

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação

Carolina Pasqualini de Andrade

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA COMO POSSIBILIDADE DE  
CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO  
DOCENTE

Belo Horizonte

2018

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Carolina Pasqualini de Andrade

O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA COMO POSSIBILIDADE DE  
CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO  
DOCENTE

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

**Área de concentração:** Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas

Orientador: Profº Drº Júlio Emílio Diniz-Pereira

Belo Horizonte

2018

(FICHA CATALOGRÁFICA)

A553p T	<p>Andrade, Carolina Pasqualini de, 1990- O Programa Escola Integrada como possibilidade de construção de espaços híbridos de formação docente [manuscrito] / Carolina Pasqualini de Andrade. - Belo Horizonte, 2018. xv, 110 f., enc, il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira. Bibliografia: f. 80-85. Anexos: f. 91-110. Apêndices: f. 86-90.</p> <p>1. Programa Escola Integrada (Belo Horizonte) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Professores -- Treinamento -- Teses. 5. Programas de aperfeiçoamento escolar -- Teses. 6. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 370.71</p>
------------	---

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

Bibliotecário\* : Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

---

\* Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É **obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

## **Folha de Aprovação**

O Programa Escola Integrada como possibilidade de construção de Espaços Híbridos de Formação Docente

**Carolina Pasqualini de Andrade**

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

Aprovada em 20 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:

---

Profº Drº Júlio Emílio Diniz-Pereira - Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Profª Drª Lúcióla Licínio de Castro Paixão Santos  
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

---

Profª Drª Caroll Alejandra Schilling Lara  
Universidad Católica del Maule/UCM

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 2018.

Para Gladys e Eugênio, por me fazerem buscar respostas para o mundo e por me criarem uma eterna sonhadora, em busca de um mundo melhor, mais justo e mais humano.

Para as minhas avós, a finada Zapinha e Gláucia, por todo o amor e carinho que me destinaram.

Para o Bê, que acabou de chegar e já habita o meu coração. Que você possa acreditar na realização dos seus sonhos como a sua madrinha.

Para os meus alunos queridos. Vocês são a razão por eu acreditar na educação.

Para todos os sonhadores, guerreiros e militantes que lutam e almejam uma educação pública de qualidade para todos.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Gladys e Eugênio, por todo o suporte, parceria, torcida e paciência nesse processo tão intenso. Sem vocês nenhuma conquista seria possível!

Ao meu irmão André, para quem nada disso faz muito sentido, mas que sempre esteve presente.

Ao Júlio, por acreditar em mim e na minha pesquisa. Agradeço a toda a sua atenção, suporte, parceria e puxões de orelha (eles foram necessários). Obrigada por me oportunizar ampliar os meus horizontes e por compartilhar o sonho de uma sociedade melhor e menos injusta.

Ao Túlio. Sem a sua paciência, sua sabedoria e seu companheirismo essa caminhada teria sido muito mais espinhosa e solitária.

Ao Fil, a finada Ieda, a Fernanda, a Cieslândia e ao Carlos. Sem o suporte de vocês, não seria possível transformar o sonho em realidade e as lágrimas em suor.

À minha família pela torcida e compreensão pelas ausências. Em especial, aos meus tios Emília, a finada Tóia, Silvinha, Carlinhos, Fá, Andreza, Gilson e Patrícia, e aos meus primos Cheli, André, Lílian e Du.

À minha madrinha, pela torcida e afeto.

Aos meus amigos que acompanharam, mais de perto ou de longe esse processo, por entenderem as minhas ausências e me emprestarem o ombro amigo. Especialmente Lori, Ú, Vê, Mister, Bruna, Ju, Matheus L., Má, Fred, Felipe, Rapha, JV, Tatá, Matheus F. e Thady.

À Equipe UMEI Timbiras. Em especial às parceiras e amigas Mari, Ivanilde, Fabi, Tati Carol, Ana Paula, Inês, Lili, Bel, Gleici, Bia e Paty por toda a compreensão com as ausências e demandas da vida acadêmica.

Aos amigos da militância e do Sind-REDE/BH que acompanharam na torcida e compreenderam o meu afastamento, em particular Neide, Consola, Jadilson, Wardil, Wanderson, Conceição, Fernando, Ângela, Cris, Thatá e Fran.

Aos companheiros que compartilharam comigo o meu mandato no CME/BH obrigada por terem paciência e flexibilidade quanto ao tempo e demandas, compreendendo algumas das minhas ausências, especialmente aos amigos e parceiros da secretaria executiva e os colegas de CTEI.

Às amigas da linha de pesquisa e orientandas do Júlio, Ju e Gis, por todo companheirismo, cumplicidade, carinho e cafés.

Aos amigos que fiz nessa caminhada acadêmica por toda catarse, risos e torcida. Especialmente Thai, Ju, Lari, Flávia, Beth, Thaís, Rômulo e André.

Às minhas professoras e amigas Iracema, Áurea e Ana Paula pelo papel na minha formação, auxílio e torcida.

À querida Gley, que tanto me auxiliou na seleção e no próprio curso de mestrado, traduzindo para mim as novidades da (então) desconhecida FaE/UFMG.

À Lucinha. Primeiro por me acolher em sua disciplina. Segundo por me colocar no caminho do Júlio. Terceiro pela leitura atenta e atenciosa do projeto e pelos apontamentos que culminaram neste trabalho.

À Caroll, pela disponibilidade de participar da banca examinadora e pelas contribuições com este trabalho.

À Dri pela acolhida e cuidado conosco em suas disciplinas.

Às colegas da pós-graduação que me escutaram, auxiliaram, socorreram e emprestaram seus ombros amigos, Bárbara, Bréscia, Lúcia, Laís, Marília, Priscila e Camila.

Aos funcionários da pós-graduação e da biblioteca da Faculdade de Educação pela cortesia no atendimento e pela disponibilidade e auxílios nos momentos necessários.

À Edilene, Zuleica, Manoel, Gabi e Márcia por todo o auxílio e receptividade, mesmo que a pesquisa não tenha sido realizada com vocês.

Ao *Arthur* e *Luísa* por me receberem e abrirem as portas para a realização da minha pesquisa.

À equipe do PEI e direção da EM investigada por toda receptividade e colaboração para a realização dessa pesquisa.

À direção e às docentes entrevistadas da UEMG – Unidade Ibirité pela cooperação e colaboração com essa pesquisa.

À equipe de coordenação do PEI da SMED por me receber e disponibilizar todas as informações e materiais necessários.

À Lori pela seriedade e auxílio na transcrição de entrevistas.

À Caroll, Ricardo e professores da UCM que me receberam em Talca, pela acolhida e por me permitirem esse curto intercâmbio.

À Márcia Cordeiro e equipe da EM Mestre Paranhos, em especial Camila, Deise, Vê, Val, e Gil, pois sem o convívio com vocês e atuação no PEI, essa pesquisa nem mesmo existiria.

À Banca Examinadora. Por aceitarem essa tarefa e pela leitura deste trabalho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

A todos que acreditaram em mim e/ou me auxiliaram até aqui.

Ao sentimento de gratidão. Pois é sempre bom reconhecer que sem o auxílio do outro não é possível realizar os nossos sonhos.

“Os ‘professores suficientemente bons’ não deveriam ser apenas suficientemente bons para os filhos dos outros, e a falta de acesso às condições básicas exigidas para se viver com dignidade neste planeta não deveriam ser tolerada. Estas são as questões mais importantes que a formação de professores vai enfrentar nos próximos anos.”

**Kenneth M Zeichner**

## RESUMO

Esta dissertação se propôs investigar a possibilidade de constituição de espaços híbridos de formação de professores no Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido por meio de uma parceria entre escolas municipais da Prefeitura de Belo Horizonte e Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas. Conforme definido por Zeichner, a formação acadêmico-profissional de professores deve prever um espaço no qual haja um diálogo entre educadores da universidade (academia), da escola (educação básica) e da comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido de formação de professores”. Assim, a seguinte pergunta orientou esta pesquisa: o Programa Escola Integrada (PEI) se constitui em um “espaço híbrido de formação de professores”, como definido por Zeichner? Compreendeu-se o PEI como um campo adequado para a realização desta investigação acadêmica, dada sua proposta de diálogo entre a academia, a escola e a comunidade, além de uma formação teórica e prática simultânea. No PEI, o graduando (monitor bolsista) atua enquanto regente sob a tutela de professores universitários e da educação básica (professor da rede municipal, coordenador do Programa), durante o seu processo de formação acadêmico-profissional. Dessa maneira, indagou-se em que medida essa vivência que ocorre no PEI constitui-se em um “espaço híbrido de formação de professores”. Realizou-se um estudo de caso único em uma escola municipal de Belo Horizonte. Foram realizadas observações sobre o funcionamento do PEI nessa escola, no turno da tarde, bem como entrevistas com os sujeitos que nela atuavam e duas docentes da IES da bolsista— sendo uma delas a orientadora. A análise dos dados foi fundamentada em Bardin (1977) e a categorização foi feita após a transcrição, pautando-se em temas abordados nos roteiros de entrevistas, sendo que outras categorias surgiram após a análise do caderno de campo. Após a realização desta investigação acadêmica, percebeu-se que a experiência do PEI na escola investigada não se constituiu de fato um “espaço híbrido de formação”. Ainda assim, verificou-se que a participação no Programa contribuiu para a formação de futuros professores.

Palavras-chave: formação docente; espaços híbridos; Programa Escola Integrada.

## ABSTRACT

This thesis has analyzed the possibility of creating “hybrid spaces” for teacher education in the Programa Escola Integrada (PEI, a Full-Time Education Program), developed through a partnership between municipal schools and public and private universities in Belo Horizonte, Brazil. As defined by Zeichner, teacher education should provide a space in which there is a dialogue between professors at the university (academy) and schoolteachers (elementary, middle and high school education), as well as with the community in which the school is located to provide a meeting point between practical and theoretical knowledge, the so-called “hybrid space” for teacher education. Thus, the following research question has guided this study: Does this program constitute a hybrid space for teacher education, as defined by Zeichner? The PEI has been taken as a suitable field for carrying out the research, given its proposal of dialogue between the university, the school and the community, as well as a simultaneous theoretical and practical training. At PEI, the undergraduate students (called “monitores”) act as educators in the Program, under the supervision of university professors and schoolteachers (coordinators of the Program at the participating schools) during their teacher education process. In this way, it has been asked to what extent this experience constitutes a “hybrid space” of teacher education. A single case study has been carried out at a municipal public school in Belo Horizonte. Observations at a municipal school have been made about how PEI works, as well as interviews with people who have been worked there and two professors from the university where the undergraduate students study – one of them being the “mentor”. Data analysis was based upon Bardin (1977) and the categorization was done after the transcription, based upon the topics covered during the interviews, and other categories appeared after the analysis of the field notes. After this academic investigation, it has been possible to conclude that the PEI experience does not constitute a “hybrid space” of teacher education. Even so, it has been found that participation in the Program can contribute to the education of future teachers.

Keywords: teacher education; hybrid space; full-time education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

QUADRO 1 – Quantitativo de Bolsistas – 2013-2016	46
QUADRO 2 – Quantitativo de Monitores – 2013-2016	46

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Número de publicações localizadas sobre o PEI por instituições	50
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

BH – Belo Horizonte

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEI – Centros de Educação Integral

CIEP's – Centros Integrados de Educação Pública

CME – Conselho Municipal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ETI – Escola de Tempo Integral

EUA – Estados Unidos da América

FaE – Faculdade de Educação

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

GEDC – Gerência de Educação Integral e Direitos Humanos e Cidadania

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCU's - Montain City University's

ONGs – Organizações Não Governamentais

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI – Programa Escola Integrada

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PROETI – Projeto Educação em Tempo Integral

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSE - Programa Saúde na Escola

PST – Programa Segundo Tempo

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RJ – Rio de Janeiro

RME – Rede Municipal de Educação

SIGPEI - Sistema de Gestão do Programa Escola Integrada

Sind-REDE/BH - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SME - Sistema Municipal de Ensino

SMEd – Secretaria Municipal de Educação

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR Litoral – Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rey

UFV – Universidade Federal de Viçosa

USP – Universidade de São Paulo

UW-Madison – Universidade do Wisconsin – Madison

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

## SUMÁRIO

Introdução .....	16
Procedimentos éticos e metodológicos .....	19
A estrutura da dissertação .....	21
Capítulo 1: A formação acadêmico-profissional de professores e os “espaços híbridos” .....	23
1.1 Uma breve contextualização sobre a formação docente .....	23
1.2 Desafios da formação docente .....	26
1.2.1 A formação de professores para a educação em tempo integral .....	27
1.2.2 Novos <i>loci</i> da formação acadêmico-profissional .....	29
1.3 Os “espaços híbridos” de formação docente .....	33
Capítulo 2: O Programa Escola Integrada (PEI) .....	36
2.1 A educação em tempo integral no Brasil .....	36
2.2 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	39
2.3 O Programa Escola Integrada .....	41
Capítulo 3: O Programa Escola Integrada (PEI), da teoria a prática: um mergulho em campo..	49
3.1 A formação de professores e o Programa Escola Integrada .....	49
3.2 A Escola Municipal (EM) investigada .....	53
3.2.1 O PEI na EM investigada.....	54
3.2.2 Os sujeitos investigados .....	55
3.3 A formação docente na EM investigada: um potencial espaço híbrido? .....	57
Conclusões e considerações finais .....	74
Referências Bibliográficas .....	78
Apêndices .....	84
Anexos .....	89

## Introdução

Esta dissertação se propôs a investigar a possibilidade de constituição de espaços híbridos de formação de professores no Programa Escola Integrada (PEI), desenvolvido por meio de uma parceria entre escolas municipais da Prefeitura de Belo Horizonte e Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Conforme definido por Zeichner (2010a; 2010b; 2013), a formação acadêmico-profissional de professores deve prever um espaço no qual haja um diálogo entre a universidade (academia), a escola (educação básica) e a comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido” de formação de professores.

O PEI é um programa da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (REME/PBH) iniciado em 2006 com o objetivo de oferecer educação em tempo integral aos alunos do ensino fundamental. Ele se realiza por meio de parcerias com a comunidade na qual a escola está inserida, com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com parceiros do terceiro setor, como Organizações Não Governamentais (ONGs), museus e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Às IES cabe enviar graduandos para atuarem enquanto monitores do Programa, bem como a formação destes com o acompanhamento de um professor do ensino superior. O graduando recebe uma orientação semanal de um docente da IES, designado “professor orientador”, e é supervisionado na escola pelo coordenador do Programa, chamado de “professor comunitário”. Há ainda outro ator no desenvolvimento do Programa, o chamado agente cultural, monitores oriundos da própria comunidade que ministram oficinas (BELO HORIZONTE, 2007).

O interesse por investigar o PEI teve origem na minha vivência enquanto graduanda de Pedagogia, quando atuei por dois anos e meio no Programa. Devido a essa experiência comecei a questionar a formação docente, pois observei que nem todos os alunos bolsistas estavam sendo atendidos ou formados adequadamente para o exercício da prática. Motivada por essa questão, decidi investigá-la dentro do PEI, na faculdade à qual eu estava vinculada, a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). A partir daí, ingressei em um projeto de iniciação científica para

conhecer melhor o processo de formação dos graduandos de Pedagogia da FaE/UEMG para participarem do Programa. Dei continuidade a essa pesquisa, dessa vez investigando a mesma questão, também no Centro Universitário UNA e junto aos respectivos coordenadores do PEI em cada instituição (FaE/UEMG e UNA), para averiguar as semelhanças e diferenças entre ambas. Ainda sobre essa temática, escrevi minha monografia analisando mais a fundo a experiência formativa dos graduandos de Pedagogia da FaE/UEMG que atuaram no PEI.

Debrucei-me sobre essa questão novamente, agora no mestrado, mas, desta vez, por meio do levantamento de uma nova pergunta: seria o PEI um espaço híbrido de formação de professores? Meu interesse foi verificar se essa experiência formativa do PEI se constitui em um espaço híbrido de formação, conforme definido por Zeichner (2010a, 2010b, 2013) e Zeichner et al. (2015).

Assim, a seguinte pergunta orientou esta pesquisa: o Programa Escola Integrada (PEI) se constitui em um espaço híbrido de formação de professores<sup>1</sup>, como definido por Zeichner (2010a; 2010b; 2013)?

Compreendeu-se o PEI como um campo adequado para a realização desta investigação acadêmica, dada sua proposta de diálogo entre a academia, a escola e a comunidade, proporcionando uma formação teórica e prática simultânea. Nesse Programa, o graduando (monitor bolsista) atua enquanto regente, sob a tutela de professores universitários (professor orientador) e da educação básica (professor da rede municipal, coordenador do PEI), durante o seu processo de formação acadêmico-profissional e ainda desenvolve atividades em espaços da comunidade e em conjunto com participantes da comunidade (os chamados “agentes culturais”). Dessa maneira, busquei analisar se a experiência do Programa Escola Integrada (PEI) realmente se caracteriza em um espaço híbrido de formação de professores.

Durante as pesquisas realizadas na minha formação e atuação enquanto docente, verifiquei que uma das críticas que se costuma fazer à formação de professores é o

---

<sup>1</sup> Entendo a formação de professores como a formação do futuro docente ou a formação em serviço para aqueles professores que já se encontram na prática. Para essa dissertação, será focalizada a formação acadêmico-profissional dos bolsistas que atuam no Programa Escola Integrada.

distanciamento entre a formação inicial e a prática docente (LIMA e PIMENTA, 2004; SAVIANI, 2011). Professores se queixam de que a formação acadêmica pura e simples não é suficiente e que, ao assumirem a prática pedagógica em uma sala de aula, diante de uma turma de alunos, não se sentem preparados ou não vêem correspondência entre o que estudaram e a prática (NÓVOA, 2009).

Essa crítica é explicitada também nas análises realizadas por Diniz-Pereira (1999; 2011) sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, mais especificamente, sobre os artigos 61 e 65 dessa Lei, em que se explicita a necessidade de uma formação que associe a prática e a teoria.

Uma razão para essas dissociações parece estar na tensão entre a academia e a escola, bem como entre a academia e a comunidade na qual a escola se insere. Enquanto a academia pretender ser a única capaz de desenvolver a formação de professores sem levar em conta as interpretações e contribuições da escola e de sua comunidade, não será possível que essa formação funcione plenamente e de maneira eficaz (ZEICHNER, 2008; 2010a, 2010b, 2013). Para Zeichner (2008) e Zeichner et al. (2016), o educador deve estar atento à realidade do aluno e da comunidade em que a escola está inserida, ser comprometido com sua função, buscando promover a mudança social no meio em que atua, entender que há múltiplos olhares do mundo e, por fim, saber lidar com a diversidade de seus alunos e colegas, não transformando isso em um problema e sim explorando o seu potencial.

Diante de tal posicionamento, uma possível estratégia para a superação desses desafios seria a criação de espaços híbridos de formação, ao promover um diálogo entre os docentes que atuam na educação básica e no ensino superior para uma melhor formação dos estudantes das licenciaturas (ZEICHNER, 2010a, 2010b). Segundo Zeichner (2010a, 2010b, 2013), esse diálogo, além de aproximar as universidades da realidade das escolas, promoveria uma relação mais democrática entre as partes, pois valorizaria os conhecimentos produzidos em ambas, contribuindo para uma maior articulação entre prática e teoria, possibilitando também a incorporação dos conhecimentos e olhares dos docentes da educação básica ao currículo de formação de professores adotado na academia. Zeichner (2013) afirma ainda que para haver uma formação dos novos

professores efetivamente mais democrática faz-se necessário valorizar os saberes da comunidade onde esses docentes atuam que, na maioria das vezes, são desprezados tanto pela academia, quanto pelas escolas.

### **Procedimentos éticos e metodológicos**

Para analisar, então, se a experiência do Programa Escola Integrada (PEI) na Escola Municipal (EM) investigada se caracteriza como um espaço híbrido de formação de professores e por se tratar de uma dissertação de mestrado, que possui um tempo exíguo para a sua conclusão, optei pela realização de um estudo de caso único (STAKE, 1995).

Stake (1995) considera como um estudo de caso único um objeto de investigação que tenha uma especificidade ou singularidade tal que não haja outras situações iguais. Assim, compreendo que o Programa Escola Integrada (PEI) não é homogêneo em toda a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), tendo singularidades em cada uma das escolas municipais de ensino fundamental (EMEF's), uma vez que envolve diversas instituições e segmentos, como a comunidade escolar, a comunidade do entorno e parceiros diversos.

Para a definição sobre onde se realizaria o estudo de caso único, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção da instituição de ensino superior (IES), do bolsista e da escola municipal de ensino fundamental (EMEF). O primeiro deles foi que a IES deveria ser pública, por acreditar que devemos fortalecer a educação superior pública e o seu compromisso com a formação de professores. Assim, selecionei a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) por ser a única pública que ofertava licenciatura e que participava dessa parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMEd), em Belo Horizonte. O segundo critério, em relação ao bolsista, foi que este deveria cursar uma licenciatura, preferencialmente Pedagogia, por ser esta a minha graduação, possibilitando assim uma análise mais aprofundada da formação oferecida por esse curso.

Busquei, então, localizar as EMEF's que tinham bolsistas da UEMG atuando no PEI e que possuíam espaço externo, bem como as que apresentavam uma prática pautada em concepções próximas às do início Programa. Esse caminho me levou a três escolas. Fiz

a opção por aquela em que o bolsista era do curso de Pedagogia da UEMG – Unidade Ibirité, conforme o segundo critério estabelecido.

