

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISA XAVIER COUTRIM DALRI

**GESTÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O CASO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE AMERICANA (SP)**

**Campinas
2013**

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISA XAVIER COUTRIM DALRI

**GESTÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O CASO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL
DO MUNICÍPIO DE AMERICANA (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para qualificação no curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação

Grupo de Pesquisa: Gestão e Políticas Públicas em Educação

**Campinas
2013**

Autor: DALRI, MARISA XAVIER COUTRIM.

Título: “GESTÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE AMERICANA (SP)”.

Orientador: Profa. Dra. MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: **06/12/2013**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS

Prof. Dr. SAMUEL MENDONCA

Profa. Dra. HELENA COSTA LOPES FREITAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, princípio de todas as coisas, por ter me guiado nesta árdua tarefa, iluminando a mim e as pessoas colocadas em meu caminho.

Ao meu esposo e filha, dos quais usurpei muitas horas de convívio familiar, na confecção desta dissertação, agradeço pelo amor, compreensão, paciência e carinho e, principalmente, por terem acreditado em minha capacidade de superação.

Agradeço aos meus pais, grandes pedagogos, que me formaram educadora desde a mais tenra idade.

Agradeço, também, aos meus irmãos, sobrinhos, primos, cunhados, pelo incentivo carinhoso nas horas difíceis.

A todos os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas que, comprometidos e determinados, estão contribuindo, há várias décadas, na construção de uma educação de qualidade para as crianças, adolescentes, jovens e adultos do município.

Agradeço ao imprescindível apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Agradeço aos meus colegas mestrandos, com os quais convivi durante o curso pois, conhecendo-os e às suas histórias, pude refletir melhor sobre minha própria trajetória profissional.

A todos os professores envolvidos em minha formação durante o mestrado, agradeço-os por terem se mostrado competentes, dedicados, pacientes e perseverantes; socializando, no ato de educar, todo conhecimento adquirido.

Agradeço, especialmente, aos professores Samuel Mendonça e Helena de Freitas pela aceitação em participar das minhas bancas de qualificação e defesa, contribuindo, sobremaneira, para abrilhantar o meu trabalho.

Agradeço, por fim, a professora Mônica Piccione Gomes Rios pela competência, dedicação, carinho, paciência e solidariedade em me orientar nas diversas etapas desta dissertação, incentivando-me sempre a seguir em frente.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os desafios do processo de gestão de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) do município de Americana - SP, em seus aspectos administrativos e pedagógicos. Buscou-se reconhecer as especificidades e o diferencial da gestão da escola de tempo integral (ETI) pesquisada e analisar seus elementos facilitadores e dificultadores. Nesta perspectiva, procurou-se identificar as políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil, as quais revelaram experiências diversificadas. Os estudos a respeito do tema adquirem relevância no cenário educacional contemporâneo, em que a ampliação da jornada escolar está explicitada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Em uma abordagem qualitativa, foram produzidos materiais empíricos, por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora do referido CIEP, após levantamento bibliográfico e revisão de literatura. A pesquisa revelou uma experiência exitosa de ETI no CIEP pesquisado. Quanto aos elementos dificultadores e facilitadores de sua gestão, sobressaem-se os facilitadores, sendo possível perceber diferenciais que implicam a qualidade do processo educativo da escola pesquisada, como a formação acadêmica dos gestores, aliada à experiência na carreira do magistério e ao compromisso político e pedagógico dos mesmos para com a educação pública. Entre as dificuldades apontadas, destaca-se a infraestrutura do CIEP, principalmente, em relação ao espaço físico. Os entrevistados apontaram como diferencial, as possibilidades de espaço e tempo para reuniões, em que se estabelecem trocas e construções coletivas. Pretende-se que a pesquisa possa fomentar a ampliação dos espaços de reflexão e debates necessários sobre a escola de tempo integral no Brasil, de modo a contribuir para a definição e redefinição de políticas públicas em educação, potencializando a construção de uma educação com qualidade social.

