou que não existe o cargo de Professor Comunitário no PEI, mas a remuneração é feita como se fosse uma dobra, uma extensão de jornada do cargo de origem, o mesmo tipo de dobra que existe na escola regular da RME-BH. Portanto, não existe cargo, remuneração específica e nem subsídio para essa função.

A professora Ingride respondeu como a «Escola N» e a «Escola Integrada N» são avaliadas, dizendo que a avaliação da «Escola N» se faz por meio dos instrumentos avaliativos próprios do 1º e 2º ciclos. Informou também que a cada 2 anos é realizada uma avaliação da gestão. A propósito do PEI, informou que a avaliação é feita no final de cada ano e que, em dezembro último, promoveu o preenchimento de um instrumento avaliativo de todo o trabalho que foi desenvolvido durante o ano de 2010. Relatou, ainda, que no ano de 2011 a avaliação ocorreu em fevereiro e houve um retorno desta avaliação com gráficos, percentuais e análises dos aspectos positivos, do que foi negativo e do que precisa melhorar. A partir dessa avaliação, foi planejado o trabalho para 2011, concluiu a professora comunitária.

Quanto a se sentir responsável pela classificação que a escola obteve nas avaliações sistêmicas, assim como a avaliação do PEI, a respondente informa que há 3 anos está à frente do PEI, mas que não está mais à frente destes alunos do ponto de vista

político-pedagógico. Em relação ao PEI, entende que ela contribui, porque ela tem procurado ser o mais transparente possível nos pontos levantados pelos alunos, porque a partir da crítica, sugestão ou aprovação é que vai sendo reavaliada a rotina e são realizadas as mudanças necessárias. Nesse sentido, a professora comunitária entende que contribui participando dessa avaliação, mas ao se perceber como atora e autora desse processo, ela se sente também responsável pelos resultados dessas classificações.

Na opinião da professora Ingride, não há repercussão dessas avaliações no seu trabalho nem no PEI porque o Programa não pretende atingir os estudantes com resultados pedagógicos. Embora se desenvolva a estratégia das oficinas pedagógicas, elas são compreendidas de forma lúdica, não são formais como a escola regular. A escola regular dispõe de outros instrumentos de intervenção com esses alunos, além da intervenção pedagógica, que no PEI não existem. Existe a oficina do para-casa que deixa muito a desejar, porque são turmas grandes, com alunos com muitas dificuldades e muitas vezes não se consegue contemplar todos. E o PEI não tem a pretensão de avançar esses alunos do ponto de vista pedagógico.

Quanto a ser avaliado formalmente o desempenho profissional, a professora Ingride compreende que ela não é avaliada formalmente. Segundo o seu entendimento, não há uma avaliação formal do seu trabalho. A avaliação é feita por meio da própria rotina. Às vezes, se tem o retorno pelo próprio grupo de trabalho do que está positivo, daquilo que precisa mudar. Mas essa avaliação é feita, a partir da rotina, de modo informal. Ela diz que há uma avaliação anual do programa, mas não é do seu desempenho. Sua avaliação formal é feita de dois em dois anos, não pelo PEI, mas pelo seu cargo de origem, para a mudança de nível. Essa Avaliação de desempenho de professores da «Escola N» é realizada para fins de mudança de nível na RME-BH.

Ao ser perguntada se estão ocorrendo mudanças no trabalho do professor em consequência das políticas educacionais, a professora Ingride opina que sim, que está havendo este tipo de mudança. Para ela, os professores estão tendo cada vez mais de ajustar as suas práticas às intervenções que são necessárias, sobretudo para alcançar uma melhora do IDEB, então isso traz reflexos para a prática do docente. Também a professora percebe alteração do material didático, dos recursos pedagógicos como as TIC's, além de diminuir a autonomia do professor que antes podia seguir uma linha de trabalho própria. Nota-se uma forma de intervenção mais direcionada pelas acompanhantes pedagógicas. Hoje se segue uma direção na alfabetização, não fica aquela individualidade, o meu método é esse, cada professora tinha o seu método. Atualmente, está havendo mais controle do trabalho do professor, conclui a Professora Comunitária.

Acerca do tempo que os estudantes da «Escola Integrada N» desenvolvem atividades nos espaços da «Escola N», a professora Ingride relata, em seguida. Ela diz que de manhã, às 8 horas, os estudantes da «Escola Integrada N» chegam na «Escola N», e considera este horário de chegada o melhor para atender as famílias que precisam trabalhar. Às 08h30min, os estudantes recebem o lanche; às quinze para as nove, eles se dirigem à casa onde acontece o programa e fica uma turma para a informática na «Escola N». Portanto, na parte da manhã, usa-se o espaço da «Escola N» por 2 horas e 20min, de 8h às 10h20min, considerando também o tempo que a «Escola Integrada N» usa o laboratório de informática. Na parte da manhã as quadras da «Escola N» não são usadas porque a «Escola Integrada N» dispõe de parceria com a Igreja Católica Cristo Crucificado. As atividades esportivas ocorrem no espaço da Igreja, apenas no turno da manhã. Os estudantes retornam à «Escola N», no horário das 11h20min, para o almoço e nela ficam das 11h20min até às 13h, quando vão para a sala de aula. O que significa a

permanência de mais 1 hora e 40 minutos no interior da «Escola N». Entretanto, os pré-adolescentes ficam na escola das 11h20min até às 12h30min para o almoço, depois vão para a casa onde acontece o PEI, mas uma turma vai estar sempre utilizando a quadra na parte da tarde, das 13h30min às 16h porque, à tarde, não se dispõe de parceria com a Igreja. Então, são 25 alunos na quadra em média e o uso da informática à tarde é de aproximadamente de 1 hora, das 15h às 16h. Enfim, todos os estudantes da «Escola Integrada N», do turno da tarde, lancham juntos, às 15h50minh. A opção por todos os estudantes da «Escola Integrada N» lancharem juntos nesse horário se deve ao fato de que houve um período em que havia 3 horários para o lanche à tarde e os estudantes da «Escola Integrada N» vinham de 2 em 2 turmas, mas este formato não funcionou, gerava fila, prejudicando os estudantes menores da «Escola N». As professoras da «Escola N» questionaram e então foi feita essa mudança, ficando os 10 minutos finais do recreio do turno da tarde da «Escola N» para os estudantes da «Escola Integrada N» usarem, conforme relatou a Professora Comunitária entrevistada.

A respeito dos momentos coletivos, tipo reuniões pedagógicas, Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar - ACEPATE, dias escolares e assembléias da «Escola N» e sobre como atua neles, a professora Ingride afirma que participa das assembléias, dos dias escolares, mas não tem participado das reuniões pedagógicas. São nesses momentos em que ela atua mais: assembleias e dias escolares. As ACEPATE, a professora comunitária não as tem, seu horário é corrido de 8h às 16h e diz também não ter horário para o almoço.

A respeito de afastamento do trabalho por licença médica e sobre o motivo do afastamento, a professora Ingride responde que em 3 anos de trabalho no PEI ela só se afastou durante 10 dias por causa de uma leve complicação na gestação. E que não houve nenhuma redução na remuneração durante o período de afastamento do trabalho

porque o seu contrato de trabalho é o mesmo do seu cargo de origem, Professora Municipal I, com extensão de jornada. Mas ela afirmou que seria excluída da bonificação pela sua licença médica se estivesse participando de reuniões pedagógicas, porque o prêmio que a PBH instituiu para quem participar de reuniões pedagógicas extra-turno somente é pago a quem tiver frequência integral no mês anterior. Mas a «Escola N» não fez opção pelas reuniões pedagógicas remuneradas. Somente três professoras as realizam no turno noturno.

Ao responder sobre as dificuldades que enfrenta como professora comunitária, a professora Ingride insiste em falar da falta de acomodação adequada para os estudantes do PEI. Ela comenta que tem enfrentado sérios problemas com a falta de mobiliário apropriado. Que o mobiliário de que dispõe, como foi visto *in loco* pelo pesquisador, é inadequado para os estudantes pré-adolescentes. Trata-se de mobiliário da educação infantil. Exceto para uma turma que para a qual PC pode usar mesas e cadeiras adequadas para a faixa etária. Mesmo assim gerou outro problema, por falta de espaço: a sala não comportou mais do que 16 jogos de mesa e cadeira apropriadas para os pré-adolescentes. Mas o número de estudantes previsto no PEI é de 25 por turma. Então, as dificuldades aumentam com o mobiliário inadequado.

Embora as crianças não se queixem, conforme afirma a professora Ingride, porque gostam de estar ali, gostam do programa, gostam do formato, a professora comunitária diz notar que essa inadequação de mobiliário e espaço as deixa mais agitadas. Nota-se que elas têm uma necessidade muito grande de levantar, se movimentar e usam como desculpa a ida ao banheiro, ou saem da sala para visitar outro monitor. Elas mesmas não percebem que o desconforto é causado pelo mobiliário e espaço inadequados. A professora entrevistada afirma estar buscando a mudança desse mobiliário. Ela tem o propósito de adquirir cadeiras universitárias. O entrave encontrado

é que ela não tem autorização para comprar esse tipo de material e, portanto, ela teria de fazer investimento de recurso público para efetivar a compra. Está evidente que é necessário realizar a compra do novo mobiliário, mas é aí que entra a burocracia, depende de algumas autorizações, como da Caixa Escolar.

É difícil compreender o fato de a «Escola Integrada N» dispor de recurso em caixa, mas não poder comprar o mobiliário necessário. Segundo a professora comunitária, tal fato ocorre porque essa compra requer uma autorização especial, porque os responsáveis hierárquicos do PEI alegam que a escola já dispõe de mobiliário; porém, a casa alugada não comporta o tipo de mobiliário existente ou ele é inadequado, como foi demonstrado. Em consequência, não existe espaço físico para atender 25 estudantes por turma e a «Escola Integrada N» corre o risco de perder funcionários, porque o quantitativo de monitores do PEI é calculado, tendo por referência turmas de 25 estudantes. Conclusão: o número de estudantes está diretamente relacionado ao número de monitores. Se há diminuição do número de alunos, perde-se no número de monitores, reduz-se a equipe de trabalho.

Atualmente, segundo a professora Ingride, o funcionamento da «Escola Integrada N» conta com 11 funcionários e um total de 225 estudantes. Segundo ela, é necessário aumentar esse número de alunos até 250 para manter a atual equipe de monitores, porque assim que chegar o docente do esporte, previsto para maio, se não for ampliado o número de alunos corre-se o risco de ter de demitir algum monitor, porque senão excede ao quadro de pessoal definido pelo PEI.

Ao ser perguntada se está sentindo que o docente tem sido forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades, a professora Ingride afirma que, com certeza, ela percebe isso acontecendo a todo o momento. Ela prossegue exemplificando que o docente tem

exercido papéis que deveriam caber a um agente de saúde devidamente preparado para isso, um psicólogo, entre outros. Cada vez mais, o professor vem incorporando na sua prática responsabilidades que extrapolam a sua função. A sensação é de abandono! Parece que todo fracasso educacional é de responsabilidade do professor, recai sobre os seus ombros, desabafa a Professora Comunitária!

A professora Ingride informou que o valor a ser pago pelo comodato é calculado com base no número de estudantes do Programa. Há uma tabela do PEI que varia de R\$ 2,00 a R\$ 3,00, por estudante, como referência para calcular o valor do comodato. No caso da «Escola Integrada N», que conta apenas com um comodato, foi autorizado utilizarem o valor de R\$3,00 por estudante. O comodato da «Escola Integrada N» foi fechado em R\$ 670,00 mensais e foi assinado e firmado por um prazo de 12 meses. Portanto, a partir de janeiro de 2012 precisará ser renovado. O cálculo deste comodato foi feito tendo por base 225 estudantes /média. Pode-se chegar a 250 estudantes e isso não significa que se se chegar ao total de 250 estudantes, seja necessário atualizar o valor. Portanto, foi calculado o valor de R\$ 670,00, referente a 225 estudantes a R\$ 3,00. Nesse valor, estão incluídas as despesas de água e luz do proprietário. O valor do comodato foi pensado de modo que o proprietário recebesse como pagamento um salário mínimo de aluguel, conforme está valorizado imóvel semelhante ao ocupado pela «Escola Integrada N» na região, segundo a professora entrevistada.

Ao fazer suas considerações no final da entrevista, a professora Ingride manifestou a expectativa de que o presente estudo que lhe parece que está sendo tão aprofundado, tão bem elaborado, pudesse chegar à SMED-BH e à coordenadora geral do PEI. Porque, segundo a professora comunitária entrevistada, com certeza, isso pode refletir de forma positiva no trabalho da «Escola Integrada N», pois o PEI se defronta

com muitos desafios. Desafios que não foram sequer imaginados quando o programa foi elaborado. Ele foi pensado de uma forma muito iludida, utópica, confiando na participação ativa da comunidade. Segundo a opinião da professora Ingride, imaginou-se mais pessoas aderindo ao PEI, até mesmo sem custo de comodato. Mas, de fato, em algumas realidades, principalmente em bairros da periferia da cidade, como menos opção de imóveis, quando se encontra alguém interessado em ceder os imóveis, é por valor de comodato muito elevado, que está totalmente fora do parâmetro dos R\$3,00 por estudante. Ou ainda: pela dificuldade encontrada no caso de muitas pessoas estarem receosas de cederem seus imóveis, por achar que a Prefeitura vai se apropriar daquele espaço. As próprias Igrejas temem uma depredação do seu patrimônio. Embora o PEI dê garantias de que qualquer dano material provocado no imóvel, a Prefeitura assume, os proprietários não confiam na Prefeitura. . A professora Ingride exemplifica afirmando que se quebrar um vidro, se quebrar uma lâmpada, se houver alguma danificação no portão, tudo isso é repostado pelo PEI. Assim como o Programa se responsabiliza pela limpeza dos espaços utilizados, promovendo a ida a eles, todas as manhãs, de uma funcionária da limpeza.

A professora Ingride continua a descrever as dificuldades existentes do PEI, ao ressaltar que ele fugiu muito daquilo que os seus idealizadores esperavam. Porque, além dos entraves da falta de espaço físico e da falta e inadequação de mobiliário que impedem o bom funcionamento da «Escola Integrada N», ela acrescenta a dificuldade de fidelizar esses funcionários, o problema da rotatividade é muito grande, porque é quase impossível a pessoa sobreviver com R\$ 330,00 e para os que trabalham 4 horas, em média, é isso. Para o bolsista é um pouco diferente porque o seu salário é de R\$ 420,00, mais o vale-transporte. O agente da AMAS está em R\$ 350,00, eles tiveram aumento de 8%, em abril, mas não têm direito ao vale-transporte. Embora a Prefeitura

de Belo Horizonte alegue que os docentes do PEI trabalham só 4 horas e que, proporcionalmente, por estarem trabalhando meia jornada, ganhem mais do que a proporção do salário mínimo referente à metade da jornada. E que o salário mínimo é R\$ 545,00, então eles deveriam ganhar 50% desse valor e eles ganham mais. Contudo, não dá pra viver com R\$ 350,00 e, além disso, há pessoas na equipe que são mães de família e/ou pretendem continuar os estudos, fazer faculdade.

A professora Ingrid nos informa que embora os docentes do PEI gostem do programa, saem por causa da precariedade salarial. Ela enfatiza que os docentes que saíram da «Escola Integrada N», saíram com pesar. Diante deste quadro de dificuldades, seu depoimento é um apelo à PBH/SMED/PEI no sentido de que deveriam rever a questão salarial dos docentes do PEI. Porque, segundo ela, o que se nota é que no momento em que esses docentes estão integrados ao trabalho, eles deixam o PEI. Ou então ocorre de alguns que nem chegam a ter muito compromisso, segundo relatos que a professora Ingrid escuta de outros professores comunitários. Ainda há notícias de casos de docentes do PEI que abandonam a escola em que trabalhavam ou simplesmente não se envolvem muito com a rotina da escola integrada em que atua.