Após a seleção da escola, realizei uma “observação descritiva” do funcionamento do PEI nessa instituição. Segundo Flick (2009), a observação descritiva de determinada situação ou evento social pode permitir ao pesquisador descobrir como funciona efetivamente algo e, quando associada a outras fontes de dados, “intensifica[m] a expressividade dos dados assim reunidos.” (p. 205).

Optei, então, pela observação do funcionamento do PEI na Escola Municipal (EM) investigada à tarde – turno em que a bolsista selecionada atuava no Programa. Tal escolha se deu por entender que as impressões e vivências colecionadas durante o trabalho de campo complementariam o discurso dos entrevistados, enriquecendo a análise, pois me permitiriam visualizar discrepâncias, contradições, complementações e exemplos das falas dos sujeitos.

Defini, então, os sujeitos que seriam entrevistados. Foram eles: a bolsista universitária, os monitores que atuavam com a mesma, o apoio, o professor coordenador ou professor comunitário, bem como a professora orientadora da bolsista e a professora que coordenou o PEI na IES durante a seleção da mesma. Foram selecionados estes por entender que além da bolsista estes exercem funções cruciais junto a ela. O professor coordenador é o responsável pelo desenvolvimento do Programa na EM investigada, auxiliado pela figura do apoio, que na ausência do coordenador responde junto à escola, às famílias e à comunidade pelo PEI. Já a bolsista e os monitores são aqueles que desenvolvem as oficinas com os estudantes da EM investigada que fazem parte do Programa. Por fim, no âmbito da universidade, a professora orientadora é a responsável pela orientação da atuação da bolsista devendo acompanhar e auxiliar no desenvolvimento da oficina, enquanto a professora que coordenava o PEI na IES que realizou a seleção da bolsista tinha a responsabilidade de selecionar os graduandos que atuariam no Programa como bolsistas da IES.

As identidades dos participantes foram preservadas, adotando-se nomes fictícios, de modo a garantir o sigilo dos pesquisados.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, houve uma reunião formal prévia com os responsáveis pelo Programa na SMEd, na UEMG – Unidade Ibirité e na EM investigada para a apresentação dos objetivos da pesquisa e para a criação de um acordo sobre como seriam realizadas a observação e as entrevistas. Ao final dessa reunião, cada uma dessas instituições firmou uma Carta de Anuência autorizando a realização desta investigação acadêmica na EM investigada.

Para o início das observações na EM investigada, o professor comunitário me apresentou para todos os participantes do PEI, bem como para os alunos, e explicou qual era o meu propósito na escola. Posteriormente, ele informou à bolsista, aos monitores de oficina e informática e ao apoio a minha intenção de entrevistá-los e de que se tratava de uma participação voluntária.

Antes de cada entrevista, apresentou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes em que estava explícito a voluntariedade da participação na pesquisa, que as identidades seriam preservadas em sigilo, bem como que os participantes poderiam se recusar a responder a qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da entrevista em qualquer momento. Ainda assim, todos os participantes concordaram em oferecer as suas informações voluntariamente. Durante todo o processo, não houve nenhuma recusa em participar da pesquisa. Nenhum participante interrompeu sua entrevista.

Todas as informações coletadas, durante o trabalho de campo, realizado entre os dias 20 de setembro e 16 de outubro de 2017, bem como aquilo que foi observado, foram registrados em um caderno de campo.

A análise dos dados foi fundamentada em Bardin (1977), para quem, após a leitura dos textos que darão o aporte teórico ao trabalho, deve-se codificar os elementos fundamentais para então categorizá-los. Nesta pesquisa, escolhi trabalhar com a codificação por unidades de registros, selecionando o tema, por entender que este é mais adequado do que a palavra para abordar temas como “comunidade”, “escola”, “academia”, entre outros.

A categorização foi feita após a transcrição dos depoimentos, pautando-se em temas abordados nos roteiros de entrevistas, sendo que outras categorias surgiram após a análise do caderno de campo.

### **A estrutura da dissertação**

Este trabalho está dividido em três capítulos, além das conclusões e considerações finais. No Capítulo 1, faço uma breve contextualização sobre a formação acadêmico-profissional docente e os seus desafios, como a formação de professores para atuação na educação em tempo integral, os seus novos *loci* e os chamados “espaços híbridos” de formação. No Capítulo 2, contextualizo brevemente o histórico da educação em tempo integral no Brasil, bem como apresento a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e o seu programa de educação em tempo integral, o PEI. No Capítulo 3, faço uma breve revisão da literatura que trata do PEI e da formação de professores para, em seguida, analisar os dados coletados por meio do trabalho de campo à luz das discussões sobre o referencial teórico. Por fim, trago as principais conclusões desta investigação acadêmica e, como considerações finais, as possibilidades de desdobramentos para novas pesquisas.

## Capítulo 1

### A formação acadêmico-profissional de professores e os “espaços híbridos”

Neste primeiro capítulo, farei uma breve contextualização sobre a formação acadêmico-profissional docente<sup>2</sup>, seus desafios, a formação de professores para a educação em tempo integral, os novos *loci* e os chamados “espaços híbridos” de formação de educadores.

#### 1.1 Uma breve contextualização sobre a formação docente

A formação de professores tem sido considerada um tema de grande relevância na área da educação. Dentro dessa temática, a formação acadêmico-profissional docente trata-se de uma etapa formativa essencial para que se exerça a docência (DINIZ-PEREIRA, 2008). Em razão da importância que a formação docente ganhou no campo da educação, vários autores abordam o assunto e tecem suas análises sobre o mesmo.

Ao realizar um estudo comparado entre Argentina, Brasil, Peru e Uruguai sobre a condição docente, Fanfani (2005) diagnostica que um número significativo dos trabalhadores em educação não possui formação adequada ou formação nenhuma para atuar enquanto professores. O autor traz à luz uma realidade encontrada na América Latina e, muitas vezes, também denunciada por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial em seu documento “Profesores Excelentes”. Este último defende a formação continuada ou “em serviço”, em detrimento da formação “inicial”, apresentando-a como a solução para o problema da falta de professores qualificados na região. Para os defensores dessa ideia, não se faz necessário uma formação acadêmico-profissional em estabelecimentos de nível superior, uma vez que a formação desses futuros professores se daria no exercício cotidiano da sala de aula.

---

<sup>2</sup> Diniz-Pereira(2008) sugere a substituição do termo “formação inicial”, uma vez que este desconsidera a vivência prévia do futuro docente com a durante toda a sua vida escolar. Nesse sentido, o autor defende a adoção do termo “formação acadêmico-profissional” para nos referirmos ao percurso formativo sistematizado que os candidatos a professores vivenciam nos diversos cursos de licenciaturas.

Ao seguirem essa tendência da aprendizagem da profissão centrada na “prática”, existem, nos Estados Unidos, programas conhecidos como “*Early-Entry Programs*”. Nessa modalidade de formação, os futuros professores recebem uma preparação intensiva durante algumas semanas ou meses e são colocadas em salas de aulas para aprender a ser professores sob acompanhamento e tutoria. As escolas selecionadas como campo para tal aprendizagem são as mais vulneráveis e pobres. (ZEICHNER e BIER, 2012; ZEICHNER, 2013; ZEICHNER et al., 2015).

Em contraste com essa posição defendida por alguns organismos internacionais e vivenciada nos EUA, Vaillant (2013) nos chama a atenção que não é possível fazermos uma análise adequada da formação docente sem levarmos em conta as condições de trabalho dos professores. A autora, assim como Oliveira (2007), alerta para o fato de que as diversas reformas educacionais na América Latina levaram a uma baixa atratividade na carreira docente e, por sua vez, repercutindo na escolha dos profissionais que optaram pela mesma. Sendo assim, para Vaillant (2013), enquanto não houver condições atrativas para a carreira docente, esta não interessará aos bons alunos, o que não contribuirá para elevar o nível acadêmico exigido para o ingresso na profissão, deixando de qualificar melhor os professores.

Preocupados em qualificar a carreira docente, estabeleceram-se, no Chile, diversas políticas de atratividade para que os melhores estudantes optassem pelas licenciaturas (ÁVALOS, 2014). Segundo Ávalos (2014), o ministério da educação chileno buscou regular os diversos programas de formação de professores para que estes fossem balizados por critérios e princípios de qualidade. A autora acredita que tais posturas são interessantes e importantes, mas que a formação acadêmico-profissional se trata de um processo mais complexo e que demanda recursos e investimentos mais profundos.

Há ainda autores que, sem desconsiderarem a relevância da formação acadêmico-profissional de professores, defendem que a escola também seja reconhecida como espaço de formação docente e que sejam considerados, nessa formação, os saberes da experiência docente. Dentre os defensores, encontram-se Nóvoa, Zeichner, Lima e Pimenta, Diniz-Pereira, Lara e Carvalho, Fiorentini, entre outros, que consideram que a formação acadêmico-profissional de professores, além da sua indispensável dimensão

acadêmica, necessita mobilizar constantemente os saberes adquiridos em situações de trabalho, que subjazem as situações de formação, para gerar novas situações laborais e orientar a aquisição da experiência desejável.

Tradicionalmente, o domínio das perspectivas e dos conhecimentos da formação de professores esteve nas mãos da academia, distante da escola ou do cotidiano escolar e sem a contribuição destes (ZEICHNER, 2008). Em função disso, criou-se uma imagem de que a formação é descontextualizada da prática docente, sendo muito teórica<sup>3</sup> e distante da realidade, limitando-se a prática ao estágio (LIMA e PIMENTA, 2004). No entanto, Lima e Pimenta (2004) alegam que a formação fica carente de prática e de teoria, não só da articulação das mesmas. Saviani (2011) aponta que a dicotomia teoria e prática torna-se um dos principais entraves para as políticas de formação docente.

Essa questão foi amplamente discutida, como nos expõe Diniz-Pereira (1999), refletindo as críticas ao modelo da racionalidade técnica<sup>4</sup>, permitindo o surgimento de uma corrente alternativa, o modelo da racionalidade prática<sup>5</sup>. Tais discussões repercutem e aparecem na legislação e na regulamentação da questão na LDB e nos pareceres sobre a temática do Conselho Nacional de Educação (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Porém, no cerne dessa disputa de poder entre “teoria” e “prática” está o pressuposto de que os cursos de licenciatura devem buscar o equilíbrio e a articulação entre ambas (LIMA e PIMENTA, 2004). Assim sendo, recorre-se novamente ao conceito de práxis<sup>6</sup>, compreendendo que o ponto de encontro de ambas deve estar presente na formação de professores (NÓVOA, 2009; LIMA e PIMENTA, 2004).

---

<sup>3</sup> É bastante comum na literatura especializada da área da formação de professores essa crítica aos programas de formação docente como muito “teóricos”. Para sermos mais justos, o correto seria criticar esses programas por serem bastante distanciados da realidade concreta das escolas. Na verdade, tais programas seriam excelentes se trabalhassem as teorias em profundidade, porém, sempre articuladas às realidades práticas das escolas.

<sup>4</sup> Baseia-se na crença de que os problemas práticos são resolvidos a partir da teoria ou de técnicas dela derivada.

<sup>5</sup> Baseia-se na crença de que a formação deve partir da experiência prática para que esta seja estudada e compreendida à luz das teorias.

<sup>6</sup> Prática desenvolvida em uma atividade crítico-reflexiva.

Segundo Nóvoa (2001), a formação de professores evoluiu muito. Entretanto, na opinião do mesmo autor, ainda há muito que evoluir. Assim, ele defende uma formação docente vinculada à prática, que permita a apropriação dos saberes práticos pelos professores, reconhecendo que há certos saberes que não são apreendidos apenas por meio da teoria (NÓVOA, 2001; ZEICHNER, 2010a, 2010b; LIMA e PIMENTA, 2004).

Essa formação em diálogo com a prática favorece a aproximação entre a escola e a academia, permitindo que uma reconheça e influencie a outra, impedindo assim que os currículos de formação de professores tenham uma desarticulação entre as disciplinas teóricas e práticas, além de ter espaços que propiciem a práxis, o pensamento crítico e o olhar investigativo (LIMA e PIMENTA, 2004; FIORENTINI, 2012).

Para Lima e Pimenta (2004), o estágio é o espaço mais propício para a percepção e vivência da práxis. Segundo as autoras, este é um campo rico para investigação e atuação, podendo inclusive ser um espaço propício de intervenção na escola, em seu cotidiano e sua comunidade. Em consonância com essa ideia, Nóvoa (2009), Zeichner (2008; 2013) e Lara e Carvalho (2014) defendem uma formação voltada para a transformação social, vinculada aos saberes práticos.

Percebe-se que a formação de professores vivencia tensões no Brasil e no mundo e que há uma ausência de uma política clara para tal, permitindo uma multiplicidade de modalidades e espaços em que acontecem a formação docente (GATTI, 2014; 2017).

## **1.2 Desafios da formação docente**

Assim como a sociedade sofre mudanças, a formação de professores também sofre algumas alterações ao longo do tempo, como nos aponta Gatti (2017).

Fica cada vez mais claro que os cursos de formação acadêmico-profissional não abarcam todas as novas demandas sociais para o ambiente escolar e para a atuação dos professores, como, por exemplo, para lidar com a interdisciplinaridade, com a ampliação da jornada escolar, com a diversidade, com a justiça e a transformação social, entre outros (GATTI 2017; SAVIANI, 2009; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005;

ZEICHNER, 2014; BEZERRA, 2012). Para contemplar tais demandas, há a necessidade de reinventar os cursos de formação acadêmico-profissional (GATTI, 2017), para que ela permita ao professor buscar soluções ao deparar-se com os desafios da realidade em que atua.

Entretanto, muitas vezes, o professor precisa de um suporte quando já se encontra atuando na escola. Portanto, a formação continuada se faz necessária para sanar tais questões, desde que tenha profundidade e qualidade e auxilie os professores a criar estratégias para a sua melhor atuação (BEZERRA, 2012; DUTRA, 2015).

Dentro dessa perspectiva, de aprimorar a formação de professores, abordarei a seguir algumas situações de maior interesse para esta dissertação.

### **1.2.1 A formação de professores para a educação em tempo integral**

Na última década, os sistemas públicos educacionais brasileiros têm vivenciado a experiência da ampliação da jornada escolar de seus estudantes, conforme veremos com mais detalhamento no próximo capítulo.

Essa ampliação do tempo do aluno no espaço escolar ou sob a responsabilidade da escola implica em uma reorganização de toda a rotina escolar. Portanto, não se trata somente de uma alteração do tempo, mas também das realidades e das relações dentro das escolas (DUTRA, 2015).

Dutra (2015) afirma que o professor é diretamente impactado por essa mudança. Assim, cabe pensar como será o perfil desse docente que atuará em tempo integral. Será que a formação acadêmico-profissional contempla as necessidades desse sujeito? O autor acredita que a resposta para tal pergunta hoje seja negativa, entretanto, daqui em diante, os cursos de formação de professores deverão assumir tal demanda como mais uma necessidade educacional.

Ao corroborar com tal ideia, Oliveira (2012) propõe a necessidade de uma reflexão sobre a formação acadêmico-profissional a partir da política pública de educação integral/integrada.

Oliveira (2012), Dutra (2015), Bezerra (2012) e Barra (2009) afirmam que a formação continuada poderia ser uma resposta para tal demanda desde que pensada para as particularidades de cada rede de ensino e para a realidade de cada proposta de educação em tempo integral, de maneira aprofundada.

Para Barra (2009), a ampliação do tempo do educando e do professor na escola exige uma ampliação do tempo de formação desses sujeitos.

Antolino (2012) nos chama a atenção de que o cotidiano escolar muitas vezes absorve os professores e que esse se torna um reprodutor de cadernos de atividades ou outros manuais de ensino. Assim, o autor diz que a formação dos professores (acadêmico-profissional ou continuada) deve despertar uma atitude reflexiva ou crítica. Para ele:

Entende-se que a formação continuada, como trabalho crítico, necessário e inerente à competência técnica do professor, poderá ir além da formação pedagógica, considerando as condições de trabalho, a falta de material e a estruturação física das escolas para que a ação docente tivesse um melhor resultado. (ANTOLINO, 2012, p. 92)

Assim, Antolino (2012) aponta que há condições de se construir uma proposta de educação em tempo integral desde que, para além da ampliação do tempo, criem-se condições para o seu pleno desenvolvimento e busque ampliar o entendimento e a concepção crítica dos professores diante de tais perspectivas.

Nessa mesma perspectiva, Barra (2009) ressalta que as políticas de formação continuada fazem parte das ações de valorização docente.

Em seu trabalho, Freitas e Traversini (2013) abordam que, com a ampliação da jornada escolar, há também um alargamento da função social da escola e, por consequência, um impacto na identidade do professor. Os sujeitos da pesquisa dessas autoras indicaram uma mudança de entendimento do papel do docente que passou a ser, além de alguém que ensina, um “gerenciador” de pessoas, tempos, espaços e recursos financeiros.

É possível afirmar que Freitas e Traversini (2013) confirmam a posição de Dutra (2015) de que há uma mudança do perfil desse profissional para atuar na educação integral.

Ao investigar a questão, Barra (2009) chega a uma conclusão interessante: com o movimento “Cidades Educadoras”<sup>7</sup> há a necessidade de pensar o professor que atuará nas políticas de educação em tempo integral. A autora afirma ainda que esse docente faz parte de um dos grupos sociais que constituem a cidade e que suas demandas de formação continuada devem ser incorporadas para contribuir com a viabilidade do projeto de uma “cidade educadora”.

A autora explicita ainda que, ao defendermos uma educação de qualidade, seja ou não em tempo integral, não é possível não abordarmos as formações acadêmico-profissional ou continuada de professores (BARRA, 2009).

### **1.2.2 Novos loci da formação acadêmico-profissional**

Pudemos ver como algumas demandas sociais para a e da escola por vezes não são abordadas na formação acadêmico-profissional dos professores e necessitam ser contempladas na formação “em serviço” para a garantia de uma prática docente de qualidade.

Como elucidado na contextualização no início deste capítulo, alguns autores defendem que, para além da universidade, a escola seja reconhecida como um espaço importante e fundamental da formação acadêmico-profissional para que esta seja mais completa.

Diniz-Pereira (2008) defende que a universidade e a escola devem compartilhar a responsabilidade pela formação dos futuros professores. Para exemplificar, ele traz uma vivência que teve na Universidade de Wisconsin, em Madison (UW-Madison), enquanto supervisor de estágio. Diferente dos modelos de estágio curricular que conhecemos no Brasil, os licenciandos da UW-Madison passam todos os semestres do programa acompanhando um professor da educação básica em escolas da região da

---

<sup>7</sup> Movimento internacional que busca melhorar a qualidade de vida para seus habitantes, surgido em 1990, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, onde foi assinada uma carta de princípios básicos orientando o que é um perfil educativo da cidade. Belo Horizonte faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), juntamente a mais 13 cidades educadoras.

universidade. O autor, apesar de apontar alguns problemas para o desenvolvimento desse programa, defende que, considerando as nossas especificidades, busquemos novos modelos de formação docente que permitam o protagonismo e a parceria com as escolas.

Ainda na perspectiva de vivências práticas durante o processo formativo acadêmico-profissional, Lara (2011) nos relata uma experiência de inovação vivenciada pelos licenciandos da Universidad Santo Tomás, em Talca no Chile, em que os estágios foram realizados em escolas comunitárias localizadas em vilas destruídas por um terremoto e maremoto, no ano de 2010.

Nessa prática inovadora, as alunas tiveram a vivência escolar durante o processo de reconstrução dessas vilas e contaram com o apoio de algumas mães das comunidades em que se encontravam. Essa aproximação com a comunidade fez com que, no semestre seguinte (2º/2010), as estudantes optassem por permanecer exercendo o suporte nas vilas, mesmo que a obrigatoriedade da ação não existisse, diferente do semestre anterior (1º/2010). Lara nos aponta que esse deslocamento de *locus* (da escola tradicional para a escola comunitária) obrigou as estagiárias a desenvolverem novos saberes como, por exemplo, a criatividade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia. Ressalto que esse processo se desenrolou sob o auxílio da comunidade e de professores da universidade.

Outra experiência diferenciada na formação acadêmico-profissional desenvolvida pela Universidad Santo Tomás, entre 2012 e 2014, foi a implementação de um modelo dialógico chamado “*Enlazando Mundos*” (LARA e CARVALHO, 2014, p. 247). Os autores retratam que, a partir de 2002, os currículos de cursos de formação de professores começaram a ser questionados e repensados e que, na Universidad Santo Tomás, isso culminou em um modelo singular em que foram formados grupos de estágio com estudantes de distintas licenciaturas que atuaram diretamente nas escolas básicas sob o acompanhamento de um professor da escola e com a supervisão de um professor da universidade. Os grupos foram compostos geralmente por três

licenciandos: um de *Educación Física*, um de *Educación Básica*<sup>8</sup> e um de *Educación Diferencial*<sup>9</sup>. Havia um compromisso por parte das escolas que receberam esses estudantes de propiciar um momento de encontro entre o grupo e o professor que os acompanhava na escola, bem como permitir o desenvolvimento de novas estratégias de ensino.

Os autores relatam que tal experiência contribuiu para a melhoria do ambiente escolar e para uma aprendizagem desses licenciandos sobre os saberes práticos que, por muitas vezes, a universidade por si só não permitia a sua apreensão. Além disso, eles mostram que tal experiência favorece o trabalho entre pares e coletivo, ultrapassando as barreiras disciplinares. Os autores apontam que tal experiência pode ser uma estratégia para a melhoria educacional no Chile e para uma melhor formação dos professores.

Zeichner et al. (2016) descrevem outra experiência em que se procurou engajar comunidades locais em um curso de formação de professores da *Mountain City University's* (MCU's) em busca de uma educação para a transformação social.