Palavras-chave: escola de tempo integral; gestão escolar; políticas públicas em educação.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the challenges of managing a process Integrated Center for Public Education (ICPE) in the city of Americana - SP, in its administrative and pedagogical aspects. Sought to recognize the specificities and differential management school full-time (SFT) researched and analyze its elements facilitating and inhibiting. In this perspective, we sought to identify the public policy of expanding the school day in Brazil, which revealed diverse experiences. Studies on the subject are so important in contemporary educational setting, where the expansion of the school day is explicit in the current Law of Guidelines and Bases of National Education (LGBNE), Law No. 9394, of December 20, 1996. In a qualitative approach, empirical materials were produced through desk research and semi-structured interviews with the management team of that ICPE after bibliography and literature review. The survey revealed a successful experience of SFT in ICPE researched. As regards the factors hindering and facilitating its management, highlights were the facilitators, it is possible to perceive differences imply that the quality of the educational process of the school researched, academic training of managers, coupled with experience in teaching career and the political commitment and teaching the same toward public education. Among the difficulties that stands out the ICPE's infrastructure, principlamente in relation to physical space. Respondents indicated a differential, the possibilities of space and time for meetings, which set out exchanges and collective constructions. It is intended that the research will foster the expansion of spaces for reflection and debate needed on school full time in Brazil, so as to contribute to the definition and redefinition of public policies in education, strengthening the construction of a quality education social.

Keywords: full-time schooling; school management; public policies in education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AIB	Ação Integralista Brasileira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSUC	Associação dos Servidores da Unicamp
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
CEC	Conselho Escola Comunidade
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
D	Diretor
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETI	Escola de Tempo Integral
FACE	Fundação Apucarana Cidade Educadora
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Pedagoga
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEB	Professor de Educação Básica
PEE	Programa Especial de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME	Secretaria Municipal de Educação

S	Supervisora
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
VD	Vice-diretora

Sumário

Introdução	09
1 As políticas públicas de ampliação de jornada escolar no cenário contemporâneo da educação brasileira	35
1.1 As políticas públicas em educação	35
1.2 Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC)	42
1.3 Educação em tempo integral.	46
1.3.1 Escola de tempo integral: Perspectivas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro	49
1.3.2 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: um importante legado educacional de Anísio Teixeira.....	52
1.4 A ETI no século XXI.....	55
2 A gestão na Escola de Tempo Integral	61
2.1 Centralização e descentralização das políticas públicas educacionais brasileiras	62
2.2 Princípios e fins da gestão escolar.	68
2.2.1 Gestão democrática e participativa.	70
2.3 O papel do gestor escolar	78
2.4 A ETI no século XXI: concepções e práticas	82
3 A gestão do CIEP pesquisado e suas contribuições para a ETI	86
3.1 A organização do CIEP pesquisado	86
3.2 Perfil dos gestores	90
3.2 A percepção dos gestores	95
Considerações finais.....	133
Referências.....	138
ANEXO I - Organização do CIEP pesquisado.....	150
ANEXO II - Matriz curricular do CIEP pesquisado	151
ANEXO III - Horário das atividades do período integral	152
ANEXO IV - Horário de funcionamento das oficinas e outros	153
APÊNDICE I - Questões das entrevistas	154
APÊNDICE II - Horário de funcionamento da escola - ensino integral	155
APÊNDICE III - Tabela 1. Jornada semanal dos professores	156
APÊNDICE IV – Tabela 2. Número de professores PEB II distribuídos por disciplinas e oficinas	157
APÊNDICE V – Quadro de análise das entrevistas	158

Introdução

O final do século XIX e o início do século XX, marcaram um período de transição da sociedade brasileira, movida por um processo de mudanças significativas na organização de sua economia. De acordo com Cunha (1991), o país saía de um modelo de monocultura agrárioexportadora, implantado desde a era colonial, em direção a um período de substituição de importações que se iniciou a partir de 1930.

Tais mudanças provocaram um grande êxodo rural, com várias correntes migratórias se afastando do campo em direção à cidade, ocasionando uma rápida e persistente inversão dos números dos habitantes da zona rural em relação à zona urbana¹. Este processo de urbanização acelerou-se com a chegada de trabalhadores imigrantes que, com o fim do regime escravista, se tornaram protagonistas do processo de fortalecimento da produção industrial do país.

Essa nova configuração da sociedade brasileira, exigiu mudanças profundas na educação, que apontava para a necessidade de se adequar a população proveniente do campo, aos costumes e hábitos próprios de urbanização das cidades emergentes.