Outro problema citado pela professora Ingrid refere-se à formação do docente do PEI. Segundo ela, às vezes o docente não tem o perfil adequado para lidar com os estudantes. Mas como a exigência do PEI para contratação é uma formação mínima de ensino fundamental completo e que tenha habilidade manual para desenvolver as oficinas com os estudantes. Às vezes, o candidato tem habilidade para artesanato, capoeira, mas não tem uma formação mais elaborada, própria desse profissional. Em relação ao pedagógico, ela explica porque ele não pode ser suprido pelo PEI. Primeiramente, porque não se pode ter um choque ético entre os docentes da «Escola Integrada N» e as professoras da «Escola N». Também, para não correr o risco

de o professor ter um método para ensinar a matemática, por exemplo, um método para ensinar a divisão, enquanto em outro turno, o docente da Integrada ter um outro sistema. Enfim, ela entende que há um choque na postura de trabalho, na condução do trabalho, cada um com seu método. Eis, então, as razões pelas quais o PEI não investe muito no pedagógico. Estimula-se o hábito do estudo, faz-se o para-casa, mas apenas se reforça o que os estudantes viram na sala de aula.

A propósito do para-casa no PEI, a professora Ingrid diz que, embora não seja o ideal, pois nota que ainda não se conseguiu atingir a qualidade esperada, já se consegue um pouco. E considerando que muitas vezes alguns pais chegam tarde em casa, não conseguem acompanhar o para-casa. Além disso, há um número significativo de pais analfabetos, por essa razão não sabem orientar os filhos a fazer o para-casa. Nesse sentido, a professora comunitária opina que é melhor um pouco do que nada. Ela observa que nas propagandas do PEI exibidas na televisão não há ênfase no pedagógico. O que se vê repetidamente são cenas de estudantes desenvolvendo arte, esporte, capoeira, dança, passeios, chamando muito a atenção para as excursões e passam pela questão de estar fazendo alguma atividade escrita que é o momento pedagógico. E o momento pedagógico a que se referem, é o para-casa. Está previsto no PEI ter uma oficina de matemática, de português, mas elas devem ser sempre lúdicas, em razão do próprio estudante não permitir o mesmo formato de aula que ele tem na «Escola N». Os estudantes não aceitam que se trabalhe com eles em folhas, que se passem exercícios no quadro para que eles tenham um caderno e escrevam, eles dizem que já viram aquilo na sala de aula ou já fizeram. É necessário manter o estudante motivado, assíduo, para que ele não abandone o programa. E há relatos de experiências que tiveram de reformular todo o trabalho, todo o cardápio oferecido na Integrada por causa da evasão. O que se notou foi que havia mais pedagógico do que lúdico. Portanto, o que a professora Ingrid

ressalta é que, se tiver o pedagógico no PEI, o estudante não quer. O que ele quer é um formato mais informal, mais solto, mais leve, mais prazeroso. Segundo ela, o português e a matemática podem ser trabalhados de forma lúdica. E quando isso acontece, reflete positivamente na sala de aula, mas a professora Ingride diz não se sentir responsável por preparar o estudante para que ele avance mais numa Provinha Brasil, por exemplo. Conforme a Professora Comunitária entrevistada relata, para que isso ocorra, a «Escola N» tem que se organizar e suprir as deficiências dos estudantes. Aqui, caberia problematizar: qual a concepção de “Pedagógico” que tem a professora comunitária?

De outro lado, a «Escola Integrada N» compreende também em seu quadro de pessoal o agente cultural, como é o caso de Inácio⁴⁹, 20 anos de idade, com ensino médio completo. Sobre a sua experiência como docente da «Escola Integrada N», ele afirma que trabalha nela desde o ano de 2008, mas que a acompanhou bem de perto, desde o seu início. Inácio se considera um dos precursores, um dos mais velhos, que está trabalhando nela até hoje. Ele disse que se pode notar a evolução deste programa. Acredita que, das escolas integradas, a «Escola Integrada N» é a que mais teve sucesso. Porque, inicialmente, ela abrangia menos estudantes e a experiência dos docentes e os recursos eram menores do que agora. Mas, mesmo assim, os docentes conseguiram desenvolver seu trabalho de forma a repercutir na comunidade. O que estimulou a procura dos pais para poder colocar seus filhos na «Escola Integrada N». Com entusiasmo, Inácio diz que

[...] com o passar dos anos, eu acredito que eu fui adquirindo experiência, porque pra mim dar aula era uma coisa inédita e foi algo que agregou muito, tanto para minha carreira profissional quanto pra minha vida pessoal. Acredito até que mais para a pessoal, o fato de você ensinar algo para alguém acho que traz algo muito grande. Hoje em dia, eu tenho muito a aprender, mas com o passar dos dias a gente aprende uma lição nova e também tenta passar uma coisa importante pra esses meninos.

49

Inácio é nome fictício para preservar a identidade do agente cultural da «Escola Integrada N»

Ao responder quais atividades desenvolve com os estudantes, Inácio relata a produção de desenhos, trabalho artístico, mas com uma percepção artística diferente daquela que eles têm na «Escola N». Ele diz que gosta muito de partir daquilo que os estudantes gostam de ver, de ler e fazer, sem impor algo que ele já tem preparado, do seu gosto. Além disso, Inácio afirma que trabalha com pinturas nos muros, que se trata da realização de Projeto da SMED: pintar além dos muros da escola, a comunidade, os postes, que também é um diferencial com o qual os estudantes se identificam muito. Existe relato de estudantes que saíram da escola, mas disseram que não sabiam o que queriam fazer antes e que agora eles já sabem: dizem que querem ser *designer* gráfico, pintar telas, querem fazer belas artes. “É isso que é a recompensa realmente do trabalho”, garante o agente cultural.

Ao relatar como se aproximou da «Escola Integrada N», Inácio disse que a sua implantação foi em 2007 e que na ocasião havia apenas uma coordenadora e duas funcionárias. Mas que naquele tempo ele ainda não trabalhava no PEI. Que foi à «Escola N» levar uma proposta de projeto de trabalho e a deixou juntamente com seu contato telefônico com a coordenadora do Programa. E que passado quase um ano, ligaram para ele da «Escola N», mas era outra coordenadora, procurando-o para começar o referido projeto. Inácio informa que, nesse começo do PEI, os estudantes não tinham ideia do quê era a «Escola Integrada N», qual era a sua função. Também os docentes não tinham muito essa ideia e que esse entendimento veio com o passar do tempo. Que no começo as salas eram meio confusas, os docentes do PEI não sabiam o que ensinar, o que fazer e qual era o objetivo. Mas que não demorou muito tempo para se entender que aquilo ali não era um passatempo para os estudantes ficarem até às 4 horas da tarde na «Escola N». Em sua opinião, o programa era algo que deveria agregar valor para a vida, que somasse, que fosse além da própria vida escolar. Então, no

começo eram poucas salas e poucos estudantes, que inclusive eram selecionados. “Não que a gente pudesse selecionar muito”, disse Inácio.

Inácio fala sobre como está organizada a «Escola Integrada N», como e onde ela funciona, afirmando que ela está organizada de maneira bem objetiva. Que, atualmente, o PEI está bem esclarecido, que os docentes sabem a sua função e seu objetivo. Ele funciona numa casa da comunidade, próxima, acerca de um quarteirão da «Escola N». A mencionada casa que o proprietário alugou para funcionar como «Escola Integrada N» está situada no próprio lote em que ele mora com a família. A casa alugada tem os espaços dos cômodos usados para realizar as aulas. Então, cada cômodo se transformou numa sala de aula, além de colocar quadro e as carteiras. Além desse espaço, as atividades do PEI continuam utilizando «a Escola N» na questão de quadra, e a Igreja Católica, cujo galpão é utilizado como lugar de recreação para os estudantes do programa.

A propósito do quantitativo de docentes e das atividades realizadas, Inácio descreve que atualmente são cerca de 10 docentes que realizam atividades de ética, artesanato, português, informática, educação física, artes e literatura.

Para responder como se tornou docente do PEI e qual foi a sua motivação, Inácio relata que entrou bem novo no programa, com 16 anos. Na época era um garoto. Mas sempre gostou de desenhar, que o desenho sempre esteve muito presente em sua vida, mas que o seu desafio foi nunca ninguém ter lhe ensinado. Disse que procurou a «Escola N» porque estava precisando de emprego, na época, procurou e se ofereceu para desenvolver um projeto paralelo, pois não conhecia a Escola Integrada, não sabia que ela existia. E, quase um ano depois, ligaram para ele da escola, convidando-o para desenvolver o mencionado projeto. A partir daí ele começou, foi à AMAS para assinar a sua carteira de trabalho. Mas começou recebendo seu pagamento por RPA (Recibo de

Pagamento a autônomo). Primeiramente, se associou a uma entidade chamada Terra Verde e ela era intermediária para receber. Depois, com o passar do tempo, assinaram a sua carteira e assim atua na «Escola Integrada N».

Ao responder se a «Escola N» apresenta as condições adequadas para o funcionamento do PEI, Inácio opina que a escola em foco supre a «Escola Integrada N» naquilo que esta não tem: espaço. Diz não ter do que se queixar quanto à «Escola N», pois o PEI usa todos os seus espaços, os seus recursos, a sala de vídeo, as quadras, espaços da escola que podem ser usados para aula ao ar livre, os muros da escola foram pintados e houve cooperação nesse processo. Ele afirma que o desafio no momento é o espaço onde está a «Escola Integrada N», o espaço da casa para poder abrigar todos os estudantes. Como conseguir colocar todos os estudantes do PEI num ambiente que não é escola, porque o ambiente da escola, o formato que é projetado a sala de aula facilita o entendimento de que é um lugar de ensino, que merece respeito, que merece comportamento. Entretanto, mesmo nestes ambientes adequados existem aqueles que não concordam. Imagina um ambiente de uma casa transformada na «Escola Integrada N», é muito difícil transformar este ambiente inadequado em ambiente educativo. Além disso, tem a questão do espaço. Porque as salas não têm condições de abrigar todos os estudantes,” então você vai dançando conforme a música”, palavras do agente cultural.. Segundo esse relato de Inácio, é necessário assentar dois estudantes em uma carteira, dois que caibam e se vai colocando o professor do lado e dividindo as salas, mas, o maior desafio é esse, o espaço físico da casa e a falta do ambiente escolar.

Ao tecer suas considerações sobre se o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes, Inácio diz que o PEI tem feito uma coisa que não tem preço para alguns estudantes. Embora ele perceba que parte deles não dê valor ao programa, estão nele só porque o pai ou a mãe o colocou. Mas para os estudantes da comunidade

mesmo, as crianças que moram na vila, o programa é a chance delas. Porque elas estão aqui e não estão traficando, estão no PEI em lugar de fazer as coisas que são estimulados a fazer na comunidade em que vivem. Aqui, há caso de estudante com 10 anos de idade e traficando. A partir do momento que ele entrou no PEI, agora ele tem com o que ocupar sua mente. Mas o risco continua, porque quando ele volta para casa continua aquele conflito, os convites para que ele volte ao mundo do crime são uma tentação. E, por isso, Inácio diz acreditar que para os estudantes que realmente precisam, o PEI tem um valor muito grande e aqueles que não lhe dão valor são a minoria. E que o sucesso desse programa, em sua opinião, deve ser apreciado nesse aspecto, apesar das dificuldades.

Para responder se recebe apoio ao realizar suas atividades na «Escola Integrada N», quem o apóia e como o apóia, Inácio comenta que essa é uma questão bacana. Porque em seu caso específico, a realidade que ele vive como agente cultural, que trabalha com as pinturas, ele tem apoio especial. Relata que na parte da manhã ele é professor apenas de desenho e, à tarde, de pintura. E que nesse horário da tarde, além de ter o apoio da coordenadora da «Escola Integrada N», que nunca o deixou na mão, sempre está junto com ele, está sempre ajudando, sempre perguntando o quê que ele precisa ou como pode ajudar-lhe a melhorar a sua aula, afinal de contas ela é uma professora. Além desse apoio da professora comunitária, que já é muito significativo, o PEI enviou aos agentes da pintura como se fosse uma subcoordenadora, tipo um apoio, que visita os agentes da pintura de 15 em 15 dias trazendo propostas de atividade. Além disso, vê como está o andamento do trabalho dos agentes da pintura e isso ajuda demais. Por essas razões, Inácio acredita que para ele particularmente, ele não sabe informar se para os seus colegas, ele diz que esse apoio é muito significativo.

Inácio se considera mais preparado hoje para o exercício de sua função como docente do PEI do que quando entrou no programa. Ele diz que foi o andamento do processo que lhe trouxe uma certa experiência. Opina também a respeito das condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais como fatores que interferem fortemente no PEI. Diz que essa é a grande ferida dos docentes do Programa. Embora reconheça que muitos desses docentes não tenham a pós-graduação, não foram aprovados em concursos públicos, enfatiza que eles realizam uma função muito parecida com a dos professores, mas que não são reconhecidos como tal pelo PEI. A remuneração da categoria docente do PEI é a ferida que cada docente tem, mas ela não desmotiva para a aula. Ele afirma, pelo menos fala por si mesmo naquele momento, que vem sendo motivado para o seu trabalho no PEI pelos seus alunos: eles são a razão de ele está trabalhando no Programa até hoje.

Questionado sobre ter autonomia para realizar o seu trabalho, Inácio responde tê-la porque sente que a coordenadora não o limita, mas sempre o auxilia dando-lhe um suporte maravilhoso. Ele relata que, quando se propõe a realizar uma atividade diferente com os estudantes, uma atividade extra-classe, a Professora Comunitária o alerta dos riscos, ou de algo que poderia dificultar o processo, mas proibir a sua aula, não. Ele diz que tem essa abertura para fazer o seu trabalho com os estudantes.

Para responder se o PEI interfere no tempo e espaço da «Escola N», Inácio disse acreditar que essa interferência do programa na escola pode causar aborrecimentos para alguns professores e funcionários. Ele considera o horário do almoço um dos momentos mais críticos do PEI. Trata-se do momento em que se juntam todas as turmas e os estudantes deveriam fazer silêncio durante o almoço. Como eles não fazem silêncio, o ruído excessivo e a falta de comportamento podem prejudicar aqueles

professores que fazem o seu horário de almoço na escola para trabalhar no turno da tarde e os funcionários que estão no seu horário de descanso. Outro momento de muito ruído é o da Educação Física das turmas do PEI, que acontece na «Escola N», ministrada pelos docentes da «Escola Integrada N». A gritaria e agitação dos estudantes podem atrapalhar a aula de algum professor. Esses são aspectos do programa que podem estar causando prejuízos às aulas.

Inácio disse não saber se existe uma equipe de gestão na «Escola N», mas a respeito da existência de conselho (colegiado), ele já viu algumas vezes chamados para reunião, embora nunca tenha participado a fundo, o que o impede de comentar.

A respeito da existência do PPP, como ele foi elaborado e se ele contempla o PEI, Inácio disse que os projetos que existem na «Escola N» e que ele sabe são o reforço, que ele tem visto há algum tempo e, segundo pensa, tem sido um diferencial para os estudantes. Porque se trata de um momento em que um número menor de alunos tem uma professora com a aula voltada para eles e Inácio diz achar isso maravilhoso. E o acompanhamento dos estudantes especiais, mas que fora estes dois projetos, ele desconhece.

Ao responder qual era a jornada semanal de trabalho e o seu salário bruto, Inácio afirmou que o seu salário bruto é de R\$ 700,00, para dupla jornada de trabalho. Mas que na verdade, esse tal de salário bruto é complicado de entender. Porque, segundo ele, iria falar o que está no papel: está escrito R\$ 800,00, mas na realidade o bruto tem variado e que eles, docentes do PEI, não entendem o porquê dessa variação no contracheque. E informou que a carga horária semanal é de 40 horas, segundo o seu contrato de trabalho regido pela CLT.

Ao responder se a escola em que atua e o PEI são avaliados formalmente, Inácio disse que são e relatou como ocorre essa avaliação. Ele falou que, de tempos em

tempos, vem um supervisor regional da professora comunitária avaliar se o programa está alcançando o objetivo proposto. Segundo Inácio observa, o supervisor não se ocupa das questões diárias ou daquilo que os docentes do PEI estão produzindo com os estudantes, mas da questão do número de alunos e a equivalência do número de professores, o espaço, se as atividades estão realmente acontecendo. Comentou, ainda, que não sabe se o supervisor tem uma data certa para visitar a «Escola Integrada N», mas que de tempos em tempos ele a visita para fiscalizá-la.