Os autores relatam que essa instituição já havia tentado outras estratégias de aproximação das famílias de comunidades vulneráveis no entorno de escolas que recebiam professores formados pela MCU's. No ano de 2012, tentou-se a construção conjunta – entre famílias, lideranças comunitárias e a universidade – da matriz curricular dos cursos de formação para os professores dos níveis *elementary* e *secondary*<sup>10</sup>.

Para que os futuros professores entendessem a importância da relação escola-família-comunidade, o material do curso propunha questões para a reflexão sobre a identidade do futuro docente e dos alunos, da importância da família nos processos educativos, da importância de se conhecer a comunidade em que a escola estava inserida, entre outras.

Além disso, havia painéis de apresentação e debates, grupos de conversação e estágios construídos com representantes das comunidades e das escolas para abordar questões

---

<sup>8</sup> Equivale a licenciatura de Pedagogia.

<sup>9</sup> No Chile, há uma licenciatura específica para formar um professor para atuar com a educação inclusiva.

<sup>10</sup> Esses níveis correspondem às faixas etárias 4 a 12 anos (*elementary*) e 12 a 16(*secondary*).

como o diálogo com as famílias, os sonhos e as esperanças das famílias, professores com práticas diferentes, as realidades das comunidades, entre outros.

Em sua pesquisa, os autores constataram que esse curso de formação, mesmo que não criasse um impacto no sistema educacional, permitiu que os professores formados pelos dois programas (*elementary* e *secondary*) desenvolvessem práticas mais inclusivas e respeitadas com os alunos e as famílias, buscando uma educação de qualidade para a transformação social (ZEICHNER et al., 2016).

As experiências analisadas por Zeichner et al. (2016), Lara e Carvalho (2014), Lara (2011) e por Diniz-Pereira (2008) evidenciam um compartilhamento com outra instituição para além da universidade, mostrando-nos que existem saberes e vivências que formam esse futuro docente para além daqueles construídos no ambiente acadêmico. A escola e a comunidade tornam-se também potenciais espaços formativos.

Nesse sentido, Gimenes (2016) apresenta duas experiências de formação de professores que procuram articular a universidade, a escola e a comunidade. A primeira se desenvolve no Brasil, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), em um curso de licenciatura em Ciências. Nessa experiência, para seguir a proposta pedagógica da instituição, a universidade busca desenvolver projetos junto às comunidades locais para proporcionar o desenvolvimento regional. Assim, os estudantes realizam, desde o primeiro período, práticas de estágios e projetos de pesquisas junto às comunidades e às escolas públicas da região. Para que esses processos sejam significativos não só para a comunidade e para as escolas, o curso pressupõe espaços em que sejam debatidos os impactos e as relevâncias dessas ações da universidade e o seu caráter formativo. Um desses espaços é a Câmara do Curso de Ciências que envolve o coletivo dos docentes e formadores que têm, segundo Gimenes (2016), “a finalidade de favorecer o desenvolvimento de um perfil docente que supera o academicismo, o cientificismo e a rigidez curricular (KELLER-FRANCO, 2014)” (p. 9).

A segunda experiência que busca integrar universidade, comunidade e escola é a do Programa de Formação de Professores da Universidade de Washington (UW) no

campus de Seattle (GIMENES, 2016). Com duração de um ano, o Programa é organizado em trimestres, em modalidade integral (manhã, tarde e noite) e possui parcerias com cinco escolas que se localizam em regiões pobres da cidade. Ao longo dos trimestres, os estudantes deslocam-se da universidade para as escolas, passando menos tempo na primeira e mais tempo na última até que cheguem em um momento em que passam os dias na escola e assistam aulas na UW uma noite por semana.

Uma característica particular desse Programa é, para além dessa articulação com as escolas, a busca por desenvolver estágios e experiências com as comunidades nas quais as escolas se inserem. A cada trimestre há um curso e um estágio específico que se relaciona com a comunidade. Buscam-se também os diversos sujeitos da comunidade para que estes atuem como co-formadores desses futuros docentes.

Esses dois programas relatados por Gimenes (2016) podem ser classificados como aquilo que Zeichner chama de “espaços híbridos de formação”.

### **1.3 Os “espaços híbridos” de formação docente**

Zeichner (2010a; 2013) defende que a formação acadêmico-profissional de professores preveja um espaço no qual haja um diálogo entre os docentes da universidade (academia) e da escola (educação básica), assim como com a comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido de formação de professores”.

Conceito fundamental para Zeichner (2010a; 2013), o “espaço híbrido de formação de professores” compreende esse ponto de intercessão da prática escolar com a teoria acadêmica e com os saberes comunitários. O autor argumenta que esse espaço promoveria o diálogo e o encontro da universidade com a escola e com a comunidade, permitindo que os saberes escolares ou do cotidiano escolar, bem como os comunitários, permeiem o currículo da formação acadêmico-profissional de professores. Assim, o docente em formação conseguiria fazer a aproximação entre os saberes de ambos os espaços e ter contato com a realidade prática ainda na universidade (ZEICHNER, 2010a; 2013).

Para que se aceite e se compreenda o potencial dos “espaços híbridos de formação de professores”, parte-se do pressuposto que cada um desses espaços de conhecimento são formativos e que cada um tem suas potencialidades e limitações (ZEICHNER, 2013). Dessa maneira, ao buscar a interseção entre eles, isto gerará uma tensão, porém formativa, uma vez que permitirá ao licenciando explorar e aprender o máximo em cada um, desenvolvendo assim, enquanto docente, estratégias criativas e novas para a atuação diante da diversidade (ZEICHNER, 2013).

Entretanto, é importante frisar que nem toda experiência que envolve a comunidade, a escola e a universidade se trata de um “espaço híbrido de formação de professores” (ZEICHNER et al., 2015). Para os autores, a disputa de poderes entre os três campos não desaparece nessa interseção, porém, deve ser minimizada para aumentar o seu potencial de formação.

Desse modo, segundo Zeichner (2013), para que esse aprendizado ocorra, esses três conhecimentos (acadêmico, escolar e comunitário) devem se relacionar de maneira menos acidental e menos hierárquica. Ele ressalta ainda que não basta reunir esses conhecimentos em um mesmo espaço sem alterar a estrutura em que eles se relacionam, ou simplesmente um nivelamento será criado entre eles e não transformará a formação de professores para que haja uma educação mais efetivamente transformadora e democrática (ZEICHNER, 2013; ZEICHNER et al., 2015).

Zeichner (2013) alerta que não será fácil promover a interseção entre esses três saberes, principalmente entre os dois primeiros e o comunitário. A colaboração e a negociação são imprescindíveis, uma vez que administram-se visões diferentes sobre o que é um bom professor e de como formá-lo e que unem-se universos tão distintos (ZEICHNER, 2013).

Para que os professores possam formar cidadãos mais críticos e aptos a viver em uma sociedade democrática, o mesmo autor defende que se deve propiciar a diversidade dentro da sala de aula. Para isso, durante o seu processo formativo, o professor deve vivenciar a colaboração entre a comunidade, as escolas públicas e o curso de formação ao qual está submetido (ZEICHNER, 2013).

Todavia, Zeichner alerta para o risco de que, ao buscar novos conhecimentos, os saberes comunitários e os escolares sejam negligenciados pelos acadêmicos. Segundo ele, para uma efetiva criação de um “espaço híbrido de formação de professores”, isso não deve ocorrer (ZEICHNER, 2013). Assim, uma boa solução é que se criem espaços de deliberação democrática em que todos esses segmentos tenham voz (ZEICHNER et al., 2015).

Zeichner et al. (2015) sugerem quatro estratégias que poderiam auxiliar na construção de um “espaço híbrido de formação docente”: a chamada expertise horizontal (*horizontal expertise*), a colaboração para solucionar problemas (*knotworking*), a zona de intercessão (*boudrary zones*) e o terceiro espaço (*third space*).

Para os autores, a expertise horizontal trata de um trabalho coletivo para a solução de um problema comum em que cada um contribui com as suas próprias habilidades e especialidades. Os autores comparam a parceria para solucionar problemas ao movimento de atar, desatar e reatar os nós do sistema, representando as mudanças dos sistemas, não havendo uma estabilidade a priori, permitindo que as relações se moldem e se adaptem aos desafios. A zona de intercessão seria o ponto de convergência de interesses em que acontece o trabalho comum aos envolvidos. Por fim, Zeichner et al. (2015) consideram que, na literatura da área, o terceiro espaço seria o espaço de encontro entre a universidade, a escola e a comunidade. Essas quatro estratégias combinadas permitiriam a busca da construção de um “espaço híbrido de formação docente” (ZEICHNER et al., 2015).

Desse modo, Zeichner (2010a; 2013) aponta as potencialidades desses “espaços híbridos de formação de professores” para uma nova concepção da formação docente. Isso implicaria em uma mudança profunda nos cursos de licenciatura, tanto na sua identidade quanto no protagonismo das universidades na oferta desses cursos, uma vez que eles passariam a dividir e a compartilhar vivências e saberes tanto com a escola, quanto com a comunidade atendida pela escola. Para o autor, esse poderia ser um caminho para uma educação de qualidade, verdadeiramente democrática e transformadora da realidade social.

## Capítulo 2

### O Programa Escola Integrada (PEI)

Neste capítulo, contextualizarei brevemente o histórico da educação em tempo integral no Brasil, em seguida, apresentarei sinteticamente a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, por fim, descreverei o PEI.

#### 2.1 A educação em tempo integral no Brasil

No Brasil, conforme Andrade (2016), diversos foram os grupos que debateram a necessidade de uma educação em tempo integral<sup>11</sup> no início do século XX, sob diferentes concepções: a anarquista, a integralista e a liberal. Dentro da chamada concepção liberal, Anísio Teixeira implementou a primeira escola em tempo integral brasileira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, reconhecida como o modelo de escola integral defendida pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932 (ANDRADE, 2016). Esse Centro, inaugurado em Salvador, em 1950, dividia-se em Escola-Classe e Escola-Parque, em que imperava o sentido preparatório escolar na primeira e a segunda era voltada para outras atividades, como artes, educação física e trabalho social (TEIXEIRA, 1977). Porém, segundo Coelho (2011), esse modelo de escola era de um custo muito elevado à época, tendo sido muito criticado por políticos e jornalistas.

Os CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública) foram a segunda experiência de escola em tempo integral conhecida no Brasil e foram implantados pelo então secretário de educação, Darcy Ribeiro, e pelo governador Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980/1990.

De acordo com Paro (1988), os CIEP's eram escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizadas em regiões de maior desigualdade social, voltadas para o

---

<sup>11</sup> Quando se fala sobre educação integral, trata-se da formação do sujeito como um todo, em sua plenitude, independente do tempo que permanece na escola, sem nos referenciarmos à jornada escolar. Quando nos referimos à extensão do tempo do educando na escola, tratamos da educação em tempo integral.

atendimento de crianças e adolescentes mais vulneráveis. Essas escolas funcionavam durante o dia inteiro, mesclando aulas formais com atividades mais culturais, podendo alguns dos estudantes permanecerem também aos fins de semana nas instituições (PARO, 1988).

Os CIEP's também tinham como objetivo o atendimento das famílias dos estudantes e da comunidade do entorno, como campanhas de vacinação (ANDRADE, 2016). Coelho (2011) ressalta que após os governos de Leonel Brizola, o projeto dos CIEP's não teve continuidade.

Outro exemplo da década de 1980 foi o da rede municipal de educação da cidade de Curitiba (MIGUEL e GERMENI, 2006). Inicialmente, na gestão do então prefeito Roberto Requião (1986-1989), idealizou-se as ETI (Escola de Tempo Integral). Tal projeto procurava ampliar a jornada escolar em regiões com o público mais vulnerável da população da cidade com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino ofertado, reduzir os índices de reprovação e evasão escolar e formar cidadãos mais críticos e preparados. Foram construídas e/ou reformadas oito escolas para a implementação dessa política pública.

Segundo Miguel e Germani (2006), a gestão municipal seguinte, do prefeito Jaime Lerner (1989-1992), reformula a proposta de uma educação integral e propõe a ampliação da mesma através da criação dos CEIs (Centros de Educação Integral). Buscou-se construir um prédio adjunto dos já existentes das escolas municipais, afim de viabilizar a permanência dos educandos por um período de oito horas diárias no espaço escolar. Para tal, para além das quatro horas diárias que os estudantes cumpriam na instituição foram planejadas atividades extracurriculares que englobassem as diversas linguagens culturais. Miguel e Germani (2006) apontam que o governo de Curitiba enfrentou para tal um grande desafio para conseguir efetivar uma proposta curricular diferenciada.

Mais recentemente, no início do século XXI, algumas cidades brasileiras, como Belo Horizonte, propuseram programas e projetos de educação em tempo integral. Como se

pode ver adiante, tais iniciativas encontram suporte e eco nas legislações e aparatos legais brasileiros.

Na Constituição Federal (1988) do Brasil, o direito à educação é assegurado no Artigo 6º, como um direito social, bem como os direitos à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e à infância, juntamente com o direito de assistência aos desamparados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 2º, define:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/1996)

Em 2001, o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2001-2010 também abordou a questão da educação integral e da extensão de jornada escolar. Entretanto, todas as metas que tratavam sobre o financiamento para se efetivar tal demanda foram vetadas, ficando, assim, a sua efetivação comprometida (ANDRADE, 2016).

Em 2007, a viabilização para programas ou projetos de ampliação de jornada escolar se estabelece, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), uma vez que este prevê percentuais de repasses diferenciados para os municípios que adotem o tempo integral na educação de suas crianças e adolescentes.

Ainda em 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME), visando dar suporte às experiências que começaram a surgir nos municípios, no início dos anos 2000, e fomentar novas experiências nas diversas redes municipais e estaduais de educação. Seu objetivo principal foi o de ampliação do tempo escolar, mas sem a reprodução do que era feito no tempo regular das escolas (COELHO, 2011).

Assim, havia uma preocupação por parte do governo federal em fomentar ações educativas distintas que promovessem a educação integral do sujeito, construindo uma educação cidadã, integrada a outras áreas sociais e com participação da sociedade civil (COELHO, 2011). Andrade (2016) aponta que um dos aspectos estruturantes do PME

era a perspectiva de ampliação da jornada, modificando a rotina escolar e os espaços em que as atividades do contra-turno acontecem, com temáticas complementares ao currículo obrigatório.

O PME abarcava em sua estrutura o repasse de verbas para programas que apresentassem oficinas variadas dentro dos seis macrocampos: “Acompanhamento Pedagógico”; “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”; “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”; “Esporte e Lazer”; “Educação em Direitos Humanos”; “Promoção à Saúde”, sendo que esse Programa deveria contar obrigatoriamente com uma oficina de “Acompanhamento Pedagógico” (BELO HORIZONTE, 2015). Dessa maneira, os recursos eram calculados e repassados para as escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para o pagamento de despesas diversas relativas à custeio e capital<sup>12</sup> (BELO HORIZONTE, 2015).

Entretanto, a política atual de repasses de verbas para a efetivação de políticas de educação em tempo integral vem sofrendo cortes significativos. Em 2016, o governo federal fez ajustes no PME e lançou o Programa Novo Mais Educação (PNME). Este iniciou-se em 2017, tendo como princípio o reforço escolar e alterou a lógica de financiamento do Programa anterior. A partir de agora, a verba prevista para a educação integral somente poderá ser utilizada com custeio (BRASIL, 2016).

Após a contextualização da educação em tempo integral no Brasil, faz-se necessário apresentar a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e situá-la nessa nova demanda educacional.

## **2.2 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

A RME/BH faz parte do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH) criado pela Lei municipal nº 7.543 de 30 de junho de 1998. Dela fazem parte a rede

---

<sup>12</sup> Despesas de Capital são relativas às feitas com aquisição de bens duráveis que potencializam o “equipamento” (escola); e despesas de Custeio são relativas às feitas com pessoal e materiais de consumo, entre outros.

própria – Escolas Municipais (EM) e Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) – e a rede parceira – creches conveniadas.

Ao todo, na RME/BH, são 173 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), 13 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 131 UMEI's, uma Escola Municipal especializada em Educação de Jovens e Adultos (EJA), três Escolas Municipais de Educação Especial e 197 creches conveniadas. O número de matrículas é de aproximadamente 190 mil alunos, sendo quase 70 mil na educação infantil (cerca de 43 mil na rede própria e 25 mil na rede parceira), 113 mil no ensino fundamental.<sup>13</sup>

Na RME/BH a partir da década de 1980, potencializado na década de 1990 pela gestão do então prefeito Patrus Ananias um “empoderamento<sup>14</sup>” dos professores e de toda comunidade escolar para assegurar uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade, que resultou em lutas e de reivindicações com essa finalidade (MACEDO et al, 2012). Em 1994, o Programa Escola Plural foi gestado e implementado como culminância desses valores e preceitos.

A gestão da Prefeitura Municipal de Educação (PBH), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMEd)<sup>15</sup>, buscava naquela época consolidar um novo modelo de escola que fosse mais plural, democrático, capaz de viabilizar a participação da comunidade, que valorizasse a cultura, com um currículo mais dinâmico e sem abandonar as disciplinas tradicionais (BRAGA, 2015). Assim, a RME/BH seguia uma perspectiva de formação integral do sujeito para o ensino fundamental, ainda que não fosse uma perspectiva de extensão de jornada, e sim uma escola de ciclos de formação, mas que permitisse o desenvolvimento gradual de cada um em seu tempo (CUSATI, 2013).

---

<sup>13</sup> Dados disponíveis na página eletrônica da PBH <<https://prefeitura.pbh.gov.br/index.php/>>, acessada em 24/09/2017

<sup>14</sup> Segundo Houaiss a definição de “empoderamento” é: “ato, processo ou efeito de dar poder ou mais poder a alguém ou a um grupo, ou de alguém ou um grupo toma-lo, obtê-lo ou reforçá-lo”. (<https://houaiss.uol.com.br/>)

<sup>15</sup> Nesse período, o prefeito era o Patrus Ananias (PT) e a frente da SMEd encontravam-se dois professores da Faculdade de Educação da UFMG: Glaura Vasquez Miranda e Miguel Arroyo.

Era um modelo extremamente inovador para a época, mas não foi uma ação isolada no país. No mesmo período, surge a Escola Cidadã em Porto Alegre, a Escola Candanga em Brasília, entre outras (COELHO, 2011).

A partir da Escola Plural, novas demandas surgiram na RME/BH, como o Programa BH para as Crianças, de 1995, que tinha como objetivo permitir que os alunos da RME/BH se apropriassem e problematisassem a cidade (MACEDO et al, 2012). Posteriormente, Macedo et al (2012) nos apontam que a gestão municipal, acompanhando as demandas sociais de proteção as crianças e adolescentes e de dilatação dos tempos de aprendizagem, abraçou os programas federais “Escola Aberta”, que permitia o acesso da comunidade nos finais de semana às escolas para a execução de atividades lúdicas e educativas e, posteriormente, o “Segundo Tempo”<sup>16</sup>, que permitia a participação de universitários no cotidiano e ambiente escolar, democratizando o acesso aos esportes, fora do turno escolar.

No ano de 2000, Belo Horizonte filiou-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e, em 2004, assumiu a coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Isso permitiu o contato com outras cidades brasileiras e estrangeiras, conhecendo assim outras experiências educativas para a cidade.

Em 2002, por meio da aprovação da Lei nº 8.432 de 31 de outubro do mesmo ano, o município de Belo Horizonte passou a ter uma legislação que dispõe sobre a educação integral, visando à ampliação gradativa da jornada escolar dos estudantes das EMEF’s para, no mínimo, 9 horas diárias, até o ano de 2010.

Como até o ano de 2006 não houve nenhum avanço em relação à ampliação da jornada escolar das EMEF’s, o então prefeito<sup>17</sup> criou dois projetos pilotos: a “Escola de Tempo Integral” e a “Escola Integrada” (OLIVEIRA, 2014). O primeiro tratava da extensão da jornada escolar em duas EMEF’s, em que professores municipais ministrariam as atividades. Assim, reformou-se todo o espaço físico dessas escolas para ser possível a permanência durante todo o dia dos estudantes, para que eles tomassem banho, se

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre o Programa Segundo Tempo ver <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>.

<sup>17</sup> Na época, Fernando Pimentel (PT) era o prefeito de Belo Horizonte.

alimentassem e realizassem, além das aulas regulares, outras atividades. Tal experiência teve um custo muito elevado, na medida em que demandou a reforma dos espaços, bem como o pagamento de “dobras”<sup>18</sup> para os professores municipais (OLIVEIRA, 2014). Dessa maneira, a gestão municipal optou pelo modelo do projeto piloto “Escola Integrada” por uma questão de viabilidade financeira e por ser mais fácil a sua implementação. Tal experiência será descrita a seguir.

### **2.3 O Programa Escola Integrada<sup>19</sup>**

Em 2006, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) implementou um projeto-piloto em sete escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), ampliando a jornada dos alunos daquelas escolas, por meio de um programa fundamentado nos princípios da Escola Plural, o projeto-piloto “Escola Integrada”. No início de 2007, ao considerar o projeto-piloto exitoso nessas sete escolas, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMEd) iniciou, então, a ampliação dessa experiência ao fundar o Programa Escola Integrada (PEI) e, no ano de 2015, este passou a funcionar nas 173 EMEF’s da RME/BH (BELO HORIZONTE, 2015), atendendo a 49.558 estudantes<sup>20</sup>. Hoje, o PEI conta com sete instituições de ensino superior (IES) parceiras: a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), o Centro Universitário UNA, o Centro Universitário UNI-BH, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), o Centro Universitário Newton Paiva e a Faculdade Pitágoras.