Assim, nas décadas de 1920 e 1930, de acordo com Cavaliere (2010), coexistiram no Brasil diversas correntes educacionais que defendiam a educação integral² da criança, divididas, basicamente, em duas: as autoritárias, formadas por aqueles que defendiam a distribuição hierárquica dos indivíduos nos segmentos da sociedade, objetivando obter maior controle social sobre os mesmos, e as liberais, que enxergavam na educação integral, voltada para a cooperação e a participação, a possibilidade de modificar as bases sociais, com vista a construção de uma sociedade democrática.

Um exemplo de concepção autoritária e elitista de educação integral, segundo Cavaliere (2010), foi a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, cujo conceito de educação envolvia valores como sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência, sendo que a família, o Estado e a Igreja

¹ Conforme Cunha (1991, p. 32) “A intensificação das correntes migratórias campo-cidade levou a mudanças extremamente importantes na estrutura sócio-demográfica. Se, em 1950 dois em cada três brasileiros viviam no campo, em 1980 esta situação havia se invertido. E mais: metade da população total concentrava-se em nove áreas metropolitanas.”

² Nessa época o adjetivo “integral” ainda não se referia “à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa.” (PARO et al, 1988, p. 202).

deveriam trabalhar juntos, visando a uma intensiva ação educativa unindo estas três instâncias.

Educadores como Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970) marcaram o cenário educacional brasileiro da época, como participantes ativos do movimento denominado escolanovismo, o qual se fundamentava na Escola Nova defendida pelo filósofo e educador americano John Dewey, (1859-1952), um dos principais pensadores pragmatistas³. As concepções de Dewey se contrapunham à escola tradicional⁴, pautada na aquisição de informações e conhecimentos organizados e pré-determinados pelo professor, incluindo aí as normas de conduta.

No livro *Experiência e Educação*, Dewey (1971), contrapondo-se à escola tradicional, apresenta a escola nova: uma escola progressista, sustentada pela compreensão de que a educação tem por base a experiência que necessita ser mediada pelo professor, contribuindo assim para que o aluno adquira novas experiências. Para o filósofo americano, a educação deve ser, mais do que uma preparação para a vida, a própria vida. Portanto “[...] é necessário que as condições da escola sejam idênticas às da própria vida.” (DEWEY, 1978, p.36).

Anísio Teixeira, a partir desses princípios de educação deweyana, foi um dos defensores da Escola de Tempo Integral (ETI) com funções sociais ampliadas e justificou a necessidade de se modificarem métodos de ensino tradicionais, para atender as sociedades em transição, como por exemplo, a sociedade brasileira da época. Em seu entendimento, o progresso surge antes dos homens estarem preparados para ele. Daí a defesa de uma escola

[...] que não poderá ser perpetuadora dos costumes, hábitos e ideias da sociedade, mas terá de ser também renovadora, consolidadora e ratificadora de costumes, hábitos e ideias, que se vão introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização. (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

³ Conforme analisa Tiballi (2003), o principal objetivo dos pensadores pragmatistas (John Dewey, Charles Peirce, William James e George Mead) era o de superar a filosofia de caráter contemplativo e especulativo pela racionalidade científica, formulando uma nova concepção de verdade, a partir da experiência.

⁴ Dewey (1978) defendia uma educação baseada na perspectiva de que o conhecimento se desenvolve no fazer, na ação, pela experiência e não pela aprendizagem formal, pré-concebida e exterior ao aluno; características principais da escola tradicional de sua época.

As concepções de sociedade, educação e democracia de Teixeira, foram fortemente influenciadas por Dewey, a partir do entendimento da filosofia como “a investigação e a descoberta das soluções dos conflitos, antíteses, antagonismos e perplexidades que atormentam o espírito humano em cada momento da história.” DEWEY (1959, p. 11). As concepções deweyanas, por sua vez, refletiam o pensamento liberal e a democracia americana da época em que ele viveu.

Neste sentido, a escola nova, em contraposição à escola tradicional da época, possibilitaria aos educandos uma aprendizagem mais ativa, participativa e democrática. Foi a partir desta compreensão de educação como agente de democratização da sociedade, que Teixeira pode contribuir com um projeto de reforma para a educação brasileira, tendo como enfoque a ETI.

A defesa desta escola pública, democrática e laica, com funções e responsabilidades sociais ampliadas, a que se refere Cavaliere, (2010) ficou explicitada no documento intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado em 1932 por educadores e intelectuais que propunham a renovação educacional do país, tendo em vista uma educação integral como direito do indivíduo, com alcance nas diversas dimensões de sua formação. No referido documento pode-se ler que,

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO et al, 1932, s.p.).