Ao responder se se sente responsável pela classificação que a escola em que atua obteve nas avaliações realizadas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, assim como pela Avaliação do PEI, Inácio disse que não se acha responsável. Porque a parte que ele tem da educação dos estudantes é apenas a realização do para-casa. Quanto às questões didáticas ele disse não ter a vanglória de achar que ele as faz, pensa realmente que tal mérito é dos professores porque o desafio deles é grande.

Ao dar sua opinião sobre se há algum impacto das avaliações governamentais para o seu trabalho, para o PEI, Inácio disse que certamente existe. Que o programa está nas mãos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: o que ela fizer ou o que ela quiser mudar, vai ser realizado imediatamente. Segundo percebe, o programa tem alcançado o seu objetivo, mas se não tivesse, seria encerrado, semelhante ao que quase aconteceu com o projeto 2º Tempo e, como consequência, os docentes do PEI ficariam em dificuldades. Disse não saber sobre o Projeto Segundo Tempo, mas o que sabia era que se tratava de um Projeto do Governo Federal e que acontecia para os estudantes terem mais tempo na escola, realizar atividades semelhantes ao PEI e que os estagiários do Segundo Tempo se juntaram à «Escola Integrada N». Mas de uma hora para outra os estagiários foram dispensados, sem prévio aviso, porque o programa acabou. Disse que eles ficaram sem “eira nem beira”, sem ter para onde ir. E que, agora,

não sabe exatamente o que houve, mas sabe que o projeto voltou a funcionar de modo diferente.

Ao responder se está ocorrendo algum tipo de mudança no seu trabalho e no trabalho do professor, em consequência de repercussões das políticas educacionais, Inácio disse que no trabalho do professor ele não tinha certeza, mas que no seu trabalho não percebia muitas alterações. Assim como não as percebia no ensino fundamental, entendendo que aí elas não tinham sido tão significativas quanto ao ensino médio, onde houve mudança curricular.

Ao ser perguntado durante quanto tempo os estudantes do PEI desenvolvem atividades nos espaços da «Escola N», além das 4 horas e 30 minutos da escola regular, Inácio disse que seria um tempo de pelo menos, mais 2 horas e meia, usando o laboratório da informática e o espaço das quadras, além do horário do almoço, do café da manhã e do lanche da tarde.

Para responder quais são os momentos coletivos da escola e se participava deles, tais como reunião pedagógica, ACEPAT, dias escolares e assembleias, Inácio afirmou que a participação dos docentes do PEI nesses espaços da escola, pelo menos a sua em particular, praticamente não existe. Disse que, às vezes, quando há um evento na «Escola N», os docentes do Programa procuram ajudar, mostrar o trabalho da «Escola Integrada N». No tocante aos momentos coletivos, às reuniões das professoras, não existe participação dos docentes da «Escola Integrada N». Conclui dizendo que vê uma independência entre as reuniões da «Escola Integrada N», formadas por docentes do PEI visando as metas que buscam alcançar e as reuniões da «Escola N», das quais participam as professoras.

Inácio respondeu que não se afastou do trabalho por licença médica durante os últimos doze meses e que pelo o que viu dos colegas docentes do PEI, quando o

afastamento tem justificativa, um atestado médico, por exemplo, não há redução da remuneração no período do afastamento, o salário é pago integralmente.

Ao responder se se considera satisfeito com relação a seu salário, por se tratar de remuneração compatível com a sua dedicação ao trabalho, Inácio diz que não. Ele está insatisfeito com a sua remuneração porque acredita que o docente do PEI merece um salário melhor. Acredita que a remuneração tem caminhado mas, de um tempo para cá, está congelada. Considera que os docentes da «Escola Integrada N» merecem uma recompensa refletida na remuneração por causa da qualidade do trabalho que realizam. Além disso, porque “para uma pessoa solteira e tranquila ainda dá para fazer algumas coisas, mas para quem quer conquistar algo, é quase impossível”.

Questionado sobre quais são as dificuldades que enfrenta no trabalho, Inácio responde que são várias: desde a falta de estrutura física, até a dificuldade em lidar com os estudantes, segundo ele, a mais significativa. Diz que o principal desafio de todo docente é como levar um estudante que não respeita o pai, nem a mãe, a tornar-se respeitoso. Trata-se, segundo pensa, de formar esses estudantes, o que é muito mais difícil do que passar para eles o conhecimento docente. Para ele, o que está em jogo é a formação do caráter desses estudantes e nessa faixa etária, a formação lhe parece ser o desafio principal. Em sua opinião, uma palavra errada do docente pode desmoronar um trabalho em construção. Daí, o docente ter uma postura para lidar com os conflitos, sinalizando o certo e o que pode ser feito. A partir do contexto em que alguns estudantes vivem problemas horríveis em casa, Inácio diz se esforçar por praticar uma coisa que tem consigo e que reconhece ser difícil de cumprir, mas pela qual tem lutado individualmente: que a «Escola Integrada N» seja um ambiente legal para os estudantes; que eles cheguem e gostem da aula com ele, que seja uma aula legal, que eles cheguem e pensem “nossa, vou ter aula com o professor Inácio, vai ser um momento bom, um

momento diferente daqueles que eu tenho em qualquer outro lugar”. “Nossa, vai ter «Escola Integrada N», que bom!” Prazer, prazer de estar na «Escola Integrada». Ele diz que essa é sua meta e o desafio que tem com cada um dos estudantes.

Ao ser perguntado se observa ou se ele próprio está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades, Inácio disse que sim e que é ótimo para o docente. Ele, particularmente, acha isso ótimo; quando tem de ir à biblioteca ou entrar na internet para pesquisar alguma coisa, pesquisar o que está acontecendo, o que ele pode melhorar para os estudantes na aula, considera tudo isso maravilhoso, porque não só os estudantes crescem, mas ele está crescendo em conhecimento. Nesse sentido, lembra um período de sua formação que foi muito marcante: a época em que fez curso no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Isto porque as coisas que ele aprendia, as coisas que podia passar para os estudantes, ele passava. Inácio afirmou que achava muito bom estar aprendendo e os estudantes aprendendo juntos, na mesma caminhada. Ele diz que não sabe tudo, nem eles, mas que ele tem de saber mais para passar algo para os estudantes.

Voltando à questão salarial, Inácio afirma acreditar que a Prefeitura tem verba para investir no PEI, mas paga mal também aos professores, porque não tem a educação como prioridade e conclui, dizendo:

Eu estaria disposto, se a Prefeitura quisesse colocar alguém pra supervisionar a minha aula, o que eu tô passando pra eles, se eu tô merecendo mesmo o que eu tô recebendo, a partir do momento que eles colocassem um salário digno pra gente, de educador. Porque todas as reuniões que tem pra gente de agentes culturais, a pergunta que sempre tão fazendo é sobre o salário, quando vai aumentar?

Inácio comenta os Encontros de Formação, relatando que eles se tornaram um espaço de reivindicação por melhores salários e condições de trabalho. Segundo avalia, o encontro é bom por uma parte, mas também deixa a desejar. Para os encontros,

a coordenação do PEI manda e-mail à professora comunitária e convida os docentes para participar, tendo como pauta pontos cruciais do trabalho do PEI. Até aí, ele considera que está tudo bem. Entretanto, diz que o que passam para os docentes lá, não acrescenta quase nada para a atuação deles. Ele acredita que os encontros tinham de ser com coisas específicas. Sugere que as pessoas que promovem esses encontros deveriam pensar em algo que pudesse ajudar o professor comunitário, ajudar o agente cultural ou o estagiário a melhorar o trabalho dele, enfim: o que pode ajudar a aula dele? Inácio entende que os encontros passam coisas que são muito boas para adultos, pois o que eles fazem lá é uma atividade, mas para as crianças ele não vê utilidade nenhuma. E os docentes questionam os dirigentes do PEI sobre as dificuldades do programa. Sempre tem um docente que levanta e pergunta: e o nosso salário, quando vai aumentar, o que vai acontecer, vai continuar nisso? Esse questionamento está sempre presente nos encontros, não tem um encontro que não é tocado nesse assunto, mesmo assim quando tem aumento salarial é insignificante, “micharia”.

Também faz parte da estrutura docente do PEI o monitor estagiário de instituições de ensino superior, como é o caso de Inocêncio⁵⁰, 23 anos, cursando o último período do Curso de Farmácia e que trabalha na «Escola Integrada N». Em seguida, ele responde várias questões relacionadas à sua função. Ao falar sobre a sua atuação, ele afirma que a sua função é de monitoria de oficina voltada para a sua área de formação, Farmácia. Então, ele fica fazendo gel, xampu, sabonete e experiências físicas e químicas, cuja experiência é de três anos.

Ao ser questionado em relação a como está organizado o PEI, como e onde ele funciona, Inocêncio explica que tem uma casa alugada no bairro, próximo à escola para funcionar o programa e, além disso, ele utiliza espaços próximos pra determinadas

50 Para preservar a identidade do estagiário, ele será ficticiamente chamado de Inocêncio.

atividades, como para educação física que utiliza a quadra da escola, também usa o laboratório da escola, utiliza ainda a quadra da Igreja católica e, às vezes, utiliza um salão como sala, este, da Igreja Evangélica.

Ao ser perguntado quantos são os docentes do programa e quais atividades realizam na «Escola Integrada N», Inocêncio responde que no período da manhã são quatro docentes com oficinas de literatura, artesanato, desenho artístico e intervenção pedagógica, mais a professora comunitária. Enquanto à tarde são seis docentes que realizam oficinas com experiências químicas, matemática, educação física, desenho artístico e intervenção pedagógica.

Para responder como ele se tornou docente do PEI e qual foi a sua motivação, Inocêncio disse que foi por meio de entrevista na faculdade em que estuda. Houve um processo de seleção na faculdade, do qual ele participou, foi o escolhido e foi chamado à «Escola Integrada N». E interessou-se porque é um pouco na área de sua formação e foi ficando porque gostou desta escola.

Ao ser questionado se a «Escola N» apresenta as condições adequadas para realizar o PEI, Inocêncio entende que no todo não, tanto é que se aluga uma casa. No quesito de espaço físico, não. Mas, quanto à estrutura administrativa, sim.

Ao ser perguntado se ele considera que o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes, Inocêncio responde que em parte, sim. Porque tem alunos que se interessam mais e aproveitam mais do programa, aprofundam mais em cada atividade que fazem, cada oficina.

Ao responder se recebe apoio para realizar o seu trabalho na escola, quem o apóia e como o apóia, Inocêncio disse que sim, que tem o apoio dos professores da faculdade, que tem o apoio da coordenação desta escola e que, em se tratando de aluno,

ele pede mais para a coordenação da escola. E quanto à formulação dos produtos que ele faz, tem o conhecimento que adquiriu nas aulas e mais o apoio dos professores.

Diante da pergunta se ele se considera preparado para o exercício da função de monitor bolsista, Inocêncio responde que hoje sim, mas que quando entrou para o PEI ele ficou um pouquinho ansioso, mas atualmente se considera preparado. Embora tenha a entrevista e o entrevistador avalie o bolsista, Inocêncio entende que antes de entrar no programa deveria haver uma formação para o monitor, principalmente para a questão de relacionamento com os estudantes.

Ao ser questionado se as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, se ele acha que esses fatores interferem no PEI, Inocêncio disse que para ele está tudo adequado. E ao responder se tem autonomia para realizar o seu trabalho, Inocêncio afirma que tem certa autonomia, mas com limites. Ele disse ter autonomia para exercer o seu trabalho, embora tenha que repassar o que está fazendo. Não faz nada da sua cabeça, mas tem que repassar o que faz.

Ao considerar se o PEI interfere no tempo/espço da «Escola N», Inocêncio disse que interfere, mas não prejudica. Que interfere na questão do tempo, no horário do lanche, porque tem que ter um horário do lanche para os meninos, tem que ter um horário de informática para os meninos da Escola Integrada, interfere no horário da quadra. E os alunos da regular utilizam também. Então, interfere, mas não prejudica, porque é um tempo pequeno.

Ao ser perguntando se na escola em que atua, a «Escola N», existe uma equipe pedagógica e se esta equipe se relaciona com o PEI, Inocêncio responde a propósito da «Escola Integrada N». Ele diz que “tem os apoios, embora no meu caso, eu sou um apoio que auxilia a coordenadora na organização da escola”. Ao ser inquirido se

a «Escola N» em que ele atua, existe conselho/s e se ele/s funcionam efetivamente, Inocêncio disse não saber, porque conhecia pouco a escola. Também sobre a existência de Projeto Político Pedagógico, como ele foi elaborado e se ele compreende o PEI, Inocêncio diz: “Não sei. É porque esses termos eu não conheço”.

Em relação à jornada de trabalho semanal e ao seu salário bruto, Inocêncio afirma que tem uma carga de trabalho semanal de 16 horas dentro da escola, com mais 4 horas de planejamento extra-escolar. E o salário é de R\$ 400,00 que é o valor da bolsa da Prefeitura, sem assinar carteira. Diz que o seu regime de trabalho é o contrato temporário, renovado a cada seis meses. Antes, era estágio, agora é bolsa de extensão e é renovado se houver interesse de ambas as partes.

Ao ser questionado sobre a escola em que atua e se o PEI desta instituição é avaliado formalmente, Inocêncio respondeu que sim, mas que não sabe como ocorre tal avaliação.

Perguntado se ele se sente responsável pela classificação que a «Escola N» obteve nas avaliações realizadas pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal, assim como se se sente responsável pela avaliação do PEI, Inocêncio disse que não se sente responsável pela classificação da escola, mas acha que a Escola Integrada interfere. Acha que a Escola Integrada no todo interfere, mas ele pessoalmente, não. Esse entendimento é porque como são oficinas diferentes, ele imagina que isso interfere em poucos alunos e entende que essa classificação avalia o todo. Outra coisa, essa avaliação do Governo é feita na escola regular e 100% dos alunos estão matriculados na escola regular, mas na Integrada não tem 100% dos alunos.

Ao ser perguntado se ele é avaliado formalmente quanto ao seu desempenho profissional, Inocêncio disse que acredita que sim, mas não esclareceu como.

Sua opinião sobre se há algum impacto, alguma repercussão das avaliações governamentais para o trabalho docente e para o PEI, Inocêncio pensa que sim, porque dependendo da avaliação há mais incentivo financeiro ou mais cobrança em cima da escola, do docente. Há uma resposta sobre o resultado dessas avaliações. Ele percebe também que está ocorrendo mudança no trabalho do docente em consequência das políticas educacionais, embora não a tenha explicado.

Ao ser questionado durante quanto tempo diariamente estudantes da «Escola Integrada N» desenvolvem atividades no interior da «Escola N», Inocêncio respondeu que daria umas oito horas por dia, contando manhã e tarde e que esses estudantes ocupam mais de um espaço no mesmo horário. Entretanto, Inocêncio garante que “há um número maior de estudantes do PEI em atividades fora da «Escola N», tipo 2 turmas aqui e 3 turmas lá, passam mais tempo lá e tem hora que não tem ninguém aqui”.

Para responder quais são os momentos coletivos da escola e se participa deles, tipo: reunião pedagógica, ACEPAT, dias escolares, assembleias, Inocêncio afirma que esses momentos coletivos entre os professores regulares com os monitores não existem. Mas os monitores têm encontros mensais, trimestrais ou semestrais. Já com a comunidade tem reunião. Ela ocorre com os pais, geralmente no início do semestre.

Inocêncio disse que não se afastou do trabalho por licença médica durante os últimos doze meses, mas se tivesse se afastado não receberia o período de afastamento do trabalho, porque recebe por dia trabalhado.

Ao ser questionado se se considera satisfeito com o seu salário por se tratar de remuneração compatível com a sua dedicação ao trabalho, com sua formação, Inocêncio responde que sim, está satisfeito. E argumenta que não é uma bolsa de grande valor, mas é compatível com as horas trabalhadas e com o fato de ele não ter ainda.

Ao responder sobre quais dificuldades enfrenta no trabalho, Inocência considerou muito complicado o relacionamento com pais, porque muitas vezes não aceitam certas atitudes dos filhos. Mas, outros tipos de dificuldade ele diz não ter.