O caráter geral do funcionamento do Programa acontece no contra turno escolar dos estudantes atendidos, por meio de oficinas, ou seja, da realização de atividades extracurriculares que possam enriquecer a formação destes. É importante frisar que o

---

<sup>18</sup> Em função do Estatuto do Servidor, Lei municipal nº 7.169, de 30 de agosto de 1996, a RME/BH não permite a contratação de professores temporários, somente a extensão de jornada (“dobra”) dos professores municipais da própria rede, todos concursados.

<sup>19</sup> O nome do Programa referencia a “integração” dos educandos e da escola com a cidade e a comunidade, e também da escola regular com o contra turno escolar.

<sup>20</sup> Informações obtidas em conversa realizada em setembro/2017 na Gerência da Escola Integrada na SMEd/BH. A fonte do dado é o SIGPEI e referem a agosto/2017.

PEI funciona por adesão das famílias, não sendo obrigatória a participação no mesmo. A proposta do Programa é a de ampliação não só do tempo escolar, mas também dos espaços educativos, ampliando-os para fora dos muros das escolas em toda a cidade (BELO HORIZONTE, 2015).

Essa perspectiva faz parte dos princípios do movimento “Cidades Educadoras”, em que a cidade deve ser um ambiente educativo e os diversos agentes devem se comprometer com a educação cidadã de seus habitantes. Dessa maneira, o PEI busca, além de explorar os diversos espaços educativos (parques, museus, cinemas, centros culturais, entre outros), criar outros ambientes de aprendizagem por meio do desenvolvimento das oficinas ofertadas pelo Programa (BELO HORIZONTE, 2015).

Sendo assim, cada EM pode organizar um leque de oficinas a ser ofertado aos alunos, ministrado em ambientes internos ou externos da escola. Esses ambientes externos podem ser espaços públicos da comunidade (quadras, parques, praças, entre outros), cedidos (salões paroquiais, associações comunitárias, ONGs, entre outros) ou alugados (casas, lojas, entre outros). Para além das oficinas, o PEI também oferece “aulas passeio<sup>21</sup>” proporcionando a aprendizagem em outros ambientes da cidade (BELO HORIZONTE, 2015).

Percebe-se, na construção do Programa, uma preocupação com o envolvimento da comunidade, tanto para que essa se engaje na formação e educação de seus filhos (BELO HORIZONTE, 2007), quanto para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à escola (COELHO, 2011).

Essa ampliação de espaços também é acompanhada pela inserção de novos sujeitos e parceiros. Desse modo, os atores responsáveis<sup>22</sup> pela execução do Programa são: os diretores e vice-diretores das escolas municipais, enquanto gestores da mesma e de todas as ações desenvolvidas na e pela escola; o professor comunitário ou professor coordenador do PEI, responsável pela execução do Programa naquela escola, bem como

---

<sup>21</sup> Tratam-se de excursões para diversos lugares na cidade, seja na própria comunidade, como uma praça, ou mais distantes, como teatros e clubes.

<sup>22</sup> A nomenclatura dos atores envolvidos no PEI foi modificada nos documentos de 2007 em relação aos de 2014/2015. A ordem que aparece, quando citadas, acompanha a data, primeiro 2007 e depois 2014/2015.

pela ligação entre a realidade do que acontece no turno e no contra turno escolar dos alunos; os coordenadores das instituições socioeducativas são os responsáveis dentro das instituições parceiras, como as IES, por garantir a execução e o andamento do PEI; agentes culturais ou monitores de oficina, sujeitos oriundos da comunidade ao redor da escola que ministram oficinas junto com os bolsistas universitários; apoios, que geralmente são agentes culturais ou monitores que auxiliam o professor comunitários; professor orientador ou docente universitário, professores das IES responsáveis pela formação do bolsista universitário, necessário para execução das oficinas; monitor bolsista ou bolsista universitário e agente cultural, graduandos que ministram oficinas no PEI; atores do Programa Segundo Tempo (PST), responsáveis pelas oficinas de prática de esporte dentro do PEI; monitor de informática, responsável pelas oficinas na área de informática; monitores do Programa Saúde na Escola (PSE), responsáveis pela gestão e execução dos programas de saúde fomentados pela SMEd/BH.

Para finalidade de uma melhor compreensão do Programa, irei explicar um pouco das atribuições de cada uma das figuras que atualmente fazem parte do PEI desenvolvido pelas EMEF citadas no parágrafo anterior. A gestão cabe à direção da escola e à coordenação do Programa, nas figuras do diretor e vice-diretor e do professor coordenador ou professor comunitário, todos são professores concursados da RME/BH. Os dois primeiros respondem por toda a gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola, bem como dos programas desenvolvidos por ela. O terceiro é indicado pela direção para executar o PEI, coordenando suas ações (oficinas, excursões e outros). Para auxiliar o coordenador do Programa, a PBH criou a figura do apoio que na ausência do professor comunitário responde pelas ações do PEI. Trata-se de um ex-monitor ou ex-bolsista que assume essa função, portanto um funcionário contratado. Já a realização das atividades do Programa fica a cargo dos agentes culturais ou monitores de oficina, do bolsista universitário ou monitor bolsista, do monitor de informática e do monitor do PSE. Todos estes são responsáveis por oficinas ofertadas de quatro a cinco vezes na semana para os alunos, à exceção do monitor do PSE que geralmente desenvolve ações junto aos estudantes que não precisam acontecer no formato de oficina. Cabe a esses atores também acompanhar o desenvolvimento de outras atividades como excursões ou

apresentações. No âmbito da universidade, para que a IES acompanhe o bolsista universitário, o professor orientador ou docente universitário é o responsável pela orientação semanal deste graduando afim de auxiliá-lo na execução da sua oficina, bem como na sua formação.

Neste ponto, cabem algumas ressalvas. O PEI possui diversos atores comunitários, escolares e universitários. Entretanto, para esse Programa, tem maior destaque o professor comunitário ou professor coordenador do PEI; o coordenador das instituições socioeducativas; o agente cultural ou monitor; o professor orientador ou docente universitário; e o monitor bolsista ou bolsista universitário e agente cultural. É importante frisar que o professor comunitário é escolhido pela direção da EMEF a qual pertence, tendo a sua indicação que passar pelo crivo do colegiado da escola (COELHO, 2011). Outra questão é que, desde 2017, os participantes do Programa Segundo Tempo (PST) não constam mais no quadro do PEI por uma escolha da PBH (BELO HORIZONTE, 2017a).

Cabe ressaltar também que o Programa sofreu alterações ao longo desses dez anos de experiência. No seu início, para o devido cumprimento da lei municipal que tratava da educação integral, o horário de funcionamento do PEI contemplava nove horas diárias do estudante no ambiente escolar, sendo quatro horas e meia o tempo relativo ao período do turno regular (COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, 2008). Em 2014, a SMEd estabeleceu duas opções para o Programa: a primeira, o turno da manhã de 07:00 às 13:00 horas e o da tarde de 11:30 às 17:30 horas; e a segunda, o turno da manhã de 08:00 às 13:00 horas e o da tarde de 11:30 às 16:00 horas.

Outras mudanças são visíveis por meio da análise dos documentos norteadores de 2007 e 2008 que propunham uma perspectiva mais próxima do projeto-piloto, em que as escolas aderiam por iniciativa própria. A partir de 2009, as EMEF's passam a ser

obrigadas a aderirem ao Programa, em razão das metas traçadas pela nova gestão municipal<sup>23</sup> (OLIVEIRA, 2014).

Dentre as alterações sofridas pelo PEI, está a mudança da nomenclatura que vinha sendo usada até então. O documento que orientou o início do Programa, em 2007, continha 13 páginas e era bem sucinto sobre as características e a execução do PEI. Havia ainda uma frágil fundamentação utilizada para a descrição do Programa. Em 2014, um novo documento com alterações das orientações foi enviado para as EM's, entre elas, da nomenclatura, que foi reforçada com a publicação do caderno de 2015. Este último apresentou uma fundamentação mais sólida das diretrizes do PEI, bem como uma breve contextualização histórica do Programa e das iniciativas que deram origem ao mesmo. Percebe-se, nas mudanças entre os documentos, possíveis deslocamentos de significado, para os quais podemos apontar alguns questionamentos, como: 1º) Houve uma mudança na interpretação do que são os “agentes culturais”, ao optar por “universitário” (BELO HORIZONTE, 2015) em lugar de “pessoas da própria comunidade”? (BELO HORIZONTE, 2007) 2º) A mudança de nomenclatura do “professor comunitário” para “professor coordenador do PEI” representa um deslocamento da relevância da comunidade no Programa? 3º) A mudança de “professor orientador” para “docente universitário” indica uma valorização do *locus* universitário? 4º) Essas mudanças significam uma transformação na concepção do Programa?

Além disso, havia uma dinâmica de comunicação entre as EMEF e as IES, onde as escolas solicitavam diretamente para as universidades as suas demandas de oficina. Entretanto, a partir de 2012, em razão de questões internas do governo municipal<sup>24</sup>, a dinâmica de organização do Programa e de fluxos internos do PEI é alterada e centralizada na SMEd, como fica evidente em documentos norteadores publicados a partir de 2012 e, em particular, a partir de 2014, em que a criação da plataforma

---

<sup>23</sup> Houve uma mudança de gestão com a troca de prefeitos. Em 2009, o prefeito Fernando Pimentel (PT) foi sucedido por Marcio Lacerda (PSB).

<sup>24</sup> Com a reeleição do prefeito Marcio Lacerda (PSB), há uma ruptura interna de alguns grupos que faziam parte do seu governo e que permaneciam desde a gestão anterior. Entre elas, a saída da então secretária de educação, Macaé Evaristo, e da equipe que coordenava o PEI dentro da SMEd.

SIGPEI<sup>25</sup> fez com que as IES passassem a entrar em contato diretamente com a coordenação do Programa na SMEd e as EM's passassem a solicitar demandas como bolsistas ou novas contratações de agentes culturais (BELO HORIZONTE, 2014). Essa mudança levou a um distanciamento maior entre as IES e as escolas, contradizendo a proposta inicial, conforme exposto pela Coordenação do Programa Escola Integrada (2008). Havia a possibilidade de que as IES propusessem diretamente para as EMEF's opções de oficinas e cursos para serem desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas.

Outra mudança, relativa ao bolsista universitário, observa-se na seleção do mesmo. Conforme explicitado acima, a partir de 2012, esse passa a ser direcionado da IES para a SMEd e de lá para a escola. Com isso, no documento de 2014/2015, afirma-se que tal seleção trata-se de uma competência da IES. Em 2017, porém, fica claro que, após ser encaminhado para a escola, o professor comunitário e/ou a direção deve(m) realizar uma entrevista com o bolsista e fazer a seleção para que este componha o quadro do Programa na escola (BELO HORIZONTE, 2017a).

Braga (2015) nos mostra como, a partir de 2009, por meio do estabelecimento de metas e resultados para o governo e para o Programa, houve uma mudança de discurso em relação ao PEI. Inicialmente mais inclusivo e preocupado com o compromisso social, o Programa adota um discurso de obtenção de resultados e de cumprimento de metas. Conforme Andrade (2016) destaca, trata-se de uma ruptura com os ideais da Escola Plural, uma vez que pauta-se no desempenho escolar e deixa de reconhecer a multiplicidade, a diferenciação e a singularidade dos alunos e dos seus tempos de aprendizado.

Cabe ressaltar que nessas “novas” diretrizes do PEI, a partir de 2014, o Programa passa a ser entendido como um ambiente formador para todos os agentes envolvidos:

A proposta pedagógica do *Programa Escola Integrada* permite a inserção nos espaços não escolares e escolares, proporcionando a exploração, o conhecimento, a apropriação e a intervenção para que os estudantes e demais sujeitos construam novas condições de

---

<sup>25</sup> Sistema de Gestão do Programa Escola Integrada – SIGPEI – é um sistema online de acompanhamento das demandas dos Professores Coordenadores do PEI.

participação, relações pessoais e de pertencimento. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 23)

Conforme nos aponta Macedo et al (2012), permanece a perspectiva quanto a relevância da participação da universidade no Programa – algo que aparecia na fase inicial do PEI. No documento de 2016, percebe-se uma preocupação tanto com os profissionais que serão formados pelas IES, quanto com a qualificação da prática pedagógica ofertada no PEI.

Andrade (2016) destaca a questão do tempo de atuação no Programa, demonstrando que há uma alta rotatividade de monitores e bolsistas. Tal afirmação é confirmada ao observarmos os quadros com os quantitativos de bolsistas e monitores de 2013 e 2016 a seguir.

#### **QUADRO 1 - Quantitativo de Bolsistas – 2013-2016**

<b>ANO</b>	<b>Fev.</b>	<b>Mar.</b>	<b>Abr.</b>	<b>Mai.</b>	<b>Jun.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Set.</b>	<b>Out.</b>	<b>Nov.</b>	<b>Dez.</b>
<b>2013</b>	306	399	217	206	201	194	194	191	154	169	159
<b>2014</b>	93	129	198	246	257	258	239	246	253	233	206
<b>2015</b>	66	58	48	47	56	55	72	107	124	125	131
<b>2016</b>	60	69	159	192	207	218	243	254	-	-	-

FONTE: SIGPEI/PBH<sup>26</sup>

#### **QUADRO 2 - Quantitativo de Monitores – 2013-2016**

<b>ANO</b>	<b>Fev.</b>	<b>Mar.</b>	<b>Abr.</b>	<b>Mai.</b>	<b>Jun.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Ago.</b>	<b>Set.</b>	<b>Out.</b>	<b>Nov.</b>	<b>Dez.</b>
<b>2013</b>	2330	2748	2299	2504	2605	2650	2650	2638	2673	2656	2604
<b>2014</b>	3168	3275	3373	3444	3400	3412	3532	3568	3561	3533	3440
<b>2015</b>	1957	2021	2026	2092	2259	2226	2219	2216	2231	2213	2175
<b>2016</b>	2137	2112	2086	1942	1798	1752	1718	1692	-	-	-

FONTE: SIGPEI/PBH<sup>27</sup>

No primeiro quadro, que mostra o número de bolsistas entre os anos de 2013 e 2016, percebemos que, com exceção de 2013, no início do ano (especialmente nos meses de fevereiro, março e abril), registra-se o menor número de bolsistas e, ao longo do ano, há

<sup>26</sup> Informações obtidas em conversa realizada em setembro/2017 na Gerência da Escola Integrada na SMEd/BH. Refere-se a agosto/2016.

<sup>27</sup> Idem.

um aumento gradativo desse número. Sabe-se que isso pode ser um reflexo do início do ano e semestre letivo nas IES, sendo que em algumas delas não há aulas durante o mês de fevereiro. No segundo quadro, que apresenta o número de monitores entre os anos de 2013 e 2016, notamos que há uma oscilação pequena durante os meses do primeiro ano. Em 2014, os números aumentam significativamente em fevereiro e vão aumentando gradativamente ao longo dos meses. No ano seguinte, há uma queda no quantitativo de fevereiro, comparando-se a dezembro de 2014. Tal queda é recomposta ao longo dos meses de 2015 e percebe-se que o cenário altera pouco no início de 2016 (fevereiro e março), mas que começa a cair gradativamente a partir de abril.

Para além das questões levantadas até agora, cabe apresentar ainda algumas ponderações e críticas sobre o Programa, que existem desde o seu início. A primeira delas é a que nos aponta Rocha e Rocha (2014)<sup>28</sup>. Segundo esses autores, o PEI, assim como outros programas da PBH, poderiam ser uma forma de precarização do trabalho docente. Eles argumentam que, ao se inserirem pessoas não docentes para atuarem como tais na Escola Integrada, precariza-se o trabalho docente e desvalorizam-se os profissionais do magistério que atuam na RME/BH. A segunda crítica, também apontada pelos autores, é que a parceria das IES com o PEI permite a atuação dos graduandos extensionistas em situações também precárias de trabalho, em que não há um diálogo entre as instituições universitárias e as escolas em que os bolsistas atuam. Dessa maneira, os autores questionam se esta seria o melhor modelo de parceria a ser estabelecida entre IES e educação básica para promover uma formação desses estudantes universitários e para a promoção da educação em tempo integral.

Braga (2015) e Andrade (2016) apontam ainda uma terceira questão, que existe desde o início do Programa, que é uma sucessão de atritos entre a “escola regular” e o PEI. Ambas as autoras relatam da falta de diálogo ou mesmo da sensação de existirem duas escolas em uma. Braga (2015) reforça a incompatibilidade da jornada do professor municipal com o horário do Programa, o que Oliveira (2014) corrobora, indicando que,

---

<sup>28</sup> Ambos os autores são professores da RME/BH e dirigentes sindicais da Diretoria Colegiada do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH).

na avaliação da gestão<sup>29</sup> que implementou o PEI, isso seria um impeditivo, pois, para garantir professores municipais durante todo o dia, isto elevaria demasiadamente o seu custo.

Por fim, Andrade (2016) chama a atenção para o fato de que programas e/ou projetos dependem, na maioria das vezes, da continuidade da gestão do governo que o instituiu, para permanecerem existindo. Essa situação é percebida pelas diversas mudanças às quais foi submetido o PEI, uma vez que a cada nova gestão alterava-se um pouco a perspectiva do Programa. Para isso, a autora aponta que somente constituindo políticas de estado e não de governo, tal fato pode ser impedido (ANDRADE, 2016).

---

<sup>29</sup> O prefeito responsável pela implementação do PEI foi o Fernando Pimentel (PT).

## Capítulo 3

### O Programa Escola Integrada (PEI), da teoria à prática: um mergulho em campo

Neste terceiro capítulo, farei uma breve revisão da literatura que trata do Programa Escola Integrada (PEI) e da formação de professores. Em seguida, apresentarei a metodologia utilizada na pesquisa e ao final analisarei as informações que foram coletadas por meio do trabalho de campo à luz das discussões sobre o referencial teórico.

#### 3.1 A formação de professores e o Programa Escola Integrada

Para a realização desta pesquisa, fiz um levantamento<sup>30</sup> de trabalhos acadêmicos que investigam o Programa Escola Integrada. Optei pela busca eletrônica, o que pode significar que não foram localizadas todas as produções existentes acerca da temática. Utilizei como palavra-chave “Programa Escola Integrada” e fiz a análise dos resumos e, quando foi necessário, das introduções dos trabalhos encontrados, para identificar quais se referiam ao PEI. Em um segundo momento, analisei os sumários e as introduções dos trabalhos para ver quais deles abordavam a questão da formação de professores no Programa.

Dos trabalhos encontrados, pude notar uma maior concentração de produções vinculadas à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em particular à Faculdade de Educação (FaE), conforme mostrado na Tabela 1.

---

<sup>30</sup> O levantamento foi realizado de maio/2016 à novembro/2017 nas seguintes páginas eletrônicas: Banco de Teses da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Scielo Brasil; catálogo *online* da biblioteca da UFMG; catálogo *online* da biblioteca da UEMG; catálogo *online* da biblioteca da PUC Minas; catálogo *online* da biblioteca do Centro Universitário UNA; catálogo *online* da biblioteca da UFRJ; catálogo *online* da biblioteca da USP; catálogo *online* da biblioteca da UNICAMP; catálogo *online* da biblioteca da UERJ; catálogo *online* da biblioteca da UFSJ; catálogo *online* da biblioteca da UFOP; catálogo *online* da biblioteca da UFJF; catálogo *online* da biblioteca da UFV; TEIA UFMG ([www.teiaufmg.com.br](http://www.teiaufmg.com.br)).

Outra questão que me chamou a atenção foi que localizei somente um trabalho que aborda diretamente a formação de futuros professores e o PEI. Entretanto, existem outros quatro trabalhos que abordam a formação docente no Programa, mesmo que este não seja o foco de suas pesquisas.

**TABELA 1 – Número de publicações localizadas sobre o PEI por instituições**

Instituição \ N° de trabalhos	Que tratam sobre o PEI	Que tratam sobre a formação de professores no PEI
UFMG	23	3
UEMG	2	1
UFJF	4	1
PUC Minas	4	0
USP	1	0
TOTAL	34	5

FONTE: Tabela produzida pela autora em dezembro de 2017.

A seguir, abordarei as conclusões dos autores desses trabalhos encontrados por meio do levantamento bibliográfico por mim realizado.

Resende (2013), ao investigar o PEI, faz alguns apontamentos sobre a necessidade de uma formação continuada voltada para a construção de uma escola pública integral e cidadã, em que as diretrizes e a execução do Programa sejam apresentadas ao corpo docente para romper parte dos preconceitos e das resistências, como o desconhecimento da grade curricular do PEI ou do potencial formativo deste. Além disso, a autora considera fundamental o investimento em formações que busquem quebrar a lógica excludente que permeia a prática dos professores em função da experiência dos mesmos enquanto alunos.

Clementino (2013), em sua pesquisa sobre o trabalho docente, ressalta que, mesmo com as dificuldades vivenciadas na execução do Programa, para os bolsistas universitários, essa experiência representa um espaço muito rico de formação e de aproximação com a profissão, uma vez que possibilita ao futuro docente conhecer um pouco do cotidiano

escolar e das suas dificuldades. Entretanto, a autora ressalta que tal experiência poderia ser ainda mais proveitosa para os bolsistas se estes vivenciassem a troca entre pares<sup>31</sup> com aqueles professores que já atuam na escola, para além do coordenador do Programa.

Oliveira (2014), ao tratar do PEI enquanto um programa de extensão universitária da UFMG, aborda questões significativas acerca da formação desse bolsista. Uma delas é exatamente o reconhecimento por parte da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) de que falta um tempo coletivo na escola para trocas entre os pares (professores e bolsistas), conforme averiguado por Clementino (2013).