Anísio Teixeira compunha o grupo de educadores e intelectuais que, conforme Bomeny (2009), tomou para si a responsabilidade e o compromisso de encontrar soluções para o país. Esse movimento foi denominado por Jorge Nagle (1976), de “otimismo pedagógico” pois, acreditava-se que muitos dos problemas sociais, seriam resolvidos por meio da escolarização.

Nesta perspectiva, Teixeira defendia uma escola de tempo integral como solução para iniciar as crianças, provindas em sua maioria dos espaços rurais, nos códigos de sociabilidade, preparando-as para a vida na sociedade democrática que emergia na época. Isto nos permite compreender porque a ETI, “significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais,

esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período.” (CAVALIERI, 2010, p. 249).

Após intenso debate nas primeiras décadas do século XX, a ETI voltou a se distinguir como política pública educacional, no bojo dos vários movimentos pela redemocratização do Brasil, a partir de 1980, quando foram implantados os primeiros Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)⁵ no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola⁶, tendo à frente o recém anistiado vice-governador Darcy Ribeiro⁷, antropólogo e defensor da educação popular, o qual concordava com as concepções educacionais de Teixeira.

Ambos, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, entendiam a educação como sendo o ponto de partida para o desenvolvimento do país e, portanto, defendiam uma escola pública de qualidade para todas as crianças e jovens, com ênfase nos mais pobres e excluídos da sociedade.

Embora as contradições da sociedade capitalista não se resolvam nos limites da escola, como acreditavam os escolanovistas, este pensamento “[...] não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado.” (PARO et al, 1988, p. 203).

Segundo o autor, mais do que um local privilegiado de instrução, a escola é também um importante espaço de socialização, onde o aluno, ao entrar em contato com os demais colegas, professores e funcionários vai tendo oportunidade de conhecer pessoas de gostos, hábitos e vivências diferentes daquelas de seu ambiente familiar.

Essa socialização, sobre a qual nos fala Paro et al (1988), pode ser favorecida pela ETI, devido à ampliação da jornada escolar, podendo contribuir para o aprendizado das crianças oriundas das classes populares que, diferentemente dos filhos das classes privilegiadas, não têm acesso à diversidade das atividades físicas, culturais, recreativas, além de oportunidades de aquisição de outras formas de linguagem, a não ser aquelas que a escola oferece.

⁵ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram, conforme Bomeny (2009), a principal manifestação do Programa Especial de Educação (PEE) implantado por Darcy Ribeiro, no Estado do Rio de Janeiro, durante os dois governos de Leonel Brizola, na década de 1980.

⁶ O governador Leonel Brizola foi eleito por duas vezes pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, exercendo seu cargo de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994.

⁷ Darcy Ribeiro exerceu cargos nos dois mandatos de Leonel Brizola, sendo vice-governador no primeiro (1983-1987) e secretário extraordinário de programas especiais no segundo (1991-1994).

A construção desse espaço formativo está atrelada à gestão escolar, na medida em que é ela a responsável pelo clima de aprendizagem da escola, cabendo-lhe inclusive, a revisão dos tempos e espaços escolares que devem ser redirecionados para beneficiar esta aprendizagem. (FREITAS, L.C., s.p. 2005a).

Portanto, rever espaços, tempos e infraestrutura das escolas, além de pensar atividades relacionadas entre os períodos da manhã e da tarde, para que não haja duas escolas diferentes funcionando no mesmo prédio, são necessidades que desafiam a construção de uma ETI que atenda, não somente a quantidade, mas avance na direção da qualidade social.

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2013, p. 52).

Ao analisar a qualidade social da educação pública no Brasil, Silva (2009) nos alerta para o fato de que não se deve utilizar o conceito de qualidade de maneira neutra e descontextualizada, visto que, por trás das muitas concepções sobre qualidade em educação, estão posicionamentos políticos e ideológicos que foram sendo construídos ao longo do tempo e influenciados por nossa compreensão de mundo, homem, educação e sociedade.

De acordo com a autora, o conceito de qualidade da educação pública em nosso país, se encontra associado aos fins econômicos do mercado capitalista. O problema dessa associação é que

[...] governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. (SILVA, 2009, p. 223).

No Brasil, um dos indicadores de qualidade