Sobre se está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades, Inocência respondeu que sim. Que ele acabou pegando mais uma área que não é a sua, que é a pedagogia, e ele tem que saber alguma coisa básica dessa área pra ter um domínio de classe, um domínio dos alunos. Finalmente disse que talvez não tenha entendido direito algumas perguntas e por esta razão não tenha dado uma resposta mais objetiva, como gostaria.

Jovem Aprendiz é o programa que contrata agente de informática que atende também ao PEI e prioriza aluno integrante da comunidade escolar. Para a sua formação técnica, a Escola o indica à Prodabel que o prepara para atuar na manutenção do laboratório de informática e nas oficinas de informática disponibilizadas ao PEI e à “Escola N”. Trata-se de contrato temporário, admissão e pagamento realizados pela AMAS, por meio de convênio AMAS/CAIXA ESCOLAR. O recurso para pagamento do Jovem Aprendiz é repassado mensalmente pela Caixa Escolar à AMAS. Em seguida, a entrevista de Inaldo⁵¹, jovem aprendiz, com 19 anos e o Ensino Fundamental completo.

Ao falar sobre a sua experiência como docente do PEI, Inaldo disse que está trabalhando nessa função há quatro meses e que está gostando bastante de atuar na “Escola N».

Para explicar a sua atividade, Inaldo disse que dá auxílio à iniciação na informática básica. Ele ensina o nome de peça, como as pessoas mexem no editor de texto, coisas básicas mesmo.

51 Inaldo é o nome fictício do agente de informática para preservar a sua identidade.

Ao ser perguntado se saberia informar sobre a implantação do PEI, ele afirmou que não sabia porque chegou agora nesta escola. O que ele sabia é que além da oficina em informática, os estudantes do PEI tinham outras oficinas tais como de artes, de jogos, de para casa e de educação física.

Sobre o funcionamento da “Escola Integrada N» em outro espaço além da “Escola N», Inaldo afirmou que já havia conhecido este novo espaço. Disse que são cômodos como uma casa normal, só que fizeram de cada cômodo uma sala de aula, onde fica um professor. “Enquanto umas turmas ficam aqui na Escola, três ou quatro ficam lá na casa”.

Ao ser interrogado sobre como se tornou docente do programa e qual foi a motivação, Inaldo respondeu que é *web designer* e a única coisa que sabe fazer é mexer com computador, com computação. E, como a sua tia trabalha aqui no PEA da “Escola N” aos sábados, ficou sabendo que a escola estava sem agente de informática e conversou com a direção escolar sobre a sua contratação. Ele veio à escola e fez a entrevista, aí ele passou e foi lá na SMED fazer o curso.

Ao dar a sua opinião sobre se a “Escola N» tem condições para realizar o PEI, Inaldo entende que tem porque não falta nada, os professores são dedicados e há material didático distribuído para todos estudantes, no seu entendimento.

Questionado se o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes, Inaldo disse que sim, e que percebe que as diversas oficinas oferecidas pelo PEI colaboram com a formação dos estudantes e cita como exemplo que ele costuma desenvolver oficina de xadrez e que já teve a resposta do aluno chegar para ele e falar: - “pôxa, professor, melhorei na matemática”.

Para responder se recebe apoio para realizar o seu trabalho, quem apóia e como apóia, disse que o seu trabalho é bem simples. A orientação que ele recebe é da

Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação - GPLI, toda sexta-feira ele não pega turma porque faz curso de atualização. Se ele tiver alguma dúvida, pergunta na gerência e a GPLI lhe esclarece.

Ao ser perguntado se considera preparado para o exercício dessa função, Inaldo responde que o curso que fez foi bem completo.

Ao responder se as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, interferem no PEI, Inaldo disse que ele não tem nada a reclamar quanto a isso, porque ele não tem a escolaridade muito alta. Ele diz receber um bom salário: “todo mundo aqui é gente boa, não tem ninguém chato e a resposta dos alunos é gratificante”

Ao ser perguntado se tem autonomia para realizar o seu trabalho, Inaldo responde que tem, porque só tem ele na área de informática na escola inteira. Então, a única coisa que ele tem que fazer é perguntar para a chefe se pode passar a matéria.

Ao ser questionado se o PEI interfere no tempo e espaço dentro da “Escola N”, Inaldo responde que não. E quanto à existência de uma equipe de gestão e como ela se relaciona com o PEI, Inaldo respondeu que não sabe, porque chegou na escola recentemente. Esta é a resposta também que ele dá à pergunta sobre a existência de conselho/s e se eles funcionam efetivamente, assim como se existe o PPP, como ele foi elaborado e se ele contempla o PEI.

Para responder sobre a sua carga semanal de trabalho e o seu salário bruto, Inaldo disse que a sua carga horária é de 8 horas por dia, 5 dias por semana. Agora, seu salário aumentou, deve estar em torno de R\$ 725,00. Mas disse que não tem nenhuma ajuda, tipo ticket-refeição e vale-transporte, contudo o seu regime de trabalho é celetista.

Ao ser perguntado se a escola em que atua e o PEI são avaliados formalmente, Inaldo responde que não sabe, mas acredita que sim.

Para responder se ele se sente responsável pela classificação que a “Escola N» obteve nas avaliações realizadas pelos Governos Federal, Estadual ou Municipal, assim como pela avaliação do PEI, Inaldo disse que não se sente responsável, porque está iniciando agora o seu trabalho na escola. Mas sobre a repercussão das avaliações governamentais para o trabalho docente e para o PEI, Inaldo disse que tem repercussão sim, porque se o aluno tira nota baixa, os dirigentes vão pedir para todos os docentes ajudar o aluno na matéria que ele está com dificuldade.

Ao ser questionado se ele é avaliado formalmente quanto ao seu desempenho profissional, Inaldo respondeu que sim, quando ocorre Reunião com a professora comunitária. E diz que acredita que o trabalho docente está mudando em razão das políticas educacionais.

Ao responder durante quanto tempo diariamente tem visto os estudantes do PEI desenvolvendo atividades no interior da “Escola N”, Inaldo disse que contando com as aulas normais, os estudantes que entram para a escola às 7 horas só saem às 16 horas. E os estudantes que chegam às 8 horas da manhã ficam até acabar a aula deles, às 17h30min.

Ao ser perguntado se saberia dizer quais são os momentos coletivos da escola e se participa deles, tipo: reunião pedagógica, ACEPAT, dias escolares, assembleias, Inaldo respondeu que não participa desses momentos coletivos da “Escola N”. Ele participa de planejamento da “Escola Integrada N”, só às sextas-feiras.

Diante da pergunta, se ele se afastou do trabalho por licença médica nos últimos 12 meses e qual o motivo do afastamento, Inaldo disse que faltou dois dias porque estava doente, mas que não teve redução salarial porque apresentou atestado

médico. E disse, ainda, que se considera satisfeito com o seu salário por se tratar de remuneração compatível com a sua dedicação ao trabalho.

Ao responder quais são as dificuldades que enfrenta no trabalho, Inaldo disse que o sistema é meio desconhecido para ele, porque se trata do sistema próprio de informática da PBH e, além disso, os computadores são muito lentos. Disse, também, que tem autonomia no seu trabalho e que tem observado ultimamente que os docentes têm se sentido forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades. E que ele próprio está se sentindo assim e até gosta disso, porque aprender é sempre útil.

Ressalte-se que Nívea⁵², atual diretora da «Escola N» e da «Escola Integrada N», há 32 anos trabalhando na «Escola N», sendo 27 anos na regência, 2 anos na função de vice-direção e agora 3 anos no cargo de direção escolar, informou que realiza no cargo atual diversas atividades, tais como ser responsável pelos professores, pelos alunos, pela parte pedagógica, contratação de funcionários, setor financeiro, folha de ponto, “tudo é um cargo de administrador mesmo”. Disse, ainda, que é ela quem tem de prestar conta de tudo.

Conta também que o PEI funciona há 4 anos, começou em 2007, e que, no início era tudo novo, porque a escola foi uma das primeiras que participaram do programa na Rede Municipal, então, não se sabia de nada do programa, nem do que fazer: era o primeiro ano de funcionamento, foi muito difícil. O PEI operava com poucos alunos, porque não tinha outro espaço, era tudo dentro da escola, não existia o espaço que tem agora: casa alugada, parcerias com as Igrejas,, não tinha nada. Então foi muito difícil. Um trabalho com muita reclamação. A Escola, os professores relutaram muito, eles acharam que não se devia ter começado com o programa da maneira que

52 Nome fictício da diretora das «Escolas N» e «Integrada N»

começou. Porque não tinha espaço para o PEI, ainda faltam condições de funcionamento, pois só existe uma casa alugada e a parceria com a igreja só no primeiro turno, então os estudantes do programa ainda têm que usar o espaço da escola.” A Escola Integrada não foi pensada para ficar dentro da «Escola N»”. Então, isso fica a desejar, porque acaba misturando os meninos da Integrada com os meninos da «Escola N», o que traz transtorno. No horário do recreio, coincide o recreio dos meninos da «Escola N» com os da «Escola Integrada N», repercutindo em muito barulho, do qual os professores reclamam, diz a diretora. Além disso, Nívea afirma que se sente sobrecarregada no cargo com o PEI, sobretudo no aspecto administrativo e considera que deveria ter uma formação para ser diretora escolar, sobretudo na parte de administração mesmo, mais formação em contabilidade. Porque até um lápis, se for comprar para escola, tem que ter orçamento, você tem que verificar qual é o melhor preço. Então, ela sente que para quem é educador fica muito fora do que se deve fazer. E há sobrecarga demais. Contratação administrativa, de funcionários. Tudo sob a responsabilidade da direção escolar. Se algum funcionário questiona a escola na justiça, a direção é a responsável, tem que ir lá responder por aquela ação, toda vez que se é convocado, você tem que ir prestar conta, então essas coisas assim pressionam a direção. Além da prestação de contas que é feita à caixa Escolar. E acaba por não ter tempo para o pedagógico, que deveria ser a prioridade.

Nívea considera que não tem autonomia nenhuma para exercer o seu cargo de diretora eleita pela comunidade escolar porque ela não pode tomar decisão sozinha. Se a comunidade escolar discute e toma uma decisão, a direção tem de prestar contas na GERED. Tem a chefia imediata que é a Gerente Pedagógica e tem a Gerente da Educação. A direção escolar passa para elas o que foi decidido pela comunidade escolar. Mas, se não tiver o aval delas, fica o dito pelo não dito. E se mantiver a decisão da

comunidade escolar, pode dar até processo, exoneração do cargo porque se está passando por cima da hierarquia. E é isso que dificulta, porque os professores cobram da direção uma atitude, aí vai em grupo e decide, vamos tomar essa e essa atitude, chega lá na frente é barrado. Quando a direção passa para os professores, eles acham que a direção está sendo submissa. Nívea afirmou, também, que o PEI interferiu na organização e espaço escolar, trazendo muito problema para a «Escola N». Ainda hoje dá problema na informática, porque a prioridade do laboratório de informática é para o PEI. Aí, os professores da «Escola N» conseguiram encaixar alguns horários para as suas turmas. Mas o agente de informática é para atender os alunos da Escola Integrada. Então, a direção concilia o horário da Escola Integrada para não interferir com o horário dos professores, mas se vê que eles ainda acham um pouco absurdo determinadas coisas ainda serem privilégios da Escola Integrada.

A professora Nice⁵³ tem formação no Curso Normal Superior e trabalha há nove anos como regente de classe na «Escola N», e disse que não houve discussão com os professores na implantação do PEI. Os professores ficaram sabendo do programa, quando ele começou a funcionar no interior da «Escola N». E que eles não entendiam o que era, porque até então não era divulgado na mídia. “A Prefeitura deve ter conversado só com a Direção a respeito da implantação do programa.”

Nice afirma que a «Escola N» não tem infraestrutura para o funcionamento do PEI e no entorno não existem equipamentos adequados ao programa, disse que nessa comunidade não tem nada. Diz conhecer uma outra escola que a Igreja abraçou o projeto. Então, funciona praticamente tudo lá e não tem esses conflitos de espaços, “porque aqui é um conflito muito grande! Aqui você tem que disputar espaço com a Escola Integrada.” Várias vezes ela já deixou a quadra, era dia da sua turma, era seu

horário, mas, para não ter que falar “fulano, dá licença que é a vez dessa turma”. Não tinha como! Ela diz que pode ser que para outras pessoas seja indiferente, mas ela tem dificuldade de chegar e ter que falar com a pessoa que está lá ocupando o seu espaço, o seu horário. Entende não ser função dela. Afirma ainda que o PEI interfere totalmente, completamente na organização do tempo/espaço da «Escola N». Nice diz que tem alunos e já teve outros para os quais o PEI atrapalhou a aprendizagem porque, por serem crianças pequenas, eles não entendem o programa. Essas crianças pensam que já ficaram na «Escola Integrada N» de manhã, então querem ir embora, não querem ficar com a professora à tarde, porque já ficaram na escola de manhã. Ou então já chegaram para a professora e falaram que agora fazem parte da escola integrada, ou seja, não fazem mais parte da aula dela. Ou ainda: dormem na sala porque ficam cansados. Em todas as etapas do primeiro ciclo a professora disse ter experiência e ter percebido esses comportamentos das crianças, considerando que quanto menores as crianças, mais difícil de lidar e que a maioria deles, pelo que ela observou, não entendem o programa. Além disso, a professora Nice considera que a «Escola Integrada N» não tem cunho pedagógico, mas social: tirar crianças da rua, que vivem em vulnerabilidade social, crianças que os pais não cuidam. Mas por meio de oficinas ela entende que o PEI não oferece formação. Inclusive, “do jeito que está funcionando aqui, que não tem espaço, é um amontoado de meninos gritando, não existe formação nisso”! A professora considera que o programa está atrapalhando o funcionamento da «Escola N» porque aumenta o ruído, aumenta o número de alunos, a disputa de espaço que não tem. Por exemplo, a professora vai levar a turma ao laboratório de informática. Eles ficam com a professora à tarde, eles são os seus alunos à tarde, só que de manhã eles já foram à informática, mas é o seu dia de levá-los à informática, aí ela escuta: “ah, eu já fui na informática! Mas, tá dentro do currículo, da grade levá-los à informática esse dia. Aí, ela fica

pensando o que eu vou falar para esse aluno!” De outro lado, não são todos que participam do PEI. Então, aqueles que participaram, já foram e, às vezes, eles falam isso. Mas e os alunos que não foram de manhã, como lhes garantir o seu direito?

Também Nina⁵⁴ é pedagoga, com pós-graduação em Educação Infantil, e há 17 anos trabalha como professora de Ensino Fundamental nas primeiras etapas de alfabetização, sempre nessas etapas. E já trabalhou em outras escolas municipais da Rede Municipal de Sabará-MG. A respeito da implantação do PEI, ela confirma que ele chegou sem uma consulta prévia, sem perguntar se os professores aceitavam ou não. “Veio a Direção abraçou a ideia e implantou assim meio que de repente. E assim, foi colocado, quando o professorado deu fé do programa, ele já estava acontecendo”.

Sobre o programa e as condições de funcionamento, Nina acha a ideia muito louvável, mas a infraestrutura muito truncada. Não existe a mínima condição de ficar dois turnos com meninos sem espaço específico para ser usado. A própria professora desceu para fazer uma atividade na quadra, no seu horário de aula e o docente de Educação Física da Escola Integrada ficou esperando ela terminar. Há uma disputa pacífica do espaço que não é adequado para atender as demandas da alfabetização que precisa sair com os meninos, precisa das atividades ao ar livre e, às vezes, não tem nem onde acontecer isso porque é o espaço que a Escola Integrada tá usando para fazer as mesmas coisas. Então é necessário que haja investimento na infraestrutura escolar. A casa que o PEI ocupa, por exemplo, não é um espaço adequado pra receber tanta criança, principalmente para não ficar só dentro da «Escola N». A conclusão é que a «Escola N» não tem condições, não tem infraestrutura para abraçar a «Escola Integrada N» no modelo que está funcionando.