Corroborando esse diagnóstico da falta de troca entre os pares, Braga (2015), ao investigar sobre a colaboração docente no âmbito do Programa, evidencia uma ausência de interatividade entre os professores do turno regular e dos educadores que atuam no PEI.

Por meio das análises de Clementino (2013), Oliveira (2014) e Braga (2015), percebe-se que existe um conflito com o papel desempenhado por bolsistas e agentes culturais, suscitando um questionamento: isso não seria uma precarização da função docente? Percebe-se que, mesmo havendo um potencial formativo muito grande desses sujeitos, em particular daqueles futuros professores, todas as autoras apontam que há uma precarização ao optar por concentrar as funções de coordenação em um único docente do quadro da escola e diluir as oficinas para bolsistas e agentes culturais.

Braga (2015) afirma ainda que a decisão do executivo em contratar esses outros sujeitos de maneira precária para exercerem a função docente, sem que estes sejam formados para tanto no Programa, gera discriminações e conflitos no interior da escola, além de dificuldades para a atuação dos mesmos e discrepâncias entre a formação dos professores do quadro da escola e daqueles que atuam no PEI.

---

<sup>31</sup> Clementino (2013), entre outros autores, entende que o bolsista exerce a função docente, logo ele é um profissional em formação, assim, trata-se de um futuro professor e, portanto, um par dos docentes que já se encontram em atuação.

O acompanhamento por parte dos professores comunitários aos bolsistas no horário de planejamento realizado na escola é outra questão de relevância sobre a formação dos bolsistas que Oliveira (2014) identifica. A autora apurou que, na maioria dos casos que ela estudou, não há esse acompanhamento, o que resulta em um empobrecimento de um momento de extrema importância para o processo formativo desses sujeitos.

Nesse sentido, Andrade et al. (2013), ao investigarem a formação de bolsistas universitários que atuam no PEI, apuraram que a própria Instituição de Ensino Superior (IES) também pode errar, no exercício de planejar, ao não dar a devida importância à prática pedagógica do planejamento, fazendo com que os bolsistas não desenvolvam esse hábito.

Em relação ao papel do professor comunitário, as autoras reconhecem ainda a relevância deste no processo formativo dos bolsistas, mas ressaltam que nem sempre o acompanhamento e orientação deste acontece de maneira significativa (ANDRADE et al., 2013).

Sobre a relevância que a universidade dá a essa experiência formativa, Oliveira (2014) aponta que, mesmo que os colegiados das instituições às quais os bolsistas sejam vinculados, em particular as que possuem licenciatura, compreendam e considerem que a vivência enquanto bolsista é importante para a formação desse sujeito, poucos são os que a valorizam. Com exceção da Escola de Música, não há, na UFMG, uma política institucional de valorização dessa experiência. A autora relata que, em alguns casos, em particular na Faculdade de Educação, há uma concessão de créditos referentes às atividades extracurriculares para os estudantes que atuam como bolsistas e que a solicitem no colegiado de curso.

Andrade et al. (2013) identificam que a orientação ofertada pela IES investigada é considerada positiva quanto às questões e relações interpessoais e frágil quanto ao suporte didático metodológico.

Percebe-se que, mesmo com todos os problemas e dificuldades apontados pelos autores, há um reconhecimento de que o Programa contribui para a formação de futuros docentes, permite a vivência do encontro entre teoria e prática, bem como a

aproximação entre a universidade e a escola (ANDRADE et al. 2013; OLIVEIRA, 2014).

### **3.2 A Escola Municipal (EM) investigada<sup>32</sup>**

A escola em que se realizou esta investigação acadêmica faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e está localizada em uma Regional<sup>33</sup> e em um bairro da cidade que têm uma tradição eminentemente operária. Estes encontram-se na periferia da metrópole, próximos de uma divisa de municípios.

A EM oferta somente ensino fundamental, inclusive na modalidade de EJA, não possuindo uma UMEI vinculada a ela, e atende cerca de 750 alunos. Seu funcionamento é dividido da seguinte forma: as aulas das turmas do 3º ciclo são dadas no turno da manhã e as do 1º e 2º ciclos à tarde. Em ambos os turnos, existe a modalidade EJA Juvenil<sup>34</sup>.

O terreno da escola é amplo, possuindo mais de um prédio e alguns espaços abertos. Nos prédios ficam as salas de aulas, a secretaria, o xerox, a sala da direção, a sala da coordenação pedagógica, a sala do Caixa Escolar, a sala da coordenação do PEI, o refeitório, uma sala de Karajucá<sup>35</sup> (onde anteriormente era o refeitório), uma cantina destinada aos funcionários (separada por meia parede e tapumes da sala de Karajucá), um auditório, um laboratório de ciências, um auditório, com palco e coxia, uma biblioteca, uma biblioteca infantil, um ginásio, uma sala arquivo (que anteriormente já foi a sala de aula de utilidades domésticas – matéria extinta) e um laboratório de informática. Nos espaços abertos estão as quadras, três pátios, (o mais amplo, é

---

<sup>32</sup> A descrição aqui apresentada baseia-se em informações e dados coletados durante a realização do trabalho de campo relativos ao ano de 2017.

<sup>33</sup> É uma divisão territorial administrativa realizada pela prefeitura com a finalidade gerencial. Belo Horizonte é subdividida em nove Regionais administrativas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

<sup>34</sup> Trata-se de um programa da PBH dentro da modalidade de EJA voltada para adolescentes de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

<sup>35</sup> Arte marcial criada em Belo Horizonte em 1968 por Mestre Walter e Mestre Yoshio Kamada (Fonte: karajucasyrukawa.blogspot.com/2009/10/historia-do-karajuca.html, acessado em 29 de novembro de 2017).

destinado a estacionamento dos funcionários e professores) entre os prédios, com bancos de alvenaria, a sala ecológica<sup>36</sup> (um espaço circular coberto por árvores centenárias com mesas de alvenaria e, no segundo patamar, mesas de tênis de mesa, também de alvenaria), um jardim cercado (anexo a sala ecológica) e um espaço no fundo da escola com mesas de alvenaria. Os ambientes externos da escola chamam atenção pelas pinturas coloridas que os decoram, todas realizadas pelos alunos da oficina de artes do PEI.

O público atendido é composto por alguns moradores do bairro, muitos moradores de outros bairros da Regional e por alguns moradores do município vizinho. São, em sua maioria, oriundos de classes econômicas mais baixas, muitos em situação de vulnerabilidade social e, em alguns casos, pertencentes a um abrigo<sup>37</sup> localizado próximo a escola.

### **3.2.1 O PEI na EM investigada**

O PEI funciona há oito anos na EM investigada, de 08:00 às 16:00 horas. Atualmente, possui 365 alunos inscritos e acontece em dois formatos. A maioria dos estudantes é do turno da manhã e estes são divididos em turmas e seguem um horário pré-estabelecido de quais oficinas frequentarão. Os demais estudantes<sup>38</sup> do turno da tarde, por se tratar de educandos do 3º ciclo, escolhem, no horário do almoço, qual oficina participar, dentro das disponíveis naquele dia<sup>39</sup>. Em relação às aulas-passeios, quando se trata do 1º e 2º ciclo, a coordenação do Programa faz a seleção de quais alunos participarão. Para o 3º ciclo, a participação é eletiva, assim como as oficinas. Todos os estudantes levam para casa um pedido de autorização para participarem da atividade fora da escola e conforme as vão entregando assinadas os estudantes vão ocupando as vagas disponíveis. Nos

---

<sup>36</sup> O nome “sala ecológica” é utilizado pelo coordenador e funcionários do PEI.

<sup>37</sup> Termo utilizado para uma instituição que acolhe crianças e adolescentes órfãos ou retirados das famílias; antigos orfanatos.

<sup>38</sup> Há uma estimativa do Coordenador do PEI de que há uma frequência de 60 a 80 estudantes em média. E que quando há algum passeio que interessa mais, essa frequência aumenta para 100 a 120.

<sup>39</sup> Essa disponibilidade depende de quais monitores e bolsistas estão na EM, uma vez que eles participam de formações fora da escola. Ausências por outros fatores também podem ocorrer. Dois deles ofertam duas oficinas distintas a depender do dia da semana.

casos de passeios de grande interesse, como em clubes, os alunos infrequentes não são selecionados para participar.

As oficinas ofertadas no turno da tarde são: Artes, Karajucá, Futsal, Jogos de Tabuleiro (ofertada pela bolsista e outra monitora), Filme, Pingo-Ball, Beleza, Teatro e Informática.

O quadro de monitores e bolsistas é composto da seguinte forma: um monitor de informática nos dois turnos; nove monitores de oficinas, um apoio e uma bolsista universitária no turno da manhã; seis monitores de oficinas, um apoio e uma bolsista universitária no turno da tarde; e uma monitora do Programa Saúde na Escola (PSE) que auxilia no momento do almoço com hábitos de higiene. Ambas as bolsistas ministram uma oficina.

O professor comunitário decidiu ter um apoio por turno, assim, os mesmos são monitores no outro turno, sendo pela manhã a Antônia e pela tarde o Felipe.

Além das oficinas do PEI, há ainda as oficinas de Português e de Matemática do Programa Novo Mais Educação<sup>40</sup> (PNME) desenvolvidas em parceria com os professores dessas disciplinas do turno regular. No turno da manhã, são seis mediadores e, no da tarde, dois. Dentre os mediadores do turno da manhã, uma delas (Helena) é monitora no turno da tarde.

As oficinas acontecem basicamente no interior da EM investigada. São utilizados pelo PEI o auditório, a sala ecológica, as mesas de ping-pong, a sala do Karajucá, a sala de vídeo e alguns espaços externos. Há uma casa alugada em frente à escola que também é utilizada no turno da manhã em função da quantidade de alunos e, em alguns dias, no turno da tarde, quando há a oficina de beleza<sup>41</sup>. Também são utilizadas uma quadra anexa à associação do bairro e uma pracinha distante da escola cerca de um quilômetro.

---

<sup>40</sup> O PNME na EM investigada acontece no turno regular e é desenvolvido por mediadores que poder ser graduandos de licenciaturas ou professores formados na ativa ou aposentados.

<sup>41</sup> A oficina de beleza é realizada em uma casa alugada em frente à escola, onde são feitas algumas atividades com as meninas de cuidados com os cabelos e sobrancelhas e maquiagem.

Por fim, descreverei um dia do Programa na EM investigada: às 08:00, os alunos do 1º e 2º ciclo iniciam sua jornada escolar, entram na escola e são divididos nas suas devidas turmas para participarem das oficinas. No turno da manhã, as oficinas são previamente estabelecidas por um cronograma segundo o qual as turmas participam, pelo menos uma vez por semana, de cada oficina. Às 11:30 inicia o almoço com todos os estudantes participantes do PEI, seja do turno da manhã ou da tarde. Em seguida os alunos são divididos conforme o ciclo. Os mais velhos (3º ciclo) ficam em um espaço com o apoio Felipe e um ou dois monitores jogando ou vendo filmes. Neste momento, eles selecionam, dentre as listas de oficinas do dia<sup>42</sup>, de qual delas pretendem participar. Já os mais novos (1º e 2º ciclo) ficam reunidos em outro ambiente fazendo o dever de casa ou outras atividades com auxílio, sob a supervisão da monitora Antônia (que é apoio do turno da manhã), e dos demais monitores e da bolsista Luísa. Nos dias que tem aula-passeio para o turno da tarde, o coordenador Arthur ou o apoio Felipe reúnem os estudantes que participarão, a fim de saírem pontualmente às 13:00. Às 13:00, as crianças do 1º e 2º ciclo vão para suas salas, pois iniciam as aulas do turno “regular”, bem como os alunos do 3º ciclo que participam do PEI acompanham o monitor e/ou a bolsista para o local onde será desenvolvida a oficina escolhida por eles mesmos para realizar naquele dia. Às 15:30 os estudantes do turno da tarde do Programa são reunidos no refeitório para o lanche e aguardam até às 16:00, quando o portão será aberto e os alunos liberados para irem embora. Alguns estudantes aguardam na sala de informática ou no pátio a chegada do pai ou a saída de outros estudantes, irmãos ou primos seus, das aulas do turno “regular” para irem embora.

Descritos a EM investigada e o Programa Escola Integrada da mesma, farei a discussão mais específica das informações, observações e conclusões obtidas por meio do trabalho de campo da pesquisa.

### **3.2.2 Os sujeitos investigados**

---

<sup>42</sup> As oficinas ofertadas no dia variam conforme a presença dos monitores e da bolsista, uma vez que estes podem estar ausentes para participar de formações e/ou orientação, bem como outros motivos de ausência, como licença médica.

Doze sujeitos participaram desta pesquisa: a bolsista Luísa, o professor comunitário Arthur, o apoio Felipe, os seis monitores de oficinas, o monitor de informática Miguel, a professora orientadora Marilene e a professora universitária Ivanilde<sup>43</sup>.

Ao todo, foram sete mulheres e cinco homens. Em relação à idade, sete dos entrevistados eram jovens (tinham de 20 à 29 anos), dois tinham aproximadamente 30 anos, dois tinham aproximadamente 40 anos e um, em torno de 50.

Em relação à formação, três possuem ensino médio completo, uma está cursando o magistério, quatro cursam uma licenciatura, dois são licenciados e duas são pós-graduadas.

Ambas as professoras da IES são pedagogas, professoras do curso de Pedagogia, sendo uma mestre em Educação e a outra doutora em Educação. As duas escolheram atuar no PEI desde o seu início na IES e permanecem como professoras orientadoras desse Programa.

Especificamente em relação aos dez entrevistados que atuam cotidianamente na EM investigada, dois moram no município vizinho, dois moram na região próxima ao bairro, cinco moram no bairro e um mora em outra Regional, porém cresceu no bairro, mudando-se de lá quando adulto.

Quanto ao tempo em que atuavam na EM investigada, o professor comunitário foi aluno da escola e, desde que se tornou professor da RME/BH, atua na mesma. Os seis monitores de oficina, o monitor de informática, o apoio e a bolsista estiveram na EM investigada por períodos distintos, sendo dois novatos (que ingressaram no ano de 2017), dois estavam há mais de um ano e cinco deles estavam desde o início do PEI na EM investigada, sendo que um saiu depois de dois anos e regressou alguns anos depois. Essa realidade diferencia um pouco da observação feita por Andrade (2016) em que quase 66,7% dos monitores e bolsistas atuavam há menos de um ano e meio no Programa.

---

<sup>43</sup> Trata-se da ex-coordenadora do Programa na IES citada na página 20.

As motivações apresentadas para o ingresso no Programa foram distintas. O professor comunitário aceitou assumir a coordenação do PEI na EM investigada por achar que ele tinha identidade e formação adequada à proposta do Programa e porque, ao mesmo tempo em que era desafiador, permitia uma maior liberdade no trato com os alunos. Em relação aos demais, três deles estavam desempregados quando surgiu a oportunidade, três se interessaram pela possibilidade de dar aulas, dois procuraram o Programa por gostar de trabalhar com crianças e um tinha a curiosidade de conhecer o funcionamento do Programa quando se inscreveu para ser monitor.

A seguir, apresentarei as falas e situações de maior relevância que surgiram durante o trabalho de campo e estabelecerei um diálogo com as discussões teóricas.

### **3.3 A formação docente na EM investigada: um potencial espaço híbrido?**

Antes de apresentar a análise dos dados advindos do trabalho de campo, cabe fazer um apontamento importante. Conforme chamei a atenção no primeiro capítulo desta dissertação de mestrado, Zeichner et al. (2015) destacam que nem toda prática que envolve universidade, escola e comunidade se constitui em um espaço híbrido de formação de professores. Assim, há uma potencialidade em experiências que criem uma interseção entre essas três instituições.

Pude verificar, durante a realização do trabalho de campo, que há participação das três instituições – universidade, escola e comunidade – no desenvolvimento do Programa, entretanto, em alguns momentos, tal participação acontece sob muita tensão ou, em outros, simplesmente ela não acontece.

Por se tratar de uma parceria entre a IES e a SMEd, como visto no capítulo anterior, a seleção do bolsista fica a cargo da universidade, conforme as alterações ocorridas entre 2014 e 2015 (BELO HORIZONTE, 2014, 2015). Percebi que há seriedade por parte da UEMG – Unidade Ibirité – para fazer essa seleção. A bolsista relatou que estudou o Programa para participar da seleção, demonstrando uma mudança em relação à realidade encontrada por Andrade et al. (2013) em que os bolsistas alegavam não terem

sido apresentados previamente ao Programa ou às suas diretrizes. A ex-coordenadora<sup>44</sup> alega que, nas seleções que realizou na IES, o que atraía os graduandos, em um primeiro momento, era a remuneração. Porém, segundo a Professora Orientadora, o perfil “ideal” para atuar no PEI só é “descoberto” quando o bolsista está “na prática”, uma vez que se trata de um contexto de grandes desafios.

Em relação ao papel da universidade no PEI, aferi que ela é o ator que permite ao bolsista ingressar no Programa e tem como tarefa lhe dar o suporte teórico, além de auxiliá-lo em sua inserção na escola. Ela permite que esse graduando amplie o seu olhar sobre a escola e sobre a experiência que tem nesse espaço.

Em alguns momentos, essa experiência possibilita que o bolsista retome a sua trajetória escolar ou de vida, ao permitir que ele atue na escola em que estudou ou no bairro em que cresceu, conforme apontado por Ivanilde, ex-coordenadora do Programa na IES. Ela afirmou ainda que o auxílio financeiro<sup>45</sup> concedido aos estudantes é importante para a própria permanência do bolsista no curso de licenciatura.

Para Ivanilde e Marilene (professora orientadora), a universidade, durante a execução do Programa, tem a oportunidade de se aproximar da escola e da sua realidade, reduzindo a distância entre o que é estudado na academia e o que acontece no cotidiano escolar, estabelecendo parcerias com quem está atuando na educação básica. Isso reforça o que é defendido por Zeichner (2010a, 2010b, 2013), Nóvoa (2001), Lima e Pimenta (2004) e Fiorentini (2012).

Assim, para que seja quebrada essa formação descontextualizada da prática, conforme apontado por Lima e Pimenta (2004), parcerias com escolas de educação básica, como apontado pelas entrevistadas Ivanilde e Marilene, pode ser um caminho para uma formação mais humana e transformadora (NÓVOA, 2009; ZEICHNER, 2008, 2013, 2014; LARA e CARVALHO, 2014; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005). Dessa maneira, conforme Dutra (2015) e Oliveira (2012) nos apontam, a experiência do PEI

---

<sup>44</sup> A professora Ivanilde é uma professora da UEMG – campus Ibité que coordenava o PEI naquela IES do início da sua participação no PEI (2013) até o ano de 2015 (ano de seleção da bolsista).

<sup>45</sup> O estudante universitário recebe uma bolsa no valor de R\$ 400,00 que é paga mensalmente como uma ajuda de custo.

pode contribuir, em alguma medida, para a universidade repensar a formação de professores tendo em vista os novos desafios educacionais, como a construção de uma proposta de escola que funcione em tempo integral.

A orientação dos bolsistas prevista pelas diretrizes do Programa (BELO HORIZONTE, 2007, 2012, 2014, 2015) é uma obrigação da universidade. Na IES em questão os professores tem que cumprir 20 horas de encargos didáticos relativos às atividades de pesquisa e de extensão, o PEI é uma das formas de cumprir essas horas na instituição.

Em relação à essa questão, percebi que há um descompasso entre o que a professora orientadora e a bolsista entendem pela dinâmica da orientação. No relato da bolsista, ela expressa o sentimento de não ser devidamente orientada pela professora orientadora, demonstrando acreditar que não tem quem lhe ajude adequadamente com as dificuldades que surgem em sua prática cotidiana. Essa alegação é muito preocupante, pois, isto indica que esse processo bazilar das diretrizes do Programa não necessariamente acontece como previsto. E, uma vez que a formação do bolsista fica fundamentalmente a cargo da IES, percebi que há uma discrepância entre o prescrito e a realidade. Além disso, a bolsista alega que procura, por conta própria, se preparar para a sua atuação, fazendo leituras e buscando refletir e relacionar as teorias com a sua prática.

Cabe, então, indagar: qual é o compromisso da IES em certificar que essa orientação ocorra de maneira efetiva e enriquecedora? Desse modo, percebe-se que a crítica de Rocha e Rocha (2014) sobre a precarização dessa formação pode ter alguma procedência uma vez que a IES estudada nesta investigação acadêmica também deixou muito a desejar quanto ao suporte dado à bolsista Luísa. Entretanto, é importante frisar que, como mencionado anteriormente, Andrade et al. (2013) encontraram uma outra realidade em que a orientação, apesar de ter aspectos a melhorar, foi considerada positiva.

Conforme apontado no primeiro capítulo desta dissertação e no início deste tópico, para que sejam constituídos espaços híbridos de formação, é necessário que haja uma **articulação** entre universidade, comunidade e escola. Assim, esta pesquisa buscou

apurar em que medida essa articulação realmente existia, para além da transição estabelecida pela bolsista entre essas três instituições (universidade, escola e comunidade).

Com a centralização dos fluxos internos do PEI na SMEd exposta no Capítulo 2 dessa dissertação, em 2012 as IES passaram a apresentar o cardápio de oficinas via SIGPEI/SMEd, não enviando mais para as EM's. Assim, percebeu-se um distanciamento entre as EM's e as IES. Conseqüentemente, o único elo entre a IES e a EM investigada foi a bolsista. Não havia, portanto, nenhuma relação entre a professora orientadora e a EM investigada, entre a professora orientadora e o professor comunitário e nem da IES e o professor comunitário. Entretanto, segundo a entrevistada Marilene, existiram, no passado, na IES, momentos em que a coordenação do Programa propiciava uma aproximação com a escola por meio de eventos e atividades realizadas no *campus*. Como relatado pela ex-coordenadora do PEI no curso de Pedagogia e pela bolsista, havia alguns professores orientadores que estreitavam laços com as EM's e/ou com os professores comunitários.

Essa parceria feita por intermédio da SMEd, porém, sem um estreitamento de laços entre a IES e a EM investigada, implica na reprodução de um fenômeno, destacado por Zeichner (2010b), em que a primeira é o lugar hegemônico do conhecimento e a segunda um local para o treinamento prático. Concomitante a isso, Rocha e Rocha (2014) apontam que a ausência de diálogo entre IES e escola gera uma situação precária de trabalho realizado pelo bolsista universitário.

Em razão das mudanças estabelecidas a partir de 2012, o mesmo fenômeno de distanciamento parece acontecer também quando se trata da relação entre a comunidade e a IES. Conseqüentemente, os professores orientadores, como é o caso de Marilene, orientadora da bolsista, conheciam a comunidade somente por meio do relato dos bolsistas. Entretanto, Marilene reforça que os momentos em que a coordenação do PEI na universidade se aproximava das EM's, se acercava também das comunidades. Porém, ainda segundo Marilene, com a mudança de coordenação, há cerca de um ano que tal iniciativa não existe mais, mas, ainda assim, Ivanilde afirmou que alguns professores orientadores estreitaram laços com a comunidade das EM's, porém, apenas

por iniciativa própria. Conforme Zeichner (2013) nos chama a atenção, não é simples para a universidade estreitar os laços com a comunidade. Segundo o autor, a universidade necessitaria de uma predisposição em colaborar e negociar com os participantes comunitários, o que, muitas vezes, a academia recusa-se a fazer.

Quando averigui as relações estabelecidas pela EM investigada com a comunidade, constatei uma baixa interação entre elas. Conforme as falas de Felipe (apoio) e Arthur (professor comunitário) percebi que a comunidade se apropria do espaço da escola aos finais de semana no Programa Escola Aberta<sup>46</sup>, como exemplificado:

...a gente recebe a comunidade para tarefas, né?! Atividades de prática esportiva, artesanato, lazer, né?! No final de semana, já que aqui no entorno não tem um teatro, não tem uma galeria, não tem um... no bairro em si não tem um centro cultural, tem centro cultural da prefeitura lá no [bairro vizinho], né?! Não aqui. Então ele [o Programa Escola Aberta] acaba ocupando esse espaço de lazer mesmo... então, muitos vem com os filhos como se levassem a uma praça pro menino brincar com uma bola, com um não sei o quê, ou então numa das oficinas de jogos e tudo, participa. Então na verdade a comunidade frequenta. (Arthur, professor comunitário. Entrevista realizada em 28/09/2017)

Entretanto, os entrevistados indicaram que há poucos pais que participavam ativamente das questões escolares. Porém, há um reconhecimento de que a gestão da EM investigada e seus professores buscam se aproximar das famílias e auxiliar os alunos. Segundo o monitor Ian, a partir do início do PEI, houve um maior envolvimento da comunidade com a escola, conforme a expectativa original do Programa (BELO HORIZONTE, 2007). Por isso, questiono: em que medida esse esforço de se aproximar dos pais existiu como estratégia para de fato atraí-los para se tornarem parceiros da EM investigada? Zeichner et al. (2016) chamam a atenção que, para não se ter uma relação superficial com as famílias, deve-se buscar envolvê-las de forma a valorizá-las e

---

<sup>46</sup> O Programa Escola Aberta, iniciado em 2004, tem como objetivo construir a cultura de paz, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania, melhorar a qualidade da educação, promover a inclusão social, contribuir para a redução da violência escolar e fortalecer a integração entre escola e comunidade. Para tal, as escolas são abertas aos finais de semana para a comunidade realizar atividades culturais, artísticas e esportivas.

permitir que elas participem efetivamente dos espaços e processos das escolas e da formação dos profissionais para nela atuarem.

Em consonância com o observado por Oliveira (2009, p. 39), em seu trabalho sobre as concepções que permeiam os integrantes do PEI, também encontrei algumas falas dos entrevistados que consideravam o atendimento aos alunos “um pouco assistencialista” (nas palavras da bolsista Luísa), como, por exemplo:

Eu acho que a galera [da EM investigada] abraça muito esses meninos... acolhe... eu acho que aqui é mais afeto, afetividade do que o conhecimento mesmo. (Helena, monitora. Entrevista realizada em 04/10/2017)

Aí, estando na escola está bem cuidado, tá aprendendo algo, tá se alimentando bem. É importante observar a questão da alimentação. Tem criança que vem aqui por causa da alimentação. (Ian, monitor. Entrevista realizada em 04/10/2017)

Inclusive, tem mães que, se ficar sem [a Escola] Integrada eu acho que elas têm um troço, porque a [a Escola] Integrada veio na hora certa. Tem muitas mães que trabalham e é a maneira que elas encontraram de conseguir encaixar as crianças. (Antônia, monitora. Entrevista realizada em 04/10/2017)

Percebo que permeia essas falas um discurso difundido na sociedade sobre a necessidade do papel social da escola de proteger as crianças, tirando-as da “rua” e da vulnerabilidade e da ampliação desse papel em razão do aumento da jornada escolar (FREITAS e TRAVERSINI, 2013).

Ainda assim, apesar do entendimento de que a comunidade é fundamental para o desenvolvimento do PEI e de que esta deveria ser uma parceira estratégica da escola, como defendido por Zeichner et al. (2016), no Programa investigado por esta pesquisa, é possível afirmar que ela não desempenhou plenamente esse papel. É importante destacar que uma parte dos autores dessas falas é de monitores oriundos do próprio bairro ou região. Cabe, então, indagar: há de fato um “empoderamento” dos saberes comunitários ou uma supervalorização dos saberes escolares e acadêmicos, inviabilizando a plenitude dessa parceria, como nos alerta Zeichner (2013)?

É importante ressaltar ainda que todos os entrevistados que atuavam na EM investigada – monitores de oficina e informática, a bolsista, o apoio e o professor comunitário –, principalmente aqueles que vivem ou viveram na região, afirmaram ter uma boa relação com a comunidade.

Durante as minhas observações, notei que havia uma tensão muito grande entre a escola dita “regular” e o PEI. Os entrevistados confirmaram essa minha observação o que reforçou a suspeita sobre a existência de uma frágil relação universidade, escola e comunidade.

Portanto, as tensões entre a escola dita “regular” e o PEI eram muitas e apesar deles existirem dentro do mesmo espaço – uma vez que o PEI quase não acontece em espaços externos – estes funcionavam como “duas entidades distintas que convivem no mesmo ambiente”, como afirmou Melissa, ou como “inimigos”, uma vez que “a escola é deles”, nas palavras de Pedro. Tais declarações reforçam o que foi identificado por Andrade (2016), Braga (2015) e Resende (2013) em suas pesquisas sobre a falta de diálogo entre o grupo de professores das respectivas escolas estudadas e os participantes do Programa.

Para a ex-coordenadora do Programa na IES, essas tensões nas escolas acontecem, muitas vezes, por “ciúmes”, uma vez que a escola dita “regular” “vê o Programa como um lugar onde o aluno pode ser feliz”. Outro fator que pode explicar a existência dessa tensão foi expresso por Rocha e Rocha (2014). Para esses autores, a inserção de não docentes para executar funções docentes precariza e desvaloriza os profissionais que atuam na RME/BH.

Percebi que se trata de um problema criado pelo poder executivo municipal, mas que gerou um intenso conflito na EM investigada. Assim, na medida em que a adesão ao PEI tornou-se obrigatória a partir de 2009, conforme exposto por Oliveira (2014), cabe levantar o seguinte questionamento: tal obrigatoriedade aumentou os conflitos e as tensões entre o grupo de professores das escolas ditas “regulares” e os participantes do Programa nessas respectivas escolas, uma vez que as escolas não tiveram mais que serem “conquistadas” para optar ou não pela ampliação de jornada?

Para Dutra (2015), a ampliação da jornada impacta não apenas a organização do tempo na escola, mas também as relações e as realidades escolares. Segundo o professor comunitário e o monitor Pedro, as tensões sobre a lógica de funcionamento da escola dita “regular” e a lógica de funcionamento do PEI é histórica e data desde o início do Programa na EM investigada. Foram observados por mim durante o trabalho de campo e percebidos também nos relatos dos entrevistados os impactos dessa tensão. Por exemplo, os professores e a coordenação da EM investigada “implicavam” com o fato dos alunos vestirem o uniforme do PEI durante o turno “regular” e chegaram a ameaçar os discentes de levarem “ocorrência<sup>47</sup>” se não estivessem com a blusa da escola dita “regular” naquele período do dia. Outro exemplo: no início do Programa na escola, as faxineiras escondiam as chaves das salas para os alunos do PEI “não sujarem” esses espaços. Mais um exemplo refere-se ao episódio do Ato Cívico, ocorrido no dia 26/09/2017, quando, na ausência do professor comunitário, uma das coordenadoras pedagógicas aproveitou o momento conjunto da “Escola Integrada” e da escola dita “regular”, para reclamar publicamente, na frente dos alunos e dos professores, sobre um grupo de alunos supostamente da “Escola Integrada” que estariam gerando tumulto e atrapalhando a dinâmica escolar. O apoio Felipe reagiu imediatamente àquela acusação, dizendo que não eram eles que estavam fazendo “bagunça” e chamou os alunos do PEI para deixarem aquele espaço. Pode-se afirmar, então, que pode ter havido mesmo uma certa “implicância” da coordenação e de alguns professores do turno da tarde com o PEI, levando parte dos demais funcionários da escola ou dos próprios alunos a desrespeitar os monitores e a bolsista do Programa.

Essa “implicância” por parte da coordenação e do grupo de professores da tarde em relação ao PEI fez com que os monitores e bolsistas se sentissem desautorizados perante os alunos da escola dita “regular”, em especial da EJA Juvenil, que frequentemente “invadiam” algumas oficinas que aconteciam na escola. Em uma dessas situações, ocorreu um problema ainda mais grave, que foi a fratura do braço de um aluno do Programa decorrente de uma agressão física provocada por um estudante da EJA Juvenil que estava fora de sala. Como consequência, houve uma penalização do

---

<sup>47</sup> É uma medida disciplinar que pode ser ou não acompanhada de suspensão das aulas.

estudante que provocou a lesão, mas esse episódio não fez com que as coordenadoras mudassem a relação com o PEI.

Parece, então, que a direção da EM investigada teve pouca habilidade para gerir essa situação. Para tentar minimizar esses problemas, a coordenação do Programa fez um imenso esforço para estabelecer alianças, mesmo que pontuais, com alguns professores e funcionários, defendendo os monitores e bolsistas do PEI sempre que eram acusados de algo. É importante destacar que os alunos, independente das tensões vivenciadas pelos adultos, interagiam muito bem e brincavam juntos no recreio da escola dita “regular”.

A necessidade de abrigar o PEI dentro da escola parece acirrar ainda mais algumas questões e disputas naquele espaço. Corroborando com o diagnóstico de Resende (2013), citado anteriormente, a bolsista Luísa e a monitora Helena disseram que parte do preconceito e da resistência do grupo de professores ao Programa existia por desconhecimento dos objetivos do PEI e de como este funcionava.

Entretanto, percebi que, em alguns momentos, ocorria uma união de ambos os grupos de funcionários e de professores em prol dos alunos, como no episódio do enxame de marimbondos. No dia 03/10/2017, caiu uma casa de marimbondos próximo à duas salas de aulas da escola dita “regular”, o que gerou uma invasão desses insetos nas salas, atacando crianças e professoras. Prontamente, toda à escola se mobilizou para prestar socorro às vítimas, acionar os responsáveis pelos meninos mais feridos e a isolar o local. Percebi que, pontualmente, houve na escola dita “regular” o estabelecimento de colaboração com o PEI para solucionar problemas (*knotworking*) e da expertise horizontal (*horizontal expertise*).

Quanto ao papel do professor comunitário, os entrevistados afirmaram categoricamente que se tratava de uma função de extrema importância. Havia uma admiração e um respeito muito grande por Arthur e pelo seu papel desempenhado, dentre aqueles que eram coordenados por ele. Mesmo que existissem algumas divergências pontuais, todos compreendiam que o professor comunitário acreditava no PEI e tentava fazer que o Programa fosse de fato enriquecedor e proveitoso para os educandos. Segundo Ivanilde,

cabia a ele garantir uma boa relação entre o grupo de monitores e bolsistas, pois, obviamente, a má relação entre eles significaria um problema para o funcionamento do PEI, como mencionou Arthur. Além disso, as entrevistas evidenciaram que essa figura do professor comunitário não tem um perfil definido. Ele precisa ser cotidianamente reinventado, como também sugere Dutra (2015).

Verifiquei que aquilo que está definido como função principal do professor comunitário pela SMEd (BELO HORIZONTE, 2015) era de fato exercido por Arthur. Quanto aos conflitos vivenciados na escola em relação ao PEI, algumas falas sugeriram que cabia ao professor comunitário defender os monitores, como no episódio do Ato Cívico relatado anteriormente.

Uma outra característica positiva de Arthur, que merece destaque, é a sua busca para desenvolver a criticidade dos monitores e da bolsista do PEI. Tal atitude foi importante para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos educadores. Como alega Nóvoa (2001), a formação docente também acontece por meio do contato com a prática e da reflexão sobre esta.

Por um lado, percebi que os monitores e a bolsista, mesmo não se tratando efetivamente de professores, assumiam, em alguns momentos, uma certa postura docente e em outras reforçavam ideias comumente difundidas no ambiente escolar como, por exemplo, uma relação “assistencialista” com os alunos do PEI, como discutido anteriormente. Por outro lado, percebi, em muitos momentos, que o fato de não serem efetivamente “professores” permitia que houvesse uma maior proximidade – e até mesmo uma certa intimidade – destes com os alunos. Essa situação foi expressa por meio de algumas entrevistas:

Eles [os alunos] me vêm, praticamente como colega deles (...) Tem menino que me chama de “mãe”, tem menino que me chama de “tia”, tem menino que me pede benção todos os dias... (Luísa, bolsista. Entrevista realizada em 05/10/2017).

...[trata-se de uma relação] de respeito, de carinho, de afeto (Helena, monitora. Entrevista realizada em 04/10/2017).

Essa “liberdade” no trato com os alunos foi vista como um ponto positivo pelo professor comunitário, que afirmou ter sido esta uma de suas motivações para coordenar o Programa. Da mesma maneira que havia um afeto e um respeito muito grande também por parte dos monitores, da bolsista, do apoio e do professor comunitário pelos alunos e havia um carinho muito grande dos discentes com a equipe do PEI. Talvez, isso tenha servido para quebrar um pouco aquela visão cristalizada do professor como um sujeito sério, distante e tenha possibilitado a construção da imagem de um sujeito mais acessível e que convive mais de perto com seus alunos.

Na relação entre o grupo de monitores, bolsista e apoio havia respeito e aparentemente não existia disputas entre eles. A bolsista afirmou, por exemplo, não haver distinção no tratamento dado a ela e os demais monitores. Essa realidade parece ser bem diferente daquela relatada por Ivanilde em que agentes culturais não aceitavam o bolsista, o que levou, em alguns casos, à desistência de alguns licenciandos do Programa.

Luísa afirmou, por exemplo, que “todo mundo brinca[va] um com o outro” e nas palavras de Helena “parecem todos adolescentes iguais os alunos”, ilustrando o que encontrei, tanto nas entrevistas quanto nas minhas observações, de que os participantes do PEI lidavam de uma forma mais descontraída e, em alguns momentos, quase juvenil com os alunos.

Quanto aos agentes culturais, percebi que todos gostavam e se identificavam com aquilo que faziam. Três monitores que atuaram desde o início do Programa procuravam se formar para exercer a docência, pois dois cursavam licenciatura e um o magistério. Entretanto, as falas sobre o papel dos monitores no PEI ou o porquê ingressaram no Programa, deixou claro que estes, em sua maioria, se viam como um guia ou possível exemplo para os seus alunos:

...que eu tenho muito a acrescentar no Programa, sabe?  
...principalmente porque... da vivência... eu já estive no lugar deles. Hoje, estou no lugar de professor onde eu posso passar a minha experiência, a minha vivência...”  
(Ian, monitor. Entrevista realizada em 04/10/2017).

Arthur, por sua vez, afirmou que viveu momentos mais harmoniosos e outros de maior conflito no PEI. Para ele, o fato de terem tantas pessoas estudando para se tornarem professores e uma formada em pedagogia, desequilibrou um pouco as disputas ocorridas anteriormente entre agentes culturais e bolsistas, levando à relação como é hoje de profissionalismo e respeito.

Nota-se, por meio das falas, que os monitores consideravam importante o papel que desempenhavam no PEI, porém, o concebiam muito atrelado à concepção assistencialista expressa na relação com a comunidade, conforme expresso na página 63. Ivanilde nos chamou a atenção para uma adequação desses sujeitos ao *modus operandi* escolar e que, se eles fossem “empoderados”, poderiam fazer muito mais pelo Programa, pelos alunos, pela escola e pela comunidade. Por um lado, percebo nessa fala o potencial do PEI para se ampliarem os laços e o diálogo entre a escola e a comunidade, como defendido por Zeichner (2013), Zeichner et al. (2015, 2016). Por outro lado, percebo, no estabelecimento desse tipo de relação, uma desvalorização do saber comunitário em prol do saber escolar, conforme nos alerta Zeichner (2013).

Em contrapartida, Marilene questionou o tipo de formação que esses monitores tinham para atuar no ambiente escolar, reforçando, assim, a posição de Rocha e Rocha (2014) de que deveriam ser contratados profissionais da educação para exercerem tais funções. Percebi nesse posicionamento o não reconhecimento da cultura e do saber comunitário, diferente daquilo que foi defendido por Ivanilde anteriormente. Portanto, mesmo que haja reconhecimento sobre a importância da comunidade e do papel que pode desempenhar tanto no ambiente escolar, quanto na formação de professores, ainda há divergência sobre quem pode e quem não pode atuar nas escolas, não sendo interessante para um grupo o “empoderamento” dos agentes culturais, o que, em alguma medida, pode explicar também parte das tensões entre a escola dita “regular” e o PEI na EM investigada.

Em relação ao papel da bolsista no Programa, duas avaliações apareceram: uma positiva e outra negativa. A primeira, positiva, trata do reconhecimento sobre a importância desses sujeitos que, potencialmente, facilitariam o intercâmbio entre a universidade e, mais especificamente, os saberes universitários, e a escola. Participar dessa “troca de

saberes” se constituiria em um momento bastante rico do ponto de vista formativo para os bolsistas. Porém, segundo Felipe, para que isso realmente aconteça, depende da vontade de cada bolsista de se engajar e de ser participativo. No caso específico da EM investigada, houve um consenso entre quase todos os agentes culturais e o professor comunitário de que Luísa era uma pessoa muito importante para o grupo e que ela abraçava o Programa e procurava atingir os objetivos do PEI. Para Arthur, a atuação da bolsista era, por vezes, limitada em razão da dificuldade em impor limites aos alunos.

Em contrapartida, a própria bolsista e uma das monitoras, que também foi bolsista na mesma escola, apontaram que esta se tratava de uma participação “problemática”. Para Luísa, o bolsista seria um “tapa buraco” para qualquer eventualidade que ocorresse na escola, como, por exemplo, a falta de um monitor. Sophia também apontou que a experiência e a participação do bolsista universitário no PEI era “superficial”, conforme a explicação a seguir:

...vejo que o papel do bolsista é uma coisa assim, meio artificial mesmo. Por causa do tempo, da formação com a faculdade, que um dia na semana a gente não vem, então, eu acho meio superficial. É a realidade. Tanto que eu saí. Eu deixei de ser bolsista pra poder ficar [em tempo] integral, realizar as oficinas e hoje eu tô ficando seis horas, que é a possibilidade que tem da Caixa Escola[r], (...). Eu pude transitar como bolsista, como o dia todo e como seis horas. Então, as seis horas hoje, por mais que ganhe menos de quem fica o dia todo, é o que dá pra conciliar com o estudo... é o único que dá um horário pra estudar e dá um horário pra fazer a oficina. Você pegar de 7 às 17 horas<sup>48</sup>, igual eu pegava, eu ficava morta, não conseguia estudar direito, não fazia as coisas direito. O bolsista também, porque ele vem da faculdade pra cá. Então, 4 horas é muito rápido! Assim, eu falo que nas outras escolas que eu também já trabalhei, que eu saí daqui e voltei, todo mundo que era bolsista tachava assim... tô falando a realidade, era tachado de “folgado” (...) e tudo porque o bolsista não tem aquele vínculo empregatício, ele tem uma bolsa de extensão de aprendizado na faculdade. Só que esse aprendizado, muitas das vezes, não é explorado, não é

---

<sup>48</sup> O PEI tem três jornadas de trabalho: de 20 horas (bolsistas), 30 horas (monitores de oficina) e 40 horas (monitores de oficinas, monitor de informática e monitor do PSE). Para aqueles que atuam 8 horas por dia há uma hora de almoço, na EM investigada o Programa funciona de 8 horas às 16 horas, não havendo jornada de 7 às 17 horas.

aproveitado, porque 4 horas é muito pouco, entende? O tempo pra desenvolver, planejar... Eu acho que não é muita coisa não. É muito superficial. (Entrevista realizada em 03/10/2017).