54

Nina é nome fictício

Entre outros motivos, porque o referido modelo gera um excesso de ruído. Fica o tempo todo esse barulho onde deveria ser um lugar silencioso para propiciar a produção de conhecimento, propiciar a concentração da criança, fica um barulho quase que o tempo todo. Porque criança faz barulho mesmo, principalmente se ela não estiver ocupada com uma atividade que requer silêncio, ela vai fazer barulho. Atividade na quadra faz barulho, o almoço aqui é super barulhento. Então, a escola, como lugar de produzir conhecimento, está se tornando um lugar inviável. A Escola Integrada é sinônimo de barulho. Por mais bem organizada que ela seja, e aqui ela é bem organizada, ela está acontecendo de forma organizada, mas o barulho é constante. Isso prejudica, também. Portanto, o PEI interfere, sim, no tempo/espço da «Escola N». Justamente porque é uma disputa de espaço. A Escola Regular tem que estar acontecendo em paralelo com a Escola Integrada, porque, aqui nessa unidade ela não foi abraçada pela comunidade como foi a proposta inicial. Tudo acontece aqui dentro da escola ou dentro da casa da «Escola Integrada N» que é uma casa pequena. Então, não há adequação pra atender tanto menino. Por mais que se organize, às vezes o menino está dentro da sala de aula, está numa agitação total, percebe-se que era o momento de você sair um pouquinho desse ambiente de sala de aula para ele dar uma espairecida e ter uma atividade mais relaxante e a quadra está sendo usada pela «Escola Integrada N», a quadra de cima está sendo usada pela «Escola Integrada N». Então, está evidente que atrapalha demais, justamente porque não tem essa infraestrutura.

Entre as dificuldades que a «Escola Integrada N» tem trazido para a «Escola N» está aquela relatada por Nina, segundo a qual a criança pequena entrando na escola com 6 anos, cria uma ideia de que tudo é informal, de que o momento em que ele está na sala é um momento informal e a professora precisa, o tempo todo, estar construindo as regras com eles do que é a escola, para que serve a sala de aula, o que é o papel do

professor na sala de aula, o que é a Escola Integrada, para quê que ela serve, o papel do monitor. É um conflito na cabecinha deles e isso demanda o professor repensar, abrir espaços diários para reforçar essas questões, pra criar regras que antes não aconteciam, antes os meninos vinham e já sabiam, escola é para estudar. É uma observação própria, mas de algumas professoras também. Depois que começou a Escola Integrada, bagunçou muito a cabeça desses meninos. Eles acham que o tempo todo é Escola Integrada, que a prioridade é a Escola Integrada para eles, o lazer, as outras atividades que eles desempenham que é o mais importante. Tem criança, inclusive, que fica com a blusa da Escola Integrada à tarde, precisa mandar vestir o uniforme porque para ela o que é significativo na escola é esse espaço de lazer, de fazer as coisas mais prazerosas.

Ao opinar se a «Escola Integrada N» cumpre a função de dar uma formação integral aos estudantes, a professora Nina é incisiva ao dizer: claro que não! Ressalta que sua opinião não é uma crítica às pessoas que trabalham na Escola Integrada, porque as considera muito comprometidas, mas a Escola Integrada não é uma escola de tempo integral. Então, o aluno não tem uma sala de aula no horário que ele não está no horário da escola regular. A não ser quando ele está na informática, que ele fica na sala, ele não tem um espaço adequado para ele aprender, por exemplo, um artesanato. Ele não tem materialidade para isso adequada. Ele não tem um espaço onde ele possa desenvolver o gosto pela leitura, onde seja mais prazeroso, ler pelo prazer de ler, ele não tem o espaço adequado para isso também. Apesar de toda boa vontade, porque o que se percebe é que a Escola Integrada funciona muito na base da boa vontade. E é o carro chefe da propaganda dos governos. O que a professora compreende como um voto de cabresto disfarçado. Qualquer candidato que ventilar que vai retirar a Escola Integrada, já perdeu! Então, é uma opinião muito particular, mas acha que não cumpre. Não acha que é uma escola de tempo integral. Não é uma proposta semelhante ao que acontece nos

Estados Unidos ou países Europeus, é uma proposta de assistência social onde o que se vê é o uso das verbas da educação. Em sua opinião, é um desvirtuamento. Hoje em dia é necessário? Acha que é uma política pública que serve para dar um apoio para essa criança que está em risco social. Mas, entende que o molde que foi adotado foi um equívoco.

Diante da questão: você tem autonomia para exercer o seu trabalho e por quê? Nina é enfática em dizer que há uns dois anos atrás ela teria respondido que tinha autonomia para exercer seu trabalho. Mas, hoje em dia, diz que a sua autonomia é relativa, porque já se sabe que o produto final vai ser cobrado por vias oficiais, são os ‘provões’ da vida. E ela trabalha muito preocupada, apesar de saber que, às vezes, tem outras questões para serem trabalhadas, outras áreas em que essa criança está tendo dificuldade, até em questão de socialização, e a professora fica preocupada, tendo que dosar porque vai ser cobrada uma coisa lá no final que se chama *produto*. A professora tem de trabalhar uma educação com características marcantes do tecnicismo. Então, não acha que tem tanta autonomia assim. Agora, que se trabalha hoje em dia, quase que fazendo um treino com algumas crianças para que elas tenham um “x” de desempenho, isso força a professora a ter condutas que são questionáveis do ponto de vista pedagógico, que é ficar repetindo o tipo de atividade com o menino para ele ter “x” desempenho e ignorar que ele tem outras demandas que não vão cair nos provões, nas avaliações sistêmicas, mas essas demandas tomam um tempo. A professora fica ‘entre a cruz e a caldeirinha’, sem saber o que faz, porque se sabe que no final é jogado sobre o professor a responsabilidade pelo resultado. Então, o que se nota é muita preocupação com o papel, com o resultado, com o gráfico e pouca preocupação com a realidade, com o menino que a escola vai atender. De certa maneira a professora é forçada, sim, não a buscar novas tecnologias ou novos recursos, mas é forçada a ignorar determinadas

demandas para atender a outras. Por mais que se queira dizer que não é isso, mas quando se avalia um produto, coloca um gráfico e faz um caderninho maravilhoso sobre aquilo ali e fala da escola “x” e elenca os resultados, você está usando o tecnicismo, defende a professora entrevistada.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve o propósito de investigar o Trabalho Docente na “Escola Integrada N», no contexto da RME-BH que criou a Escola Plural em 1995 e o Programa Escola Integrada em 2006.

No decorrer do ano de 2009 a imprensa divulgou com destaque o fim da Escola Plural, por meio de chamadas como “[...] a polêmica Escola Plural sai de cena”, “[...] os princípios e as diretrizes básicas da Escola Plural já vinham perdendo força nos últimos anos,” “[...] com a mudança de governo na capital, a nova equipe sepultou de vez o projeto pedagógico” (TUPINAMBÁS, 2009). Tais frases são relacionadas a vários fatores como “[...] à escola de resultados que nasce em Belo Horizonte, trazendo de volta o boletim escolar com base em conceitos⁵⁵ e o novo projeto de ensino da capital que tem por objetivo tirar a cidade da nota vermelha do IDEB”. A perda de espaço da Escola Plural no contexto da educação municipal de Belo Horizonte também é atribuída a outros fatores, tais como à falta de unanimidade entre os profissionais da educação no município e à parca participação de alguns atores na implantação da proposta, conforme Oliveira, Rocha e Tavares (2006), ou falha de concepção da proposta da Escola Plural, desde o seu início, de acordo com Ângela Dalben (TUPINAMBÁS, 2009b)

Também foi observado que a proposta político- pedagógica da RME-BH no governo Márcio Lacerda (2009-2012) está caracterizada por medidas de padronização curricular, formação continuada dos professores, implantação do boletim escolar com avaliação trimestral dos alunos e o acompanhamento da SMED às escolas com baixos índices educacionais medidos pelo IDEB. Somam-se a essas propostas que objetivam a

⁵⁵ Conforme o Jornal Estado de Minas, tais conceitos variam de A a E e avaliam as atitudes e valores das crianças e adolescentes na sala de aula. Referem-se à capacidade de organização do material escolar, zelo pelos objetos coletivos, interesse em aprender e emitir opiniões, comprometimento com a apresentação de atividades e cumprimento de regras e horários, habilidade de trabalhar em equipe, saber ouvir e respeitar os colegas.

melhoria da qualidade do ensino, o acompanhamento para os estudantes que manifestam alguma dificuldade. Tal acompanhamento é feito pela SMED-BH, compreendendo políticas de Assistência Social, Saúde e Segurança Alimentar.

Nesta proposta de acompanhamento integral do estudante, estão os Projetos de Intervenção Pedagógica- PIP's- ou Reagrupamentos Escolares que buscam sanar as dificuldades que certos estudantes têm na aprendizagem de alguns conteúdos para diminuir a heterogeneidade na aprendizagem. Essa lógica pode ser criticada pela sua perspectiva faminta por bons desempenhos, homogeneização e padronização.

A «Escola N» realizou reuniões pedagógicas dentro do turno de trabalho em abril, maio e junho. Seguiu orientação da SMED-BH, utilizando recursos do PAP para a contratação de oficinairos que acompanharam os estudantes em oficinas de jogos, brincadeiras, artesanato e dança. Mas as professoras questionam tais oficinas, pois elas não resolvem a falta de tempo para estudo e planejamento; as professoras não conhecem a formação dos oficinairos; não discutem a proposta de oficina com eles, não as acompanham e não têm retorno das atividades desenvolvidas, além de considerarem essas oficinas como uma forma de terceirização da educação.

A perda da autonomia da escola e das professoras foi outro aspecto muito enfatizado na «Escola N». A referida perda é sentida na elaboração da proposta pedagógica por meio das mudanças curriculares, na avaliação, na volta do boletim escolar, ampliação do calendário da escolar, além de crescer a cobrança do trabalho docente no tocante aos registros das atividades cotidianas, lançamento de conceitos nos diários, no boletim eletrônico, correção de provas externas e elaboração de planilhas, com base nas Proposições Curriculares.⁵⁶ Ressalte-se também que as professoras não dispõem de tempo para o estudo das mencionadas proposições, cuja produção se deu

56 Tais Proposições pretendem orientar as escolas da RME-BH no planejamento pedagógico. Disponível no site <http://portalpbh.pbh.gov.br>, acessado em 07/07/2011

nos anos de 2007 e 2008 e indicam reflexões sobre o currículo que deve ser desenvolvido nos três ciclos do Ensino Fundamental

A falta de tempo fora da sala de aula - tempo de projeto- tem inviabilizado também a participação das professoras na discussão do Regimento Escolar da RME-BH. Embora a SMED-BH enfatize no Boletim No.1 «Regimento Escolar Feito por Todos» a importância da participação efetiva de todos os interessados em ver garantidos seus direitos e que toda a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola, além das regras de convivência entre trabalhadores da educação, estudantes e pais/mães estarão inseridos no Regimento Escolar, as professoras perguntam: » em que tempo discutir o Regimento, se estamos na sala de aula ?»

Em se tratando das Reuniões Pedagógicas extraturno, conforme a Lei 9.815/2010 que estabeleceu prêmio por participação dos docentes, verificou-se que apenas 3 professoras aderiram desde o mês de março/2011 e 3 educadoras infantis, a partir do mês de junho. As professoras entrevistadas criticaram o valor do prêmio que consideram muito baixo, além de não ser incorporado no plano de carreira nem para fins de aposentadoria. Trata-se, pois de ampliação da jornada de trabalho, visto que tais reuniões são realizadas no extraturno ou aos sábados.

Neste ambiente, a presente análise foi feita a partir da leitura de autores que refletem sobre a categoria trabalho docente nos dias atuais e com base nas contribuições daqueles estudiosos que abordam as temáticas da educação integral, escola integral/em tempo integral. O PEI, no tocante ao trabalho docente, é compreendido neste estudo não como uma continuidade da Escola Plural, mas como a sua negação.

Os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, a baixa remuneração paga ao docente do PEI e a pouca formação exigida pelo programa para contratação, somados às precárias condições de trabalho e de estudo

constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela “Escola Integrada N», o que tem trazido repercussão negativa para o trabalho do docente da “Escola N», segundo os sujeitos docentes desta instituição educacional que participaram da pesquisa e que relataram suas opiniões sobre o assunto..

Outro aspecto que chamou a atenção é o fato da «Escola Integrada N» estar pouco integrada à comunidade, porque não existem equipamentos adequados à realização das suas atividades na comunidade e pouco integrada também à «Escola N», embora funcione no seu interior, conforme os relatos dos docentes entrevistados revelaram. As professoras afirmaram nas entrevistas não conhecer o trabalho da Escola Integrada e os docentes da Integrada dizem nunca terem participado de encontro com as professoras, além de não conhecerem o Projeto Político Pedagógico da Escola N». As professoras entrevistadas disseram ainda não ver interação do trabalho realizado pela Escola Integrada com o trabalho delas. Acharam que há uma distância que tem de ser melhorada, pois percebem que há pouca comunicação e que não há reuniões para falar desse programa. Afirmaram conhecer os monitores assim de vista, mas não sabem o que fazem, que oficina realizam com as crianças. Concluíram dizendo que fica uma coisa um pouco distante, pois quase não há integração do PEI com o trabalho delas.

Embora seja uma exigência do PEI a sua articulação com o Projeto Político Pedagógico, os diversos relatos dizem que o PPP existe, porque é uma exigência da SMED, mas que tal projeto foi elaborado antes de começar o PEI e, segundo esses depoentes, não houve participação ativa deles na sua elaboração. Afirmam, ainda, que o PPP não contempla o PEI. Mesmo o pesquisador tendo insistido para ter acesso ao PPP, isto não foi possível. Porém, teve conhecimento de uma monografia sobre o PPP que é apresentada pela "Escola N” como o seu PPP, conforme mencionado no capítulo 3.

Os relatos das professoras revelam que não houve discussão com a comunidade escolar para a implantação do PEI na “Escola N”. Embora ele tenha se iniciado com um número menor de estudantes do que atualmente ocorre, o programa funcionava no interior desta escola e os professores reclamaram muito pela forma vertical como ele foi implantado. Além disso, relutaram contra a sua implantação porque consideravam que a escola não tinha condições de funcionamento, infraestrutura para abraçar o PEI, chamado por algumas das professoras de “Escola Beliche”: uma escola em cima da outra, apropriando-se do espaço-tempo-equipamentos da escola regular.

A crítica das professoras ao PEI se baseia no fato de que ele não foi pensado para funcionar dentro da “Escola N” e que a referida escola não tem condições de funcionamento suficientes para si. Daí se tornarem evidentes os problemas trazidos pelo PEI, como o tumulto dos estudantes da “Escola N” e “Integrada N”, nos horários do recreio e do almoço. Além da sobrecarga de trabalho e excesso de ruído para os docentes.

Como a infraestrutura da “Escola N” é pequena, tem poucos equipamentos e o PEI se apropria deles, as professoras consideram um absurdo esse privilégio do programa. Em consequência, há uma disputa por espaço/equipamentos, como ficou evidente nos relatos da direção escolar e professoras. E o PEI da “Escola N” confirma Pesquisa de âmbito nacional intitulada “A escola integral e (m) tempo integral”, cujo relatório informa que independentemente da região geográfica do Brasil, a sala de aula, o pátio, a quadra de esportes e a biblioteca constituem-se nos locais mais utilizados para a realização de experiências de jornada escolar ampliada. Portanto, as experiências brasileiras atuais de ampliação da jornada escolar dos estudantes ocorrem dentro das escolas regulares.

Alguns relatos das professoras revelam que a interferência do PEI no espaço/tempo/equipamentos da “Escola N” atrapalha a aprendizagem dos estudantes porque são crianças pequenas que não compreendem o programa. E como não há infraestrutura adequada, o PEI não oferece formação e se torna um amontoado de meninos, gritando.

Como todos os espaços da “Escola N” estão ocupados, as professoras entendem que ficam inviabilizadas demandas da alfabetização, tais como sair com os meninos ao ar livre, às vezes, para realizar atividades fora da sala de aula, porque é o mesmo espaço que o PEI está usando para as suas oficinas.

A “Escola N” como lugar de produzir conhecimento está se tornando inviável. Essa produção requer momentos de silêncio para propiciar a concentração. Mas o PEI é sinônimo de barulho. Por mais bem organizado que ele seja e a “Escola Integrada N” é bem organizada, mas o barulho é constante, conforme os relatos das professoras e pesquisa piloto TDEBB demonstrou no capítulo 3.