Percebi, por meio das falas da Luísa e da Sophia, as diferenças entre quem atua no Programa somente quatro horas diárias e quem atua seis ou oito horas por dia. Contraditoriamente, quando Luísa foi indagada se via alguma distinção entre o papel que ela desempenhava no PEI e aquele exercido pelos monitores, ela disse que não. Assim, cabe perguntar: em que medida o papel exercido pelo bolsista no Programa acaba sendo pouco aproveitado, uma vez que a SMEd alterou a estrutura do PEI para que ele possa funcionar apenas com monitores? Qual seria, então, o papel do bolsista no Programa? Como sabemos, ele, o bolsista, é quem potencialmente poderia fazer o elo entre a universidade e a escola. Porém, uma vez que na SMEd centraliza a seleção de oficinas e bolsista, a partir de 2014/2015, mediando o diálogo entre escola e universidades, isso pode ter fragilizado a relação entre as instituições universitária e escolar, gerando um enfraquecimento desse elo.

Percebi que a bolsista exerceu um papel importante no Programa, ao trazer alguns saberes acadêmicos para a sua prática e compartilhá-los com o professor comunitário e com alguns monitores, colaborando para que se qualificasse o atendimento dos alunos. Nessa mesma direção, Melissa nos apontou que:

...o bolsista vem aqui pra entender como é que funciona o Programa e tentar trazer alguma intervenção didática da faculdade (...) eu acho que ele [o bolsista] tem a função de trazer alguma coisa, alguma intervenção direta dos estudos da faculdade e tentar mediar com o que tem aqui dentro. Trazer novas experiências ou, então, fazer essa intermediação entre a própria escola e a sua realidade e as pessoas que estão ali estudando, fazendo alguma intervenção... (Entrevista realizada em 02/10/2017).

Notei, na fala da Melissa, a ilustração de duas coisas: o elo entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, bem como a possibilidade de intervenção na prática escolar.

Conforme explicitado por Andrade et al. (2013) e Oliveira (2014), a vivência no PEI pode realmente contribuir para a formação de futuros professores. Penso, então, que

mesmo com todos os problemas existentes no PEI da EM investigada e, mais especificamente, na atuação dos bolsistas universitários no Programa, conforme explicitado por Sophia, Ivanilde e Luísa, essa experiência foi de fato muito rica para os bolsistas e realmente contribuiu para a formação desses futuros docentes. Cabe então apresentar, nos próximos parágrafos, quais foram os momentos e os “impactos” formativos para a bolsista do PEI na EM investigada que eu pude identificar por intermédio do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao se preocupar em acompanhar de perto as atividades da bolsista, o professor comunitário esteve realmente bastante presente durante a atuação desta na escola. Porém, não havia uma estrutura formal para planejamento e avaliação desses momentos formativos. Por um lado, é fundamental que o professor comunitário acompanhe de perto a bolsista, como nos apontam Oliveira (2014) e Andrade et al. (2013). Por outro lado, não havia estabelecido um momento formal para a realização do planejamento e da avaliação da atuação do bolsista no Programa, como ele mesmo afirmou:

Dentro da escola, é um problema que a gente precisa formalizar isso... a questão dos horários e dias disso... Isso é um desafio que o planejamento... é a gente conseguir fazer isso melhor. Porque ele não é formalizado assim: quartas de tal a tal hora nós vamos conversar sobre isso. Embora estejamos conversando, pontuando isso no dia a dia, né?! (Entrevista realizada em 28/09/2017).

Essa fala parece corroborar o diagnóstico realizado por Oliveira (2014) de que esse momento formativo da prática do planejamento acaba sendo mal utilizado em razão da dinâmica escolar, podendo influenciar negativamente a formação desse bolsista.

Luísa, por sua vez, sugeriu mais formações complementares<sup>49</sup> destinados exclusivamente aos bolsistas, propostas pela universidade e/ou pela SMEd. Ela afirmou ter participado apenas de duas formações complementares realizadas pela IES, sendo uma delas em conjunto com a SMEd.

---

<sup>49</sup> As formações complementares são ofertadas pela SMEd, pela IES ou em parceria da SMEd com as IES para os bolsistas e/ou monitores.

Exatamente por se tratar de um futuro docente que atua em um contexto de educação em tempo integral, seria de suma importância que a formação dos bolsistas fosse realizada de maneira crítica e inovadora, conforme nos expõe Barra (2009). Além disso, Zeichner (2013) defende a diversificação de vivências em vários espaços educativos enquanto os futuros professores ainda se encontram em um programa de formação docente.

Os dados coletados durante o trabalho de campo desta pesquisa confirmaram que, mesmo com os problemas e as tensões evidenciados na EM investigada, a experiência no Programa foi bastante formativa e transformadora para a bolsista. Luísa afirmou, por exemplo, que tal experiência teve um grande impacto na sua formação pessoal e profissional, influenciando aquilo que ela deseja fazer após concluir a licenciatura: “Eu tive certeza que eu gosto de trabalhar com coordenação, tive certeza que eu não tenho muita paciência pra lidar com os meninos pequenos”. Além disso, segundo ela, o PEI possibilitou-lhe ver “bastante da realidade”.

Para a professora orientadora, o PEI é um espaço muito rico do ponto de vista formativo e transformador:

O Programa é um laboratório de experiências e de aprendizagem para o bolsista, logo, é potencial de formação, é exponencial. (...) Então, o sujeito não é mais o mesmo quando ele passa pela Escola Integrada. Ele vai ver o mundo de forma diferente a partir das experiências que ele construiu ali. E isso é um potencial de formação que transforma o sujeito. Essa experiência transforma o sujeito, o docente. Certamente, essa menina vai ser outro profissional quando ela for assumir a sala de aula porque ela teve uma experiência já no ensino regular, mesmo que a partir do Programa, que vai potencializar o olhar dela diferenciado. Ela nunca vai ser a mesma (Marilene, professora orientadora. Entrevista realizada em 16/10/2017).

Percebi, por meio da fala de Marilene, dos depoimentos da Luísa e das minhas próprias observações, que o Programa pode transformar o docente em formação, ao lhe permitir a vivência de várias experiências, a construção de novas aprendizagens e ao potencializar a formação de um profissional diferenciado. Esse espaço, ao permitir a

vivência da prática em diálogo com a teoria, pode propiciar ao bolsista o desenvolvimento do olhar investigativo, do pensamento crítico e da práxis (LIMA e PIMENTA, 2004; NÓVOA, 2009; FIORENTINI, 2012).

Ao corroborar a ideia de que a passagem pelo PEI pode transformar o sujeito, Ivanilde alegou que a experiência no Programa permite a esse futuro docente desmistificar a imagem da escola e, conseqüentemente, sentir-se mais preparado para lidar com essa realidade: “A escola não é tão longe assim. A escola é logo ali... porque não se separa escola da vida”. Assim, ao adentrar o espaço escolar e conviver com os saberes escolares, o bolsista pode quebrar algumas ideias pré-concebidas e compreender melhor esse lugar e sua dinâmica, apropriando-se do conhecimento escolar, enquanto ainda se encontra em formação (NÓVOA, 2001; LIMA e PIMENTA, 2004; ZEICHNER, 2010a, 2010b).

Para Arthur, ao conhecer a escola de uma outra maneira, menos formal e menos engessada, com maior flexibilidade e dinamicidade, o PEI possibilita a esses sujeitos refletirem e repensarem os seus modelos de docência:

O que a gente conversa com esses [sujeitos] que estão nesse processo formativo e percebe que eles têm um estranhamento com as práticas formais, as práticas punitivas, as práticas restritivas, eles vem... conseguem ter uma visão diferente, embora, saibam que essa é uma questão desafiadora (...) eu sei que isso aqui não funciona direito, que isso aqui também tem problemas, qual [seria, então, o] caminho?” (Arthur, professor comunitário. Entrevista realizada em 28/09/2017).

Assim, a experiência no Programa tem um enorme potencial para permitir a formação de professores mais críticos. Talvez, os egressos desse Programa poderiam se tornar docentes capazes de formar cidadãos reflexivos aptos a viverem em uma sociedade democrática, como defendido por Zeichner (2013).

Todavia, após a realização desta pesquisa e sobre o que foi discutido ao longo desta dissertação, considero que, apesar da presença “física” das três instituições – a universidade, a escola e a comunidade –, não verificou-se, na EM investigada, a presença de um “espaço híbrido de formação”. Penso que as alterações no Programa e a

centralização da seleção de bolsistas e oficinas na SMEd a partir de 2014/2015, excluindo as EM's dessa escolha, as tensões internas existentes na EM investigada e a baixa participação e mobilização da comunidade e da universidade, impediram a constituição desse “espaço híbrido de formação”.

Infelizmente, notei que não houve, na EM investigada, uma mudança das estruturas de como os conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários se relacionavam. Assim, conforme alertado por Zeichner (2013), a ausência dessa alteração estrutural configura-se em um dos impeditivos para efetivar a consolidação desta em um “espaço híbrido de formação”.

## Conclusões e considerações finais

A pesquisa aqui apresentada se propôs a verificar se o desenvolvimento do Programa Escola Integrada (PEI) em uma escola pública municipal de Belo Horizonte se caracterizava ou não em um “espaço híbrido de formação de professores”, conforme definição de Kenneth Zeichner (ZEICHNER, 2013; 2010a, 2010b).

Após as leituras realizadas e as análises dos dados, concluo que não se efetivou a consolidação de um “espaço híbrido de formação de professores” na escola municipal (EM) investigada, pois, mesmo com a presença das três instituições cruciais para a constituição desse espaço – a comunidade, a escola e a universidade –, não houve alteração na relação entre os saberes acadêmicos, escolares e comunitários. Este último continuou, em muitos momentos, sendo pouco reconhecido com uma forte tendência de supervalorização dos saberes acadêmicos ou escolares, como vimos nos relatos de Arthur e Felipe no Capítulo 3. Mesmo que, em situações pontuais, tenha sido reconhecida a necessidade e a importância do “empoderamento” da comunidade e que ela ocuparia um papel fundamental como “parceira da escola”, não houve ações que, de fato, tenham objetivado a aproximação entre a comunidade e a escola ou mesmo entre a comunidade e a universidade.

Outro problema constatado por esta pesquisa foi a frágil relação estabelecida entre a EM investigada e a universidade. Ao centralizar a seleção de oficinas e de bolsistas, a partir de 2014 na Secretaria Municipal de Educação (SMEd), dialogando diretamente com as Instituições de Ensino Superior (IES), excluindo-se as escolas municipais (EM's) de participarem desse processo, retirou-se um potencial canal de aproximação entre as IES e as EM's. Percebi também que a IES envolvida neste estudo não desenvolveu ações que fomentassem essa aproximação, mesmo que alguns relatos coletados nesta investigação acadêmica tenham demonstrado a existência de professores orientadores que buscavam diminuir as distâncias entre a academia e a escola.

Além disso, constatei na EM investigada uma tensão muito grande na relação estabelecida entre a escola dita “regular” e o PEI. Essa tensão levou a uma nítida

segmentação do espaço escolar, uma vez que havia muito pouca integração entre os mesmos. Infelizmente, essa realidade parece ser comum em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), como apontaram outras pesquisas (RESENDE, 2013; BRAGA, 2015; ANDRADE, 2016).

No caso da EM investigada neste estudo, essa “tensão” trata-se, na realidade, de um mal-estar histórico que data do início do Programa em 2009 e acarretou alguns problemas complexos como, por exemplo: o desrespeito por parte de funcionários, professores e alunos da escola aos participantes do PEI; a desautorização sentida por monitores e bolsistas perante os alunos da escola dita “regular”, como uma situação já citada do Ato Cívico em que a coordenadora pedagógica chamou a atenção dos estudantes do PEI em frente dos demais estudantes e da equipe do Programa; e a participação irregular de alguns alunos da escola dita “regular” nas oficinas do Programa. Entendo que a necessidade de abrigar o PEI dentro da escola acirrou ainda mais algumas disputas no interior do espaço escolar.

Apesar da educação em tempo integral estar em discussão no Brasil desde 1930, ela passou a ser de fato implementada pelas redes municipais e estaduais do país apenas na última década. Isso faz com que o profissional para atuar na educação em tempo integral ainda esteja sendo pensado e adaptado para lidar com essa nova realidade, uma vez que a ampliação da jornada impacta não apenas o tempo, mas também as relações e as realidades escolares, conforme nos aponta Dutra (2015). Antolino (2012) defende que, ao ampliar-se o tempo de permanência do aluno na escola, deve-se criar condições para o pleno desenvolvimento da proposta de educação em tempo integral, alargando-se também a compreensão e a concepção crítica dos docentes sobre essa proposta pedagógica. Assim, a formação desses sujeitos para atuarem na educação em tempo integral é fundamental e deve ser feita de maneira reflexiva e inovadora, respeitando as características e peculiaridades de cada rede de ensino (BARRA, 2009; BEZERRA, 2012; OLIVEIRA, 2012; DUTRA, 2015).

O governo federal procurou fomentar a ampliação da jornada escolar nas diversas redes públicas do país por meio do repasse de verbas do “Programa Mais Educação” (PME). Entretanto, por se tratar de um programa de governo e não de uma política pública, essa

estratégia vem sofrendo cortes de recursos a partir da recessão econômica de 2015/2016.

Na minha opinião, o Programa Escola Integrada (PEI) de Belo Horizonte, assim como outras experiências existentes no Brasil, como o Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ ou o PROETI (Projeto Educação em Tempo Integral) da rede estadual de Minas Gerais, trata-se, na verdade, de uma espécie de “ensaio” de uma educação em tempo integral. Apesar de existir há pouco mais de dez anos na RME/BH, esse Programa sofreu diversas mudanças de concepções e de funcionamento que impactaram diretamente as escolas. Por exemplo, nas duas últimas gestões municipais, o Programa passou a ser moldado por uma política gerencialista por meio do estabelecimento de metas e estratégias. Houve também uma ampliação massiva do Programa, porém, sem que esta fosse resultado de uma construção coletiva com o envolvimento das comunidades escolares e dos profissionais da RME/BH. Por se tratar de um programa e não de uma política (ANDRADE, 2016), o PEI continua à mercê das decisões das diferentes gestões municipais. O Programa perde, então, parte da riqueza da proposta inicial como, por exemplo, o estreitamento de laços entre a comunidade e a escola; entre a universidade e a escola; e entre a universidade e a comunidade.

Mesmo com os vários problemas relatados e identificados por esta pesquisa, percebo que o PEI tem um imenso potencial formativo para os bolsistas universitários, uma vez que a experiência proporcionada pelo Programa pode realmente transformar esses sujeitos.

Ao concordar com Andrade et al. (2013) e Oliveira (2014) que constataram que o PEI contribui, de fato, para a formação de futuros professores, identifiquei que o Programa possibilita ao futuro docente vivenciar a realidade escolar enquanto ainda está em curso, permitindo uma maior articulação entre teoria e prática, conforme defendido por vários estudiosos do campo da pesquisa sobre formação de professores, entre eles, Nóvoa (2001), Lima e Pimenta (2004) e Zeichner (2010a, 2010b).

Zeichner (2013), por exemplo, acredita ser importante na formação dos profissionais da educação a vivência diversificada em vários espaços educativos enquanto estes ainda se

encontram em processo formativo a fim de propiciar a esses sujeitos uma riqueza de aprendizagens e olhares. Para o autor, tal riqueza pode formar um professor mais crítico e capaz de contribuir para a formação de cidadãos reflexivos e aptos a viverem em uma sociedade democrática. Assim, acredito que a experiência no Programa pode possibilitar aos bolsistas, alunos de cursos de licenciatura, tornarem-se esse tipo de docente defendido pelo autor.

Por se tratar de um estudo de caso único, esta pesquisa não permite generalizações para todas as experiências no âmbito do PEI na RME/BH. No entanto, esta investigação acadêmica aponta para potencialidades do Programa que podem ser encontradas em outras escolas municipais da RME/BH. Por isso, entendo que não posso descartar a possibilidade da existência de um “espaço híbrido de formação” em outras EM’s da RME/BH, a partir de vivências e experiências próprias de cada escola, cabendo, então, novas pesquisas para averiguar tal ocorrência.

Algumas perguntas levantadas a partir do desenvolvimento desta pesquisa são as seguintes: de que maneira a IES potencializaria a vivência formativa dos bolsistas participantes do Programa? Como a universidade pode ser afetada por essa experiência a fim de aprimorar os seus cursos de formação de professores? Em que medida a participação no PEI forma esses futuros docentes para atuarem na educação em tempo integral, enquanto professores do ensino regular? Os egressos de cursos de licenciatura que atuaram enquanto bolsistas no Programa se tornaram docentes capazes de formar cidadãos reflexivos aptos a viverem em uma sociedade democrática?

Por fim, mesmo com todos os problemas evidenciados por esta pesquisa, acredito que o Programa Escola Integrada (PEI) possui um imenso potencial para a formação de futuros professores mais críticos e mais sensíveis à realidade escolar. Creio ainda que, mesmo com limitações, esta pesquisa revela sobre a participação do bolsista universitário no PEI e a influência do Programa na formação de futuros docentes.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

ANDRADE, Carolina P et al. **A construção do pedagogo: como a experiência no Programa Escola Integrada contribui para a formação dos bolsistas da FaE/UEMG**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTOLINO, Alik Santos. **Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores**. Campinas: UNICAMP, 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ÁVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. **Estudios Pedagógicos**, v. XL, Número Especial 1, p. 11-28, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BARRA, Marlene Lira. **Formação Continuada: “Vozes” de professores do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul/set. 2015.

BELO HORIZONTE. **Câmara Municipal**. Lei n. 8.432, de 31 de Outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino.

\_\_\_\_\_. PBH. **Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada Orientações Gerais para as escolas**. 2012. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_ProgramaEscolaIntegrada.pdf](http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_ProgramaEscolaIntegrada.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Projeto Sustentador Expansão do Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte: SMEd, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Diretrizes: Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta, Programa Férias na Escola**. Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Reunião GEDC Instituições de Ensino Superior**. Belo Horizonte: SMEd, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Reunião Centralizada Professores Coordenadores**. Belo Horizonte: SMEd, 2017a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação Integral: Encontro Regionalizado – Maio/Junho de 2017**. Belo Horizonte: SMEd, 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação Integral: Encontro de Professores Coordenadores PEI – Agosto 2017**. Belo Horizonte: SMEd, 2017c.

BEZERRA, Dagmar Dnalva da Silva. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Revista Mediação**, v. 7, n. 7, 2012.

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Seção 1, p. 18, 14 de novembro de 2007a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto625313novembro2007563096normaatuizadape.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007c.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Ministério da Educação n. 1.144/2016, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Serie del Foro de Desarrollo de América Latina, Resumen, Grupo del Banco Mundial, Washington, D.C., 2014, 76 p.

CLEMENTINO, Ana Maria Jesus e Silva. **Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral – UFMG. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. Arranjos educacionais possíveis para a educação integral. **Salto para o Futuro**, Ano XVIII, Boletim 13, agosto de 2008.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em Tempo Integral**: resultados e representações de professores de matemática e de alunos de terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, São Paulo/Porto, n. 42, set/dez. 2016.

A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, ago. 2011.

DUTRA, Thiago Medeiros. **Educação integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - PB**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

FIorentini, Dario. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas. Anais eletrônicos. Campinas: UNICAMP, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Juliana Veiga de, TRAVERSINI, Clarice Saete. O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 36, 2013, Goiânia. Anais. Goiânia, GO: ANPED, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo v.25, n. 57, p. 24-54, jan/abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.

GIMENES, Camila Itikawa. A parceria entre comunidade e universidade na formação de professores comprometidos com a justiça social. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2016, Cuiabá. Anais. Cuiabá: UFMT, 2016.

LARA, Caroll Alejandra Schilling. La Práctica Pedagógica Comunitaria: uma experiência de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven em la adversidad. Universidad Santo Tomas. **REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación"** (UCSC). v. 10, n. 20, agosto/diciembre, p. 75-89. 2011.

LARA, Caroll Alejandra Schilling, Carvalho, Ricardo Souza de. Implementación del modelo dialógico Enlazando Mundos em la formación práctica de futuros profesores. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 02, p. 247-266, dezembro. 2014.

LIMA, Maria Socorro, PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: LIMA, Maria Socorro L e PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; GERMANI, Bernardete. As experiências de ampliação do tempo escolar: o caso de Curitiba. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2006, Campinas. Anais. Campinas: Editora da Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.

NÓVOA, Antonio. Professor se Forma na Escola. **Nova Escola**, n. 142. São Paulo: maio/2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acessado em: 05 de ago. de 2013, às 16:47.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 99, p. 355- 375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Kassiane dos S. **Programa Escola Integrada**: concepção dos atores envolvidos. Monografia (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais. **Extensão universitária e educação básica**: o caso do Programa Escola Integrada - UFMG. 2014. 421 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de. Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

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

RESENDE, Mary Margareth Marinho. **Escola Integrada**: uma proposta de educação para todos. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

ROCHA, Maria da Consolação; ROCHA, Wanderson Paiva. A precarização do trabalho educacional na prefeitura de Belo Horizonte: desafios para a ação sindical. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação [on-line]**, v. 4, n. 12. Porto Alegre, 2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio**. São Inácio, Ed. Nacional, 4ª ed. 1977.

VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 22, p. 185-206. 2013.

ZEICHNER, K., BIER, M. The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. **Beiträge Zur Lehrerbildung**, 30(2), 153-170. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, K. et al. Engaging and Working in Solidarity with Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. **Journal of Teacher Education**, 1-14. 2016.

ZEICHNER, K. et al. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**. 66(2), 122-135. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs). **Justiça Social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, set./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 89(11), 89-99. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Justiça Social. In: MOREIRA, Maria Alfredo; ZEICHNER, Kenneth M (Orgs.). **Filhos de um Deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2014.