Entre outras dificuldades trazidas pelo PEI, está aquela da criança pequena criar a idéia de que tudo é informal. Ela pensa que o momento em que ela está na sala de aula também é informal. Daí a necessidade de a professora, o tempo todo, estar construindo as regras, insistindo no que é a escola, para que serve a sala de aula, qual o papel do professor, o que é o PEI, para quem ele serve, o papel do monitor. O PEI traz esse conflito na cabeça das crianças pequenas. E isso demanda a professora repensar, abrir espaços diários para reforçar essas questões, para criar regras que antes não eram necessárias. Antes do PEI, os meninos vinham e já sabiam que a escola é lugar para estudar. Depois que começou o PEI bagunçou muito a cabeça dos meninos. Eles acham que o tempo todo é Escola Integrada, é lazer, segundo as professoras relataram em entrevista e está registrado no capítulo 6.

Segundo as professoras entrevistadas, o PEI não proporciona uma formação integral aos estudantes, ressaltam que essa opinião não expressa uma crítica aos docentes da “Escola Integrada N”, porque são considerados por elas pessoas muito comprometidas, mas pelo fato de a “Escola Integrada N” não ser uma escola de tempo integral. Portanto, o estudante não tem uma sala de aula no horário em que ele não está na escola regular, ele não tem um espaço adequado para aprender. Não estão disponíveis as condições objetivas para que possam participar das oficinas. Não há espaços próprios para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Enfim, o PEI parece funcionar na base da boa vontade e sobrecarregando os docentes e discentes de atividades em espaços inadequados. Trata-se de um programa de assistência social que usa as verbas da educação, na visão de uma das professoras entrevistadas, cujo relato está no capítulo 6.

Os resultados encontrados mostram ainda que a diretora escolar e as professoras da “Escola N” têm pouca autonomia. A diretora afirmou não ter autonomia nenhuma para exercer o seu cargo, apesar de eleita pela comunidade escolar, ela não pode tomar nenhuma decisão. Se a comunidade escolar discutir e decidir sobre um tema de seu interesse, a diretora terá de submeter a decisão tomada coletivamente às suas chefias imediatas. Se estas não derem o aval, fica “o dito pelo não dito”, nas palavras da diretora. E se a direção insistir na decisão da comunidade escolar, tal atitude poderá resultar em abertura de processo administrativo e exoneração do cargo. Essa verticalização das decisões dificulta o funcionamento da escola, porque os professores e a comunidade escolar cobram da direção uma atitude. Em grupo decidem, mas lá em cima a decisão é barrada, segundo a diretora. Também as professoras percebem que a sua autonomia para exercer o trabalho não é a mesma de alguns anos atrás. Elas sabem que o produto final vai ser cobrado por vias oficiais, por meio das avaliações sistêmicas. Elas trabalham preocupadas, pois sentem que existem outras demandas dos estudantes

para serem tratadas e que serão cobradas no final do processo, pelo produto. De certa forma, as professoras são forçadas a ignorar demandas reais dos estudantes para atender a outras impostas pelos resultados exigidos.

Nesse sentido, o PEI parece expressar a tendência de precarização e intensificação do trabalho docente que diversos estudos têm indicado na atualidade. Segundo Oliveira, (2006) a precarização do trabalho docente pode ser observada nas relações de emprego, mediante o aumento dos contratos temporários de trabalho nas redes públicas de ensino, perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias, arrocho salarial e inadequação ou ausência de plano de cargos e salários em razão da flexibilização da legislação trabalhista.

A análise da precarização do processo de trabalho docente se relaciona também com as condições de trabalho, por meio da observação de aspectos centrais como a carga horária de trabalho, o tamanho das turmas, razão docente/estudantes e a rotatividade dos docentes nas escolas, conforme Fernandes, (2010).

A intensificação do trabalho docente pode ser notada pela diminuição do tempo de descanso, pela falta de tempo para atualização e para envolver-se em planejamento de longo prazo, segundo Apple, (1989). Uma forte característica da intensificação do trabalho docente é a falta de tempo para a preparação do trabalho Hargreaves, (1998). Na atualidade, as mudanças no trabalho docente expressam esse processo de intensificação, por meio das demandas de responsabilidades de cunho social relacionadas aos alunos, inovações tecnológicas, prestação de contas, além do aumento do trabalho administrativo (HARGREAVES,1998).

Dada a complexidade da temática pesquisada, várias questões necessitam de análise mais aprofundada o que poderá abrir possibilidades para futuros estudos. Dentre elas, destaca-se o fato de que o PEI se propõe a integrar-se com a comunidade local e

com o projeto PPP da escola em que se realiza. Como os dados da pesquisa não indicam a pretendida integração, deve-se perguntar se o trabalho integrado efetivamente levaria a um melhor desempenho dos docentes com repercussões positivas para o sucesso dos estudantes. Cabe também o questionamento se há Escolas Integradas que indicam sucesso escolar dos estudantes e trabalho integrado dos docentes.

Outro aspecto a ser problematizado é se há escolas integradas que não apresentam sobrecarga de trabalho para o professor, acúmulo de demandas e precarização das condições de trabalho e salariais dos docentes do PEI.

Os sujeitos docentes pesquisados insistiram no excessivo barulho produzido no interior da «Escola N», mas fora da sala de aula, em razão do acúmulo de programas e atividades nela realizados, especialmente aqueles da «Escola Integrada N». Este dado chama a atenção porque confronta Pesquisa TDEBB de âmbito nacional, cujo relatório mostra que o maior nível de ruído está dentro da sala de aula. Nesse sentido, caberia também investigar os impactos do PEI na saúde de professores/as, sobretudo, considerando que em Fórum de Diretores da RME-BH, realizado em 17/05/2011, a Secretária Municipal de Educação da RME-BH informou que no ano de 2009, somente licenças médicas de 1 (um) dia, foram registradas 22 mil dessas licenças na RME-BH.

Enfim, é necessário compreender melhor o PEI e conhecer até que ponto este programa resgata uma concepção humanista de educação integral representada por Anísio Teixeira ou se trata de uma estratégia para afastar crianças e adolescentes da rua e da criminalidade.

Vários pontos negativos do PEI observados na pesquisa de campo, estiveram presentes na pesquisa piloto do TDEBB e foram citados pelos informantes nas entrevista semiestruturada. Entre esses pontos, estão a baixa remuneração dos docentes, as condições e mobiliários inadequados para a realização de oficinas, falta de pessoal

(caso dos monitores de educação física - Programa Segundo Tempo- dos quais a “Escola Integrada N” esperou a chegada durante seis meses) e a alta rotatividade dos oficinairos: somente no último semestre, houve mudança de mais de cinquenta por cento do pessoal. Diante deste quadro, cabe questionar até que ponto a pedagogia do PEI é uma pedagogia da precariedade.

Em relação aos três equipamentos externos à “Escola N” para o funcionamento das oficinas da “Escola Integrada N”, dois são disponibilizados gratuitamente pela “comunidade”, mas a qualquer momento pode ocorrer de se tornarem indisponíveis, como, aliás, já aconteceu. Neste contexto, é necessário saber até que ponto ações que centram nas comunidades a tarefa de administrar as suas carências e de superar os seus problemas, sem apoio e acompanhamento para dar continuidade a essas ações não acabam por tornar o Estado isento de suas responsabilidades.

Também é relevante investigar em que medida a visão do PEI é a visão de crianças e adolescentes empobrecidas pela situação de carência e exclusão justificando o desenvolvimento do PEI em condições tão precárias.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E; VIEIRA, E. P; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: **Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO**. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Inácio: Pioneira Thomson Learning, 2004.

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

APRENDIZ, Associação Cidade Escola. “Bairro-Escola passo a passo”. São Inácio: Citygráfica, 2008.

ARAÚJO, S. C. L. G. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2007 (dissertação de mestrado).

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. 2005, vol.26, n.92, pp. 725-751.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. “Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender”. In: **Pensar BH - Política Social**. Belo Horizonte, n. 19, p. 8-10, out/dez, 2007.

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

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. CENPEC. ITAU SOCIAL, Fundação. APRENDIZ, Associação Cidade Escola. **Comunidade Integrada - A Cidade Para as Crianças Aprenderem**. São Inácio, 2008.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. CENPEC. ITAU SOCIAL, Fundação. **A voz das famílias e a escola – Com a palavra as famílias**. Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Para as Escolas da prefeitura, Belo Horizonte é uma sala-de-aula: mais tempo, mais convivência, mais lugares para aprender**. Folder de Divulgação. Belo Horizonte, maio de 2008.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal 7.235, de 27 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal 7577 de 21 de setembro de 1998.** Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal Nº. 7235 de 27 de Dezembro de 1997.** Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte: 1997.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal Nº. 7577 de 21 de setembro de 1998.** Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal Nº. 9.815 de 18 de janeiro de 2010.** Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo e dá outras providências.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Folder: **Escola Integrada.** Para as escolas da Prefeitura, Belo Horizonte é uma sala de aula.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **A construção pedagógica do tempo escolar.** Belo Horizonte: SMED, 1999b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: SMED, 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores.** Belo Horizonte: SMED, 1996.

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

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Estruturação do trabalho escolar na RME-BH:** a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação. Belo Horizonte: SMED, 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Infância: O primeiro ciclo de idade de formação.** Belo Horizonte: SMED, 1999a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural.** Belo Horizonte: SMDE, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED N° 226/2004.** Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que atendem Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura de Belo Horizonte: 2004.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED N° 013/2005.** Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Prefeitura de Belo Horizonte: 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED n° 153/2005.** Prefeitura de Belo Horizonte: 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED/SMAD n° 008/97.** Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. Prefeitura de Belo Horizonte: 1997.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Tempos Escolares: construindo possibilidades.** Belo Horizonte: SMED, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Trabalho Coletivo dos Profissionais da Educação.** Belo Horizonte: SMED, 2002.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral.** Em Aberto, Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, n° 80, p. 109-120.

BRANDÃO, Z. (2009). Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral.** Em Aberto, Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, n° 80, p. 97-108.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

____. **Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

____. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2006.

____. **Decreto, nº. 6.253 de 13 de novembro de 2007,** que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

____. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

____. **Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,** pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. **Projeto de Lei n. 8.085/2010 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRESSER, P. A nova política de recursos humanos. In: BRESSER PEREIRA, A reforma do Estado para a cidadania. São Paulo, Editora 34, 1998.

CARTA das Cidades Educadoras, I Congresso Internacional - Barcelona, 1990. In: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/educadoras/template/default.asp>. Acessado em 26/10/2009.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Proposta Definitiva. Gênova, Itália, 2004.

CASTRO, E. V. Movimentos Educacionais em Minas Precusores da Escola Plural. In DALBEN, A. I. (org). **Singular ou Plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

CAVALIÈRE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e tempo integral**. Em aberto, Publicação do INEP/ Brasília, 2009, v.22, n. 80, p. 51-64.

COELHO, L. M.C. da Costa (2009). História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, n. 80, p. 83-96.

CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**. 2009, vol.30, n.106, pp. 263-280. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> visitado em: 2009-08-24.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 2 ed. São Inácio: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea). 201 p.

DALBEN, A. I. (org) **Avaliação da Implementação do projeto político pedagógico da Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DESLANDES, S. F. A Construção do Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 24^a.ed., 1994.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Inácio: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIMENSTEIN, G. **Aprendiz do Futuro - Cidadania Hoje e Amanhã**. São Inácio, Ed. Ática, 10ª ed., 2005.

DUARTE, A. O trabalho docente em debate: concepções demandas e antagonismos. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania**: novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa, 2008.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa**: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. Rio de Janeiro: PUC, Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139-154, mar/ 2002.

Educação integral e tempo integral. Em Aberto nº. 80, vol.22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Abril, 2009.

FANFANI, E.T. **La condición docente**: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FARDIN, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2003 (dissertação de mestrado).

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

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

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GOMES, S. S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2003 (dissertação de mestrado).

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Em Aberto, Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, n. 80, p. 65-82.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós- Moderna.** Portugal: McGraw- Hill, 1998. 308 p.

HIPOLYTO, A.M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

JAEGER, W. **Paidéia – A formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994. p. 546.

LIMA, E. S. **Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar.** São Inácio: GEDH, 2000.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Inácio: Abril Cultural, 1983. v.3.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral. In: **Revista Brasileira de Educação** nº. 27 (pg. 40-56). UFRJ, 2001.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Educação Integral e Tempo Integral.** Em Aberto, Publicação do INEP, Brasília, 2009, v. 22, n. 80, p. 15-34.

MAY, T. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos.** (trad.: Carlos A. S. N. Soares). Porto Alegre: Artmed Editora, 2004 (3 ed.).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC / 2008). **Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional.** SECAD, Brasília, setembro de 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/2009). (relatório) Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-content> Acesso em 05 /07/2011.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **Anais do VI Seminário da Rede**

Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

MORIYÓN, F. G. (Org.) **Educação libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Publicação do INEP/Brasília, 2009, v. 22, n 80, p. 121-136.

OLIVEIRA, C. M. **Quando os tempos e os corpos se educam:** um estudo sobre o projeto político-pedagógico Escola Plural. (Belo Horizonte, 1994-2001). (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. In: **Educação em Revista.** 2007, vol.28, n.99, pp. 355-375.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.44, dez. 2006. p. 209-227.

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

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PARO, V. H. FERRETTI, C J. VIANNA, C. P. SOUZA, D. T. **Escola de Tempo Integral – Desafio Para o Ensino Público.** São Inácio: Cortez, 1988.

PINI, M.E. Profissão docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

QUEIROZ, M. I. P (1988). Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’. In: VON SIMSON, O.M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Inácio: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5, 1988. p. 68-80.

RIBEIRO, D. Pedagogia Vadia. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, Ed. Bloch, n°. 22, p. 132-134, 1986.

ROCHA, M.C. **Políticas de valorização do magistério**: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte. (tese de doutorado). Universidade de São Inácio. 2009.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papyrus, 1992. 146 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SANTOS, T. F. A. M. **Da administração burocrática ao Gerencialismo na educação brasileira**: as parcerias público-privadas e suas consequências para o trabalho docente. Texto elaborado para o Curso de Mestrado da FAE/UFMG na disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e das Formas Educativas 2009. pp. 32.

SILVA, M. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Anais do VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

SINDREDEBH. 10 motivos para dizermos sim a greve. **Boletim da Rede**, Belo Horizonte, março. 2010.

SINDREDEBH. Escola Plural: da teoria à implementação de outra prática. **Jornal da Rede**, Belo Horizonte, abr. 2009, n°. 22, p. 7.

SINDREDEBH. Orientações sobre o ACPATE. **Jornal da Rede**, Belo Horizonte, junho. 2008, n°. 19, p. 9.

SINDUTE. **Seminário Tempos Escolares**. Belo Horizonte, fev. 2005.

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **ESCOLA PLURAL. Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação**. Prefeitura de Belo Horizonte. Outubro de 1994. (2ª Edição da 1ª Versão)

SOARES, R. D. **A Pedagogia de Gramsci e o Brasil**. 2004, Site “Gramsci e o Brasil” <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=168>> – acessado em 22/11/2009> .

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Inácio, São Inácio, 2006.

TARDIF, M. E LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959, p.78-84.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio**. São Inácio, Ed. Nacional, 4ª ed. 1977.

TENTI FANFANI, E. **Lá condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil Perú y Uruguay. - 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, 2005.

TUPINAMBÁS, G. Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH. **ESTADO DE MINAS**, Belo Horizonte, 26 de março de 2009. Disponível em: <http://ww.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&i_d_noticia=104043/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2010.

TUPINAMBÁS, G. Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH. **ESTADO DE MINAS**, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 26 de março de 2009b. Disponível em: <http://ww.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna,id_sessao=2&i_d_noticia=104054/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2010

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

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

X CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Colorindo meu caminho: relato de experiência de atividade do Programa Escola Integrada na Escola Municipal Ulisses Guimarães. Livro de Resumos. São Inácio: AICE, 24 a 26 de abril de 2008, p.261-3.

Anexos

Anexo 1 Questionário da Pesquisa Piloto “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, aplicado na “Escola N.”