\_\_\_\_\_. Engaging Local Communities in the Preparation of Teachers. **Kappa Delta Pi Record - Laureate Section**. 2015.

## APÊNDICES

## Apêndice 1: Roteiros de Entrevista

### Bolsista

Identificação:		Oficina:
Sexo:	Idade:	Período:
EM:		Idade dos alunos:
IES:		Curso:

- 1) Como acontece a orientação na FaE/UEMG?
- 2) Qual é o papel do Professor Orientador na sua prática? E na sua formação?
- 3) Quais são as características da comunidade da sua EM?
- 4) Como é a relação da EM com a comunidade?
- 5) Você tem relação com a comunidade? Se sim, como ela é?
- 6) Em quais espaços que as oficinas acontecem?
- 7) Como é a sua relação com os educandos atendidos?
- 8) Como é a relação entre os monitores (Bolsistas e Agentes Culturais)?
- 9) Como é a sua relação com os agentes culturais?
- 10) Há diferença entre Bolsistas e Agentes Culturais na sua EM?
- 11) Qual é o papel do Professor Comunitário na sua prática? E na sua formação?
- 12) Como você enxerga o seu papel no Programa?
- 13) Você acredita que o PEI influencia na sua formação enquanto futuro professor?
- 14) Como é a relação do PEI e da Escola Regular em sua EM?
- 15) Há quanto tempo você atua no PEI em sua EM?

### Coordenador PEI IES

Identificação:		IES:
Sexo:	Idade:	Formação:
Curso:		Período que esteve coordenador:

- 1) Por que a sua IES ingressou no PEI?
- 2) Como você enxerga o papel da Universidade, em particular da UEMG - Ibirité, nesse Programa?
- 3) Como acontecem as orientações na sua IES?
- 4) Há uma prática na sua IES dos Professores Orientadores conhecem as EMs?
- 5) Há uma relação com os Professores Comunitários das EMs?
- 6) Há uma prática na sua IES dos Professores Orientadores conhecem as comunidades das EMs?
- 7) Como você enxerga o papel do Professor Comunitário no Programa?
- 8) Como você enxerga o papel do Bolsista no Programa?
- 9) Como você enxerga o papel dos Agentes Culturais no Programa?
- 10) Como você enxerga o papel da EM no Programa?
- 11) Como você enxerga o papel da comunidade no Programa?
- 12) Você enxerga potencial de formação docente no PEI?

### **Professor Orientador**

Identificação:		IES:
Sexo:	Idade:	Formação:
Curso:		Orientando:

- 1) Por que entrou no PEI?
- 2) Como você enxerga o papel da Universidade, em particular da UEMG - Ibirité, nesse Programa?
- 3) Como acontece a orientação?
- 4) Você conhece a EM?
- 5) Você conhece o Professor Comunitário da EM?
- 6) Você conhece a comunidade da EM?
- 7) Como você enxerga o papel do Professor Comunitário no Programa?

- 8) Como você enxerga o papel do Bolsista no Programa?
- 9) Como você enxerga o papel dos Agentes Culturais no Programa?
- 10) Como você enxerga o papel da EM no Programa?
- 11) Como você enxerga o papel da comunidade no Programa?
- 12) Você enxerga potencial de formação docente no PEI?

### **Professor Comunitário**

Identificação:		
Sexo:	Idade:	Formação:
EM:		Bolsista:

- 1) Quais são as características da comunidade da sua EM?
- 2) Como é a relação da EM com a comunidade?
- 3) Por que se interessou por essa função na EM? Quando você foi convidado, o que te mobilizou a aceitar?
- 4) Você tem relação com a comunidade? Se sim, como ela é?
- 5) Como é a relação do PEI e da escola regular em sua EM?
- 6) Diante das tensões que acontecem como que a direção se coloca?
- 7) Em quais espaços que as oficinas acontecem? Dentro da própria escola e externo?
- 8) Como é a relação entre os monitores (Bolsistas e Agentes Culturais)?
- 9) E há uma parceria, para além da monitora que ministra a oficina conjuntamente a bolsista, com outros monitores? E de outros monitores com a bolsista? Como que funciona isso?
- 10) Além desse dia em que a bolsista vai para a universidade, há espaços formativos para ela ou aqui na EM ou então na própria SMEd?
- 11) Como é a relação de vocês enquanto EM com a UEMG - Ibirité?
- 12) Você conhece o Professor Orientador da bolsista?

13) Você acredita que o PEI contribua para a formação de novos professores? Se sim, como?

### Agente Cultural

Identificação:		
Sexo:	Idade:	Formação:
EM:	Bolsista:	

- 1) Quais são as características da comunidade da sua EM?
- 2) Como é a relação da EM com a comunidade?
- 3) Como é a relação do PEI e da escola regular em sua EM?
- 4) Em quais espaços que as oficinas acontecem?
- 5) Como é a relação entre os monitores (Bolsistas e Agentes Culturais)?
- 6) Por que se interessou por trabalhar no PEI?
- 7) Qual é a sua relação com a comunidade?
- 8) Como você enxerga o papel do Professor Comunitário no Programa?
- 9) Como você enxerga o papel do Bolsista no Programa?
- 10) Como você enxerga o seu papel no Programa?
- 11) Como você enxerga o papel da comunidade no Programa?

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Programa Escola Integrada (2007)**

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

# Programa Escola Integrada

Belo Horizonte

Fevereiro de 2007

(...) Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação.

*(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)*

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA	04
2. ESCOLA INTEGRADA: EXPERIMENTAÇÃO E CIRCULAÇÃO	06
3. IMPLEMENTAÇÃO	09
4. METAS	10
5. ESTRUTURA DO PROGRAMA	11
6. INVESTIMENTOS NECESSÁRIOS	12

## 1. INTRODUÇÃO, HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA

O Projeto Escola Plural, criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 1995, identificava como desafio a construção de uma outra ordem escolar, como alternativa para o enfrentamento do fracasso escolar da maioria de crianças e jovens brasileiros da camada popular.

Apontava como fundamental para o enfrentamento deste fracasso a criação de alternativas diversificadas de experiências e vivências para os estudantes, apoiando-se para isso na crítica à organização convencional da escola por séries e apresentava como inovação a organização por ciclos de formação. Assim o programa apresentava a sua proposta:

*Novas dimensões da formação dos profissionais e dos alunos tentam encontrar espaços legítimos nos currículos das nossas escolas. Temos experiências de trabalho que ultrapassam os limites dos conteúdos curriculares: trabalhos interdisciplinares com temas comuns, projetos que articulam arte e alfabetização, matemática e produção de texto, temos projetos oficinas e práticas que resgatam a história da comunidade, alegria na escola, a educação sexual, as identidades éticas, a cultura. São inúmeras práticas que*

*tentam alargar a estreita concepção de educação ainda vigente. (Caderno Escola Plural, zero)*

Partindo do pressuposto de que na escola convivem sujeitos sócio-culturais, colocou-se como horizonte para as escolas municipais tomar por base as vivências dos estudantes e desenvolver sua proposta curricular, articulando o conhecimento escolar com os saberes de vida, o senso comum, as diferentes linguagens, dando um novo sentido ao currículo.

Em outros termos, reconheceu o desafio histórico da escola em desenvolver práticas pedagógicas para alunos e alunas culturalmente heterogêneos em uma sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir algo em comum. Assim, a política pedagógica municipal construiu uma nova lógica para a organização escolar: os(as) alunos(as) como centro do processo educativo. Esta opção envolvia abrir, física e culturalmente, os portões da escola para o bairro, o entorno e as comunidades, pois percebia-se a necessidade de se adotar práticas pedagógicas adequadas à realidade e contexto sócio-culturais dos alunos.

Nessa caminhada, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte foi aprendendo a dialogar com o seu público e a construir uma escola pública de qualidade para todos – de acordo com a expectativa da sociedade - sem cair na simplificação ou culpabilização dos docentes ou dos alunos. Reconheceu o

seu desafio maior: construir uma nova escola, com laços mais profundos com os valores, experiências, desejos e lutas dos estudantes e das comunidades.

Neste período, muitas escolas continuaram o processo que já vivenciavam - pelo menos em algumas perspectivas da nova escola que pretendiam construir - outras tantas escolas experimentaram uma nova organização dos tempos escolares, o desafio de construir e desenvolver sua própria proposta curricular, o dilema de aprender a dialogar com os atores do processo educativo escolar, a insegurança, o medo, a angústia e também o prazer, o conforto, o compromisso social e a esperança de tentar mudar lógicas e práticas escolares já cristalizadas.

Mas passados todos estes anos em que foi-se consolidando uma concepção e prática de educação básica mais humanista, comprometida com a formação plena dos educandos, percebeu-se que a infância e a juventude que cotidianamente chegam às escolas, sobrevivendo em tempos de incerteza, da falta de horizontes, tendo sua humanidade negada, demandam uma ação mais radical, contemporânea a uma geração que necessita de experimentação e circulação para melhor aprender.

Nesse sentido, as comunidades escolares (diretores, vices, professores, pedagogos, funcionários, estudantes e pais) inventaram e reinventaram novos tempos escolares, experimentando enturmações flexíveis, duplas de professores por turmas, atendimentos individualizados e oficinas. Mas, além

disso, foram se abrindo para projetos que ampliam o tempo de participação dos estudantes em atividades culturais, esportivas, artísticas, ambientais, de saúde, dentre outras, e que permitem a construção de novas formas de sociabilidade, pois não se esgotam no espaço escolar e exigem compromisso e articulação com outros setores da sociedade.

Dentre os projetos e programas que se orientam por este princípio destacam-se:

- Programa BH CIDADANIA;
- Projeto de socialização infanto-juvenil 6 a 14 anos;
- Rede de 3º ciclo – Projeto de tempo integral (2005-2006);
- Programa 2º tempo.

Reconhecendo a importância do movimento e do momento político, econômico e cultural em que vivem a cidade e as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Prefeitura assumiu o compromisso de investir na implementação de condições para que, progressivamente, suas 140 escolas de ensino fundamental possam vir a ser uma Escola Integrada. E por considerar fundamental a conjugação dos esforços de todos os setores da Prefeitura, além de entidades da sociedade civil, foi instituída, desde abril de

2006, a coordenação geral do Programa a cargo da Secretaria Municipal de Planejamento.

## **2. ESCOLA INTEGRADA – experimentação e circulação**

A experiência acumulada e estudos no campo educacional evidenciam que o tempo da infância e da adolescência, seu direito à educação, à cultura e à dignidade exigem das cidades e das escolas uma ampliação do olhar sobre as necessidades formativas destes sujeitos. Essa formação deve contemplar as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, que configuram as condições de existência do cidadão.

Assim, um projeto educacional público deve necessariamente partir de uma atuação governamental coordenada, intersetorial e multidisciplinar que compreenda que a educação deve abrir-se para as boas práticas educativas da cidade, que vão além dos muros da escola.

Muitas experiências educacionais brasileiras já apontam para um movimento significativo na direção da escola de tempo integral; contudo, muito ainda há que se refletir quando se propõe à elaboração de políticas para a implantação de escolas integrais. Faz-se necessário pensar muito além de ações setoriais, que ocupem o tempo ocioso da criança e do adolescente ou

auxilie-os no processo de aprendizagem – aulas de reforço, desenvolvimento dos deveres de casa. Faz-se necessário trabalhar com a concepção de políticas integradas, visando à formação integral do sujeito.

As escolas de tempo integral, as turmas de tempo integral ou outros programas e projetos, que organizavam atividades complementares para os estudantes até bem pouco tempo, foram pensados a partir da concepção de que é necessário investir nos problemas gerados pelas desigualdades sociais; amparar as crianças e adolescentes desassistidas, tirando-as das ruas; oferecer atividades complementares, denominadas extracurriculares, auxiliando-as no processo de aprendizagem. Estes projetos cumprem papel importante em várias escolas e regiões do país.

Entretanto, o desafio é ainda maior. Uma caminhada inovadora impõe posturas diferentes, que provoquem os atores do processo educativo escolar em prol do redimensionamento desta concepção de escola de tempo integral, passando a pensar em escola integrada. Ou seja, educação como direito e não como estratégia de sobrevivência.

A concepção de escola integrada reafirma que a educação, direito de todos, é um processo que abrange todas as dimensões formativas do sujeito e, portanto, não pode mais conformar-se ao espaço físico da escola, nem tampouco ao tempo diário de 4 horas até hoje considerado como de efetivo trabalho escolar. Pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço

vinculados à Escola são condições necessárias à melhoria dos processos de aprendizagem e de ensino na perspectiva de formação integral.

Outra consequência é que a discussão dos tempos escolares dos alunos ou do tempo de efetivo trabalho escolar não comporta a fragmentação de turno e contraturno ou extraturno, porque isso pressupõe que os aspectos fundamentais do currículo serão desenvolvidos no turno e a parte diversificada, mas não essencial, em outro espaço, desvinculado das experiências educacionais aceitas como legítimas pela sociedade. O currículo de uma escola integral que pretende também investir em uma formação integral do sujeito não pode ser pensado a partir da concepção de saberes essenciais e não essenciais.

Portanto, o aumento do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como aumento de tempo na escola, como espaço apenas de atividades extracurriculares complementares e prazerosas, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo ampliado e diversificado, que busque integrar as diversas dimensões formadoras da criança e do adolescente.

A Escola Integrada também ancora-se no princípio básico da inclusão e na busca de outras alternativas e possibilidades existentes na própria sociedade que, por vezes, são pouco visíveis como alternativas educacionais.

O próprio ambiente social é uma escola e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes. A comunidade que vive no entorno da escola também aprende a se envolver com esse processo e reconhecer como espaço formativo cada lugar disponível: uma praça, uma rua, um parque, uma sala, um clube, um muro, um caminho.

Estar aberto à diferença pode, num primeiro momento, trazer resistências e desconforto que vêm com o novo ou o diferente do que já é aceito e legitimado, e muitas vezes estas posturas impedem que se reconheçam as possibilidades presentes em novos espaços e novos saberes porque nunca foram reconhecidas ou utilizadas como fontes legitimadas de formação humana.

Essa concepção pressupõe envolver a comunidade na educação e formação dos seus filhos e também provocar a escolarização dos adultos, pais e mães e avós dos meninos e meninas que têm baixa escolaridade.

Como já afirmado, é importante que haja convergência entre as ações das políticas públicas para que o Programa alcance bons resultados. Nesse sentido, é fundamental que cultura, esporte, assistência social, saúde, abastecimento e programas de transferência de renda, tradicionalmente consideradas “políticas sociais”, se articulem. Mas isto não é mais a única condição suficiente. Aprender com a cidade significa pensar novas formas de apropriação do espaço urbano. Também é necessária a participação dos

órgãos responsáveis pelo trânsito, pela limpeza, obras e meio ambiente, comunidade escolar (pais, professores e alunos), moradores, comerciantes e empresários na construção de uma nova convivência com a mobilidade dos estudantes e a utilização de espaços diversos no entorno da escola. Da mesma forma que é imprescindível a participação de órgãos vinculados a distintas esferas de governo, assim como de instituições públicas e privadas de ensino superior.

Nesta perspectiva, as políticas educacionais passam a interferir e a sofrer interferência dos vários setores da gestão da vida pública, tornando cada vez mais desafiador pensá-las a partir do que já foi construído e avançar tendo em vista as necessidades formativas impostas.

### **3. IMPLEMENTAÇÃO**

Decidida a adoção do Programa em Belo Horizonte, iniciou-se o trabalho de mapeamento das escolas municipais e seu respectivo entorno, com o auxílio da PRODABEL - empresa municipal de processamento de dados. Foram plotados em um mapa as escolas e os demais espaços e locais públicos, como parques, praças de esporte, além de organizações não governamentais, tanto as que já eram parceiras da PBH como novas ONG'S que pudessem contribuir para o Programa. Da mesma forma, e coerente com a

diretriz de conjugação de esforços em prol da redução das desigualdades sociais, foram inseridos neste mapa os endereços dos beneficiários do Programa Bolsa-Família do governo federal e Bolsa Escola da PBH. Tornou-se possível, assim, identificar as escolas municipais localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social e que dispõem de espaços passíveis de utilização pelo Programa.

Cabe destacar que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte atende, em 2007, a 183.000 alunos, dos quais 138.000 nas escolas de educação fundamental e 33.042 alunos na educação infantil. A educação infantil de 0 a 5 anos e oito meses é oferecida nas escolas de ensino fundamental e nas 29 Unidades de Educação Infantil – Umeis, sendo que as crianças de 0 a 3 anos são atendidas em tempo integral.

Agregando-se a esta rede educacional, a cidade possui extensa rede de atenção social. O complexo sistema de saúde (que inclui agentes comunitários de saúde atendendo a 70% da população), o sistema de assistência social, além de vários centros culturais e esportivos. Todos com políticas de atuação muito bem definidas. Sobressai neste contexto uma experiência inovadora em termos de política pública, que é o Programa BH Cidadania, que articula ações de distintos órgãos em determinados territórios com maior vulnerabilidade social.

Analisando toda esta rede foram selecionadas, de acordo com os critérios já apresentados, 40 escolas. Todos(as) os(as) diretores(as) destas escolas foram então consultados pela coordenação para que pudessem se manifestar sobre a adesão ou não ao Programa.

Após várias reuniões com escolas, órgãos públicos municipais, federais, conselhos, ong's e institutos ligados à educação, e da realização de um seminário para discutir a proposta em Belo Horizonte, alguns pontos foram definidos como estratégicos:

1. parceria com as instituições de ensino superior, para que alunos universitários e professores se engajassem no Programa, alunos como monitores e os professores como orientadores da sua atuação. Mais do que os alunos dos cursos de licenciatura, a idéia abrange todos os cursos universitários, partindo do pressuposto de que todos podem oferecer muito do seu conhecimento aos alunos da Rede Municipal. Como exemplos podem ser citadas atividades de astronomia, botânica, matemática lúdica, ciência da computação, rádio, inglês etc.

2. criação do professor comunitário, que tem a tarefa de articular esta gama de novas atividades com o projeto político pedagógico da mesma;

3. utilização de espaços ao redor da escola, para evitar a criação de uma Escola Integrada restrita ao prédio escolar.

Em novembro de 2006 foi iniciado um projeto piloto com 7 escolas, localizadas em distintas regiões da cidade, cada uma com sua peculiaridade, mas todas com o aval da sua comunidade. Aproximadamente 2000 alunos foram então atendidos.

O desenvolvimento desse projeto piloto permitiu a avaliação das diferentes facetas da relação escola/instituição de ensino superior/comunidade local/outros órgãos governamentais, custos, estimativa de pessoal envolvido e outros aspectos.

As equipes da SMPL e da SMED acompanharam essas experiências, fundamentais para que a equipe se preparasse para o desafio imposto para 2007. Além disto, professoras e diretoras dessas escolas viajaram a SP e Nova Iguaçu para conhecerem as experiências do Projeto Aprendiz e do Bairro Escola.

#### **4. METAS**

Implementar o Programa em 40 escolas em 2007, atendendo a aproximadamente 30.000 estudantes matriculados no ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Educação, com entrada gradativa, a partir da adesão das escolas ao projeto.

A implementação do Programa exige investimentos de naturezas diversas que se encontram discriminados na Planilha de Custos apresentada no anexo I.

## **5. ESTRUTURA DO PROGRAMA**

Este Programa tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade.

As ações da escola integrada ocorrerão nas escolas da Rede Municipal e em espaços comunitários públicos e privados no entorno das mesmas, sendo desenvolvidas por agentes culturais, estudantes dos diferentes cursos de graduação e pós graduação, dentre outros, sob a coordenação e orientação de uma equipe multidisciplinar de professores da Rede Municipal e das instituições de ensino superior.

As diferentes áreas do conhecimento deverão ser abordadas, envolvendo atividades relativas ao esporte, artes, comunicação, informática, saúde, meio ambiente, idiomas, acompanhamento escolar, enfermagem, pedagogia, odontologia, direitos humanos e outros, além das tradicionais áreas

dos conteúdos escolares, sempre articuladas pela escola, tendo o currículo como eixo.

O trabalho terá a sua gestão do cotidiano efetivada por meio de uma organização em duas vertentes: uma vinculada à Prefeitura de Belo Horizonte - PBH/Secretaria Municipal de Educação - SMED/Escolas da Rede Municipal e outra às equipes de docentes das instituições de ensino superior. No que se refere à PBH/SMED, haverá em cada escola um professor - Professor Comunitário - indicado pela própria escola com a tarefa de coordenar o conjunto de ações que estiverem acontecendo no âmbito de sua responsabilidade, sabendo que os espaços de realização podem se dar tanto vinculados ao próprio espaço físico da escola quanto em outros espaços da comunidade. Já as ações desenvolvidas pelos estudantes universitários e agentes culturais estarão sob a coordenação integrada de um docente específico da instituição de ensino superior - no caso dos estudantes universitários - e um professor comunitário, que orientarão o planejamento e a execução, responsabilizando-se pelo seu monitoramento e avaliação.

Haverá, também, uma coordenação central responsável pelo conjunto de atividades, pelo acompanhamento do Programa no seu conjunto, pelas novas demandas a serem apresentadas pelas escolas, pela organização de horários e circuitos, ampliação de oferta, ordenamento financeiro e negociações com a PBH, especificamente com a SMED.

A segunda vertente da gestão dos trabalhos tratará da articulação deste cotidiano com os outros órgãos responsáveis por políticas públicas cujas ações são determinantes para o sucesso escolar, como o combate à anemia, a complementação alimentar, a educação para o trânsito, a limpeza urbana, as necessárias melhorias em vilas e favelas etc.