Caro(a) Entrevistado(a)

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais em rede de pesquisa com GEPETO/UFSC, NEDESC/UFG, GETEP/UFRN, GEDUC/UEM, NUPE/UFPR, NEPE/UFES e GESTRADO/UFPA em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, está desenvolvendo a pesquisa **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**, em que se propõe analisar o trabalho realizado nas redes públicas de ensino, em sete estados do país.

Solicitamos o preenchimento completo deste questionário, pois conhecer você, saber sua opinião sobre sua profissão e condições de trabalho será de fundamental importância para a concretização desta pesquisa, tendo em vista a melhoria do atendimento da educação básica em nosso país.

Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar. Os dados serão tratados através de estudos estatísticos e tão logo os resultados estejam concluídos serão divulgados para todas as escolas e professores do Brasil.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade.

Data: _____	Questionário
nº. _____	
Nome da unidade educacional: _____	

Município: _____ Estado: _____	
Instituição: () municipal () estadual () Conveniada	
Etapa de atendimento da escola:	
() Educação Infantil [0 a 3 anos]:	
() Educação Infantil [4 a 5 anos]:	
() Ensino Fundamental [1º a 5º ano]	
() Ensino Fundamental [6º a 9º ano]	
() Ensino Médio	

1 – QUAL SUA FUNÇÃO NESTA ESCOLA?

2 - SEXO:

1. Feminino 2. Masculino 99. NR

3- QUAL SEU ANO DE NASCIMENTO?

_____ 88. NS 99. NR

4 – QUAL É A SUA RAÇA/COR?

1. Branca 2. Parda 3. Indígena 4. Preta 5. Amarela 88. NS 99. NR

5 - QUAL O SEU ESTADO CIVIL

1. Solteiro (a) 2. Divorciado (a) 3. Casado (a) 4. Separado (a) 5. Viúvo (a)
6. Vive com companheiro (a) 7. Outros. Especificar: _____ 99. NR

6 - VOCÊ TEM FILHOS?

1. Não (**Vá para a questão 8**) 2. Sim 88. NS 99. NR

7 - QUANTOS FILHOS VOCÊ POSSUI NAS FAIXAS ETÁRIAS ABAIXO?

1. 0 a 3 anos: _____
2. 4 a 6 anos: _____
3. 7 a 14 anos: _____
4. 15 a 19 anos: _____
5. acima de 19 anos: _____
77. NA 88. NS 99. NR

8 - COM RELAÇÃO À SEU ENSINO FUNDAMENTAL, VOCÊ POSSUI:

1. Ensino Fundamental Incompleto (**Vá para a questão 9?**)
2. Ensino Fundamental Completo
3. Ensino Fundamental (Supletivo)
77. NA 88. NS 99. NR

9 - COM RELAÇÃO À SEU ENSINO MÉDIO, VOCÊ POSSUI:

1. Ensino Médio – Curso Normal/Magistério
2. Ensino Médio – Outros
3. Ensino Médio (Supletivo)
4. Ensino Médio Incompleto (**Vá para a questão 9?**)
77. NA 88. NS 99. NR

10 - COM RELAÇÃO À SEU ENSINO SUPERIOR, VOCÊ POSSUI:

1. Curso Normal Superior
2. Ensino Superior - Pedagogia. Habilitação (área) em: _____
3. Ensino Superior – Licenciatura em: _____
4. Ensino Superior - Outros cursos. Quais: _____

5. Ensino Superior Incompleto (Vá para a questão 92)

77. NA 88. NS 99. NR

11 - COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUÍ:

1. Especialização em: _____

2. Mestrado em: _____

3. Doutorado em: _____

77. NA 88. NS 99. NR

12 - HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ CONCLUIU O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO?

_____ anos _____ meses 77. NA 88. NS 99. NR

13 - SE VOCÊ POSSUI CURSO SUPERIOR, DE QUE FORMA VOCÊ O REALIZOU?

1. Presencial 2. Semi-presencial 3. À distância

4. Formação emergencial, com aulas nos finais de semana e férias

5. Outros. Especificar: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

11 - QUANDO VOCÊ INICIOU SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO, COMO SE SENTIA PREPARADO EM RELAÇÃO AOS SEGUINTES ASPECTOS DE SEU TRABALHO.

1. Muito Preparado(a) 2. Preparado(a) 3. Razoavelmente Preparado(a) 4. Despreparado(a) 77. NAS 88. NS 99. NR

	Resposta
11.1 - Domínio dos conteúdos	
11.2 - Manejo da disciplina	
11.3 - Avaliação	
11.4 - Comunicação com os alunos (em sala ou fora de sala)	
11.5 - Colaboração com os pais.	
11.6 - Utilização de novas tecnologias	
11.7 - Trabalho em equipe	
11.8 - Domínio dos aspectos administrativos da escola	
11.9 - Planejamento do seu trabalho	

12 – INDIQUE, APROXIMADAMENTE, O NÚMERO DE ATIVIDADES OU TAREFAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU CURSOS QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ÚLTIMO ANO:

1. Muito 2. Razoavelmente 3. Pouco 77. NA 88. NS 99. NR

			Resposta
12.1. Jornadas pedagógicas previstas no calendário escolar 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar: _____	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
12.2. Formação temática de uma duração superior a uma jornada, ofertada na escola 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar: _____	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
12.3. Participação em congressos, seminários e colóquios de Educação 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar: _____	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	

	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
12.4. Formação recebida em um programa de pesquisa ou extensão universitária 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar: _____	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	
12.5. Participação em um programa de estudos superiores ofertados por uma instituição universitária pública 1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR	1. Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	2. Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	3. Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	4. Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	5. Outro. Especificar: _____	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	88. NS 99. NR	6. Refletir sobre minha prática profissional	

15 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ COSTUMA LER OS MATERIAIS ABAIXO PARA SE ATUALIZAR OU PESQUISAR:

1. Sempre 2. Às vezes 3. Não leio 77. NAS 88.NS 99.NR

	Resposta
15.1. Livros	
15.2. Artigos de revistas acadêmicas	
15.3. Jornais	
15.4. Revistas	
15.5. Sítios da Internet	
15.6. Outros: _____	

16 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____ anos _____ meses 88. NS 99. NR

17 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA REDE PÚBLICA?

_____ anos _____ meses 88. NS 99. NR

18 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____ anos _____ meses 88. NS 99. NR

19 - QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA ESCOLA?

1. Efetivo/concursado 2. CLT/carteira assinada 3. Temporário/ACT/Substituto/Designado
4. Contrato de Estágio com remuneração 5. Voluntário 6.Outro. Qual? _____
77. NA 88. NS 99. NR

20 - VOCÊ TEM PLANO DE CARREIRA?

1. Não (**Vá para questão 22**) 2. Sim 88. NS 99. NR

21 - QUE ASPECTOS MAIS INFLUENCIAM EM SUA CARREIRA? (Ordene de 1 a 5 de acordo com o grau de importância, sendo 1 o aspecto que MAIS influencia, e 5 o que MENOS influencia).

1. Tempo de serviço
2. Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
3. Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
4. Exames realizados pela Secretaria de Educação
5. Avaliação de desempenho

77. NA 88. NS 99. NR

22 - QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO NA FUNÇÃO QUE EXERCE NESTA ESCOLA? (Soma de tudo o que você ganha com adicionais e abono, se houver)?

R\$ _____ 77. NA 88. NS 99. NR

23 - VOCÊ TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL?

1. Não
2. Sim, na Rede Estadual de Ensino
3. Sim, na Rede Municipal de Ensino
4. Sim, na Rede Privada de Ensino
5. Outro. Qual? _____

24 - VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO?

1. Não (**Vá para questão 26**) 2. Sim. Qual: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

25 - QUAL SUA REMUNERAÇÃO MENSAL NESTE OUTRO SETOR?

R\$ _____ 77. NA 88. NS 99. NR

26 - QUAL A RENDA FAMILIAR, INCLUINDO A SUA? (SOMA DOS RENDIMENTOS DE TODAS AS PESSOAS DA SUA CASA)

R\$ _____ 77. NA 88. NS 99. NR

27 - VOCÊ É O PRINCIPAL PROVEDOR DE RENDA DE SUA CASA?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

28 - EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

1. Apenas nesta escola (**Vá para questão 30**)
 2. Em 2 escolas
 3. Em 3 escolas
 4. Em 4 ou mais escolas
77. NA 88. NS 99. NR

29 - SE VOCÊ TRABALHA EM MAIS DE UMA ESCOLA POR DIA, QUAL O TEMPO MÉDIO DE LOCOMOÇÃO ENTRE ELAS?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

30 - QUAL O TEMPO MÉDIO PARA DESLOCAMENTO DE CASA À ESCOLA ONDE TEM A MAIOR CARGA HORÁRIA DE TRABALHO?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

31 - QUAL O PRINCIPAL MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA SE LOCOMOVER ATÉ A(S) ESCOLA(S) ONDE TRABALHA?

1. Veículo próprio
2. A pé
3. Bicicleta
4. Moto
5. Metrô
6. Ônibus
7. Trem
8. Barco
9. Outros. Quais? _____ 88. NS 99. NR

32 - QUAL(IS) É(SÃO) O(S) SEU(S) TURNO(S) DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

1. Manhã 2. Tarde 3. Noite 77. NA 88. NS 99. NR

33 - QUAL SEU TEMPO DISPONÍVEL PARA O ALMOÇO?

_____ horas _____ minutos 77. NA 88. NS 99. NR

34 - QUANTAS HORAS VOCE ATUA POR SEMANA NESTA ESCOLA?

_____ horas 77. NA 88. NS 99. NR

35 - NESTA CARGA HORÁRIA, QUANTAS HORAS POR SEMANA SUA ATUAÇÃO SE DÁ EM SALA DE AULA?

_____ Horas (**Caso a resposta seja zero, vá para a questão 42**) 77. NA 88. NS 99. NR

36- EM QUE SÉRIE(S)/CICLO(S) VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____ 77. NA 88. NS 99. NR

37 - QUANTOS ALUNOS/CRIANÇAS HÁ EM MÉDIA EM SUA(S) TURMA(S) NESTA ESCOLA?

_____ Crianças/alunos 77. NA 88. NS 99. NR

38 - NAS TURMAS COM AS QUAIS VOCÊ TRABALHA HÁ ALUNOS/CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

1. NÃO (**Vá para questão 42**) 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

39 - EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE ATIVIDADES ESPECÍFICAS QUE VOCÊ EXECUTA (Pode marcar mais de uma opção):

39.1. Adaptação das atividades propostas aos alunos

39.2. Adaptação e produção de materiais

39.3. Acompanhamento do estudante a outros locais da escola (banheiro, refeitório, parque etc.)

39.4. Acompanhamento do estudante em atividades específicas no interior da escola (aula de educação física etc.)

39.5. Acompanhamento do estudante em atividades específicas em outros locais (consultas médicas, atendimentos de fonoaudiologia etc.)

39.6. Reforço pedagógico

39.7. Avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades especiais

39.8. Cuidados de higiene

39.9. Apoio para a alimentação

39.10. Outras atividades. Especifique: _____

77. NA 88. NS 99. NR

40 - VOCÊ RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA PARA ESSAS ATIVIDADES?

1. Não 2. Sim De qual profissional? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

41 – VOCÊ CONTA COM O APOIO DE PESSOAL PARA O ACOMPANHAMENTO DO ALUNO/CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA?

1. Não 2. Sim. Que tipo? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

42 – NESTA ESCOLA VOCÊ CONTA COM TEMPO REMUNERADO PARA DEDICAR-SE A ATIVIDADES DE ESTUDOS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, ATENDIMENTO AOS ALUNOS, PREPARAÇÃO DE AULAS, CORREÇÃO DE TRABALHOS, PESQUISAS, REUNIÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS, ENTRE OUTRAS?

1. Não 2. Sim Quantas horas semanais? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

43 – O QUE MAIS O ABSORVE NA ESCOLA?

1. Atividades com os alunos/crianças diretamente
2. Reuniões administrativas
3. Reuniões pedagógicas
4. Atendimento aos pais/responsáveis
5. Reuniões de planejamento da escola (PPP, PDE, etc.)
6. Outras. _____ 77. NA 88. NS 99. NR

44 – VOCÊ COSTUMA LEVAR ALGUMA ATIVIDADE DESTA ESCOLA PARA REALIZAR EM CASA?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca (**Vá para a questão 46**)
77. NA 88. NS 99. NR

45 - QUANTAS HORAS SEMANAIS VOCÊ DEDICA EM CASA A ESSAS ATIVIDADES?

_____ horas 77. NA 88. NS 99. NR

46 - COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DESTA ESCOLA?

1. desprezível 2. razoável 3. elevado 4. insuportável 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
46.1. Em geral, o ruído originado na sala de aula é:	
46.2. Em geral, o ruído originado dentro da escola mas fora da sala de aula é:	
46.3. Em geral, o ruído gerado fora da escola é:	
46.4. Em geral, a ventilação da sua sala de aula é:	

1. ruim 2. razoável 3. satisfatória 4. excelente 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
46.5. Em geral, a iluminação em sua sala de aula é:	
46.6. Em geral, as condições das paredes da sua sala de aula são	
46.7. Sala específica de convivência e repouso	

46.8. Equipamentos (TV, vídeo, som, etc.)	
46.9. Sala de informática	
46.10. Recursos pedagógicos (quadro, xérox, livros didáticos, etc.)	
46.11. Biblioteca	

47 – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES QUE VOCÊ DESENVOLVE NESTA ESCOLA, AVALIE OS ITENS ABAIXO:

1. Não 2.Sim 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
47.1. Ampliação da jornada de trabalho	
47.2. Aumento do número de alunos/crianças por turma	
47.3. Mudança no perfil dos alunos	
47.4. Maior supervisão/control de suas atividades	
47.5. Aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos	
47.6. Maior controle e autonomia na definição e desempenho de suas atividades	
47.7. Competição entre as escolas para conseguir melhor índice de qualidade	
47.8. Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos/colegiados, comissões, etc.)	
47.9. Maior apoio na realização de suas atividades	

48 – EM QUE MEDIDAS OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL?

1. Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
48.1. Eu me sinto frustrado com meu trabalho	
48.2. Eu sinto que tenho muito a trabalhar na educação	
48.3. Eu penso em parar de trabalhar na educação	
48.4. Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades	
48.5. Eu penso que em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais	
48.6. Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações	
48.7. Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional	

49 – COMO VOCÊ PERCEBE SEU PRÓPRIO CONTROLE SOBRE:

1. Muito 2. Razoável 3. Pouco 4. Nenhum 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
49.1. Os conteúdos ensinados	
49.2. Os modos e métodos de educar	
49.3. A escolha do material didático	
49.4. A avaliação dos alunos/crianças	
49.5. A definição de suas atividades	
49.6. A organização do seu horário de trabalho	
49.7. O projeto pedagógico da escola	

50 – VOCÊ CONSIDERA QUE O TRABALHO DOS PROFESSORES DEVERIA SER AVALIADO?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

Por quê? _____

51 – QUEM DEVERIA AVALIAR O TRABALHO DOS PROFESSORES?

1. Concordo 2. Discordo 3. Indiferente 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
51.1. O conselho de educação	
51.2. Os conselhos/colegiados escolares	
51.3. A administração da escola	
51.4. Os colegas/pares	
51.5. Os pais dos alunos	
51.6. Os alunos	
51.7. Os inspetores/supervisores escolares	
51.8. A Secretaria de Educação	
51.9. O Ministério da Educação	
51.10. Outros. Especificar: _____	

52 – COMO VOCÊ AVALIA O ACOMPANHAMENTO DOS PAIS DOS SEUS ALUNOS ÀS ATIVIDADES ESCOLARES?

1. Muito Satisfatório 2. Satisfatório 3. Insatisfatório 4. Inexistente 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
52.1. Acompanhamento das atividades de aprendizagem de seus filhos em casa(deveres, lições, estudos, etc.)	
52.2. Contribuição voluntária no reforço escolar com os alunos com dificuldade de aprendizagem	
52.3. Participação nos encontros previstos para avaliar o encaminhamento escolar de seus filhos	
52.4. Participação no conselho da Escola/colegiado (a título de representação).	

53 – EM QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA QUE OS PAIS DEVERIAM PARTICIPAR NA VIDA ESCOLAR DE SEUS FILHOS?

54 –INDIQUE SEU GRAU DE ACORDO COM OS ENUNCIADOS SEGUINTE:

1. Concordo 2. Discordo 3. Indiferente 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
54.1. Motivar meus alunos/crianças é fácil.	
54.2. Manter a disciplina em sala de aula com os alunos/crianças exige muita energia.	
54.3. Algumas vezes eu tenho medo dos meus alunos/crianças.	
54.4. Quando estou com meus alunos/crianças tenho um sentimento de exercer um papel gratificante.	
54.5. Alguns alunos/crianças têm problemas tão importantes que eu não posso lhes ajudar.	
54.6. Os alunos/crianças respeitam minha autoridade.	
54.7. No final de um dia de trabalho eu tenho o sentimento que os alunos/crianças aprenderam alguma coisa.	
54.8. As necessidades dos meus alunos/crianças são tão variadas que eu encontro dificuldades de lhes atender.	
54.9. Minha relação com meus alunos/crianças é em base afetiva: eu amo ensiná-los.	
54.10. Quando meus alunos/crianças estão indisciplinados eu me sinto atordoado/a.	
54.11. Eu me vejo como uma pessoa que tem um papel importante sobre o futuro dos meus alunos/crianças.	

55 – QUANDO VOCÊ AVALIA SEUS ALUNOS, COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ UTILIZA ESTAS MODALIDADES:

1. Frequentemente 2. Às vezes 3. Raramente 4. Nunca 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
55.1. Deveres feitos em casa	
55.2. Exames feitos em sala de aula	
55.3. Teste surpresa	
55.4. Trabalho de pesquisa feito em sala de aula	
55.5. Relatórios de observação seguidos de atividade dos alunos/crianças	

55.6. Projeto de trabalho de longa duração	
55.7. Comentário de outros alunos/crianças (avaliação pelos pares)	
55.8. Relatório de observação após uma saída (ex. museu, parques ecológicos)	
55.9. Outras. Especifique: _____	

56 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ MANTEM OS RELACIONAMENTOS SEGUINTE COM SEUS COLEGAS?

1. Frequentemente 2. Às vezes 3. Raramente 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
56.1. Atividades de colaboração (aconselhamento, orientação, etc.)	
56.2. Discussão sobre o projeto pedagógico da escola	
56.3. Trocas de experiência sobre os métodos de ensino	
56.4. Trocas de experiências sobre os conteúdos do ensino	
56.5. Discussão sobre os alunos/crianças	
56.6. Trocas de material pedagógico	
56.7. Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional	

57 – INDIQUE EM QUE MEDIDA AS OPÇÕES ABAIXO INTERFEREM NO CUMPRIMENTO DE SUAS ATIVIDADES:

1. Muito 2. Às vezes 3. Raramente Aplica 88. NS 99. NR

	Resposta
57.1. Infrequencia dos alunos	
57.2. Apatia dos alunos/crianças	
57.3. Agitação e indisciplina dos alunos durante as aulas	
57.4. Conduta desrespeitosa dos alunos/crianças	
57.5. Fraco domínio da língua portuguesa	
57.6. Conflito entre os alunos/crianças	
57.7. Agressão verbal ou física a uma pessoa da escola, pelos alunos/crianças	
57.8. Consumo de álcool ou drogas pelos alunos ou colegas (nas dependências do prédio da escola)	
57.9. Tráfico de drogas nas imediações da escola	
57.10. Atitudes de vandalismo	
57.11. Intimidação ou qualificação pejorativa entre alunos	
57.12. Falta de liderança da direção da escola frente aos alunos	

57.13. Porte de armas pelos alunos nas imediações da escola	
57.14. Presença de bandos e gangues dentro da escola	
57.15. Conflitos entre pais e professores sobre os alunos	
57.16. Conflitos entre colegas	
57.17. Situação socioeconômica precária das famílias dos alunos	
57.18. Problemas de saúde dos alunos	
57.19. Outros. Especificar: _____	

58 – PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA, DOS OBJETIVOS SEGUINTE, EM SEU TRABALHO?

1. Muito importante 2. Importante 3. Pouco Importante 4. Sem importância 88. NS 99. NR

	Resposta
58.1. Instruir os alunos	
58.2. Educar os alunos/crianças segundo valores e normas sociais	
58.3. Preparar os alunos/crianças para serem cidadãos responsáveis	
58.4. Promover o desenvolvimento pessoal do aluno/criança	
58.5. Preparar os alunos/crianças para o mercado de trabalho	
58.6. Fazê-los adquirir as competências básicas (ler, escrever, contar, etc.)	
58.7. Apoiar o desenvolvimento cultural	
58.8. Outras. Especificar: _____	

59 – A SEGUIR ESTÃO LISTADOS ALGUNS DOS PAPÉIS QUE O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO TEM SIDO CHAMADO A DESEMPENHAR. COMO VOCÊ SE SITUA EM RELAÇÃO A ELES?

	Eu me reconheço pouco neste papel	Eu me reconheço muito neste papel	Eu considero este papel pouco gratificante	Eu considero este papel muito gratificante
59.1 Educador (no sentido geral: formar seres humanos)				
59.2 Pedagogo				
59.3 Psicólogo				
59.4 Pai/Mãe				
59.5 Assistente social				
59.6 Policial				
59.7 Enfermeiro				
59.8 Animador sociocultural				
59.9 Conselheiro moral				

59.10 Outros. Especificar:				
-----------------------------------	--	--	--	--

60 – PENSANDO NO SEU TRABALHO NOS PRÓXIMOS ANOS, INDIQUE QUAIS PERSPECTIVAS PARECEM MAIS REALIZÁVEIS: (MARQUE NO MÁXIMO 3 ALTERNATIVAS)

1. Continuar na mesma função na rede em que trabalho
 2. Mudar de função na mesma rede em que trabalho
 3. Fazer concurso público para outra rede de ensino
 4. Aposentar-se
 5. Trabalhar em mais turnos para complementar a renda
 6. Fazer curso superior ou pós-graduação
 7. Mudar de profissão
 8. Outras. Especificar: _____
77. NA 88. NS 99. NR

61 – CONSIDERANDO SUA SITUAÇÃO NESTA ESCOLA: (marque apenas UMA opção em cada linha)

1. Concordo 2. Discordo 88. NS 99. NR

	Resposta
61.1. Está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades	
61.2. Trabalha de acordo com sua experiência e não de acordo com novas exigências impostas pelas políticas mais recentes	
61.3. Assume novas responsabilidades de forma absolutamente natural.	
61.4. Procura se adaptar com dificuldades a novas exigências profissionais	
61.5. Não observa transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho.	
61.6. Considera-se responsável pela classificação de sua escola nas avaliações realizadas pelos governos federal, estadual e/ou municipal.	

62 – EM RELAÇÃO AO TRABALHO QUE VOCÊ REALIZA, DE QUEM VOCÊ RECEBE MAIS COBRANÇAS? (indique apenas o principal)

- | | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Dos pais | 5. Dos colegas |
| 2. Dos alunos | 6. Da Secretaria Estadual de Educação |
| 3. Da direção da escola | 7. De você mesmo |
| 4. Da supervisão/coordenação | 77. NA 88. NS 99. NR |

63 – COMO VOCÊ SE MANIFESTA QUANDO DISCORDA DE UMA MEDIDA QUE INTERFERE DIRETAMENTE NO SEU TRABALHO(Qual medida? Tomada por quem?)?

1. Conversa pelos corredores
2. Conversa com os colegas na sala dos professores
3. Fica em silêncio, apesar da insatisfação
5. Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
6. Aceita e cumpre as exigências de modo resignado, pois acha que não adianta reclamar
7. Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes

8. Reclama com o sindicato

77. NA 88. NS 99. NR

64 – VOCÊ É FILIADO AO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA SUA REGIÃO?

1. Não

2. Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões

3. Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões

3. Sim, mas não participo das ações e tomadas de decisões

77. NA 88. NS 99. NR

65 – COMO AVALIA A ATUAÇÃO DO SINDICATO EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS QUE AFETAM O SEU TRABALHO?

1. Muito satisfatória 2. Satisfatória 3. Insatisfatória 77. NA 88. NS 99. NR

66 – VOCÊ É FILIADO A UM PARTIDO POLÍTICO?

1. Não 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

67 - COM REFERÊNCIA AOS ÚLTIMOS 12 MESES VOCÊ OBSERVOU:

1. Com frequencia 2. Algumas vezes 3. Nunca 77. NA 88. NS 99. NR

	Resposta
67.1. Sua segurança pessoal ameaçada no seu trabalho	
67.2. Ameaçado quanto à segurança de seus pertences e bens pessoais em seu trabalho	
67.3. Houve algum episódio de agressão em seu local de trabalho praticado por alunos	
67.4. Houve algum episódio de agressão em seu local de trabalho praticado por pais, parentes, acompanhantes ou vizinhos do aluno.	
67.5. Houve algum episódio de agressão em seu local de trabalho praticado por seus superiores, colegas de trabalho a alunos ou aos seus familiares ou membros da comunidade.	
67.6. Houve algum episódio de agressão em seu local de trabalho praticado por seus superiores ou colegas de trabalho a outro colega de trabalho.	
67.7. Pensou em mudar de escola em função de episódios de agressão ou ameaça.	
67.9. Sofreu agressão praticada por aluno ou seus familiares.	
67.9. Sofreu agressão praticada por algum membro de sua família	
67.10. Sofreu agressão praticada por um desconhecido.	
67.11. Foi vítima de acidente de trânsito	

68 - O QUE COSTUMA FAZER NO SEU TEMPO LIVRE?

- | | |
|-----------------------|----------------------------|
| 1. Descansar | 7. Atividades físicas |
| 2. Dormir | 8. Ficar com os filhos |
| 3. Ver televisão | 9. Cuidar de mim |
| 4. Ler | 10. Outros. |
| 5. Ir ao cinema | Especificar: _____ |
| 6. Tarefas domésticas | 77. NA 88. NS 99. NR |

69 - VOCÊ REALIZA ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA REGULAR (CAMINHADAS, EXERCÍCIOS, GINÁSTICA, PRÁTICA DE ESPORTES, ETC.) ?

1. ou mais vezes por semana 2. 1-2 vezes por semana 3. nenhuma 77. NA 88. NS 99. NR

70 - NOS ÚLTIMOS 24 MESES VOCÊ SE AFASTOU DO TRABALHO POR LICENÇA MÉDICA?

1. Não (**Pular para Questão 75**) 2. Sim 77. NA 88. NS 99. NR

71 - SE SIM, ESTE AFASTAMENTO O (A) LEVOU À READAPTAÇÃO DE FUNÇÃO?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

72 - MOTIVO DO AFASTAMENTO:

1. Estresse 2. Depressão, ansiedade ou nervosismo 3. Doenças musculoesquelético
4. Problemas de voz 5. Outros. Especificar: _____ 77. NA 88. NS 99. NR

73 - TEMPO DO AFASTAMENTO:

1. Uma semana 2. Duas semanas 3. Um mês 4. Mais de um mês 77. NA 88. NS 99. NR

74 - TEVE REDUÇÃO DE SUA REMUNERACAO NESTE PERÍODO?

1. NÃO 2. SIM De quanto? _____ 77. NA 88. NS 99. NR

75. NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ TEM SENTIDO CANSAÇO PARA FALAR?

1. NÃO 2. De vez em quando 3. Diariamente 77. NA 88. NS 99. NR

76. NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ PERCEBE PIORA NA QUALIDADE DE SUA VOZ?

1. NÃO 2. De vez em quando 3. Diariamente 77. NA 88. NS 99. NR

77 - NAS DUAS ÚLTIMAS SEMANAS, VOCÊ APRESENTOU ALGUM PROCESSO INFLAMATÓRIO, INFECCIOSO OU ALÉRGICO NAS VIAS AÉREAS SUPERIORES (SINUSITE, RINITE, AMIGDALITE OU FARINGITE) ?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

76 - VOCÊ TEM SENTIDO CANSAÇO PARA FALAR?

1. NÃO 2. De vez em quando 3. Frequentemente 77. NA 88. NS 99. NR

78 - EM GERAL, VOCÊ INGERE ÁGUA DURANTE AS AULAS?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

79 - FORA DA SALA DE AULA, NO SEU DIA A DIA, VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE NA QUAL UTILIZA COM FREQUÊNCIA A SUA VOZ?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

80 - ATUALMENTE VOCÊ ESTÁ FAZENDO USO DE MEDICAMENTO PRESCRITO POR MÉDICO PARA (MARQUE QUANTAS OPÇÕES FOREM NECESSÁRIAS):

1. hipertensão arterial	5. reumatismo
2. diabete	6. outros
3. depressão ou ansiedade ou nervosismo	7. nenhum
4. alterações do sono	77. NA 88. NS 99. NR

81 - VOCÊ POSSUI PLANO DE SAÚDE?

1. NÃO 2. SIM 77. NA 88. NS 99. NR

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista Semiestruturada realizada com a Direção Escolar, o Professor Comunitário – PC, os Docentes da “Escola Integrada N”, Professoras e Educadoras Infantis da “Escola N.”

Qual o seu nome, sua idade e sua formação (graduação, pós- graduação) ?

.Fale um pouco sobre a sua experiência como docente: há quanto tempo você exerce essa atividade? E nesta Escola?

.Quais são as suas atividades neste cargo/função?

.Como foi a implantação do PEI e há quanto tempo o referido programa funciona nesta instituição educacional?

.Como está organizado o PEI desta instituição,como e onde ele funciona?

.Quantos são os docentes do PEI desta instituição de ensino e quais as suas atividades ?

.Como você se tornou Gerente Escolar ,Professor Comunitário-PC e Docente do PEI (forma de ingresso no cargo/função e as motivações)?

.A instituição escolar (que você gerencia, em que você é PC/docente da “Escola Integrada N”) apresenta as condições adequadas para o funcionamento do PEI? Por quê?

.Você considera que o PEI tem promovido a formação integral dos estudantes? Por quê ?

.Você recebe apoio para realizar o seu trabalho nesta escola? Quem apóia? Como apóia?

.Você se considera preparado (a) para o exercício do seu cargo/função?

.Na sua opinião, as condições de trabalho envolvendo salário, jornada de trabalho, motivação, relações interpessoais, interferem no processo de organização e gestão da Escola e do PEI?

.Você tem autonomia para exercer o seu trabalho? Por quê?

.Você considera que o PEI interfere na organização do tempo e espaço desta unidade educacional ? Se sim, explique como ocorre a interferência.

.Na unidade educacional em que você atua há uma equipe de gestão? Se sim, especificar sua relação com o PEI.

.Na Escola em que você atua, tem conselho (s)? Qual (is)? Ele (s) funciona (m) efetivamente ?

.Esta Escola tem projeto político-pedagógico? Como ele foi elaborado?

.Qual a sua carga horária semanal de trabalho e qual o seu salário bruto?

.Qual o regime do seu contrato de trabalho ?

.A Escola em que você atua e o PEI desta instituição são avaliados formalmente? Se sim, explique como ocorre a avaliação.

.Você se sente responsável pela classificação que a Escola obteve nas avaliações realizadas pelos Governos Federal, Estadual e/ou Municipal assim como pela avaliação do PEI?

.Há repercussão das avaliações governamentais para o seu trabalho e para o PEI?

.Você é avaliado/a formalmente quanto ao seu desempenho profissional?

.Você observa que está ocorrendo mudança no seu trabalho em consequência de transformações e repercussões das políticas educacionais? Se sim, como você avalia essas mudanças?

.Durante quanto tempo por dia, os estudantes do PEI desenvolvem atividades nos espaços da “Escola N”, além da jornada de 4 horas e trinta minutos de seu turno regular de estudo?

.Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles (reuniões pedagógicas, ACPATE, dias escolares, assembléias , etc.)

.Você se afastou do trabalho por licença médica nos últimos 12 meses e qual o motivo do afastamento?

.Houve redução de sua remuneração no período de seu afastamento do trabalho?

.Em relação ao seu salário, você se considera satisfeito/a por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho?

.Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?

. Você tem autonomia para exercer o seu trabalho?Por quê?

.Você está se sentindo forçado/a a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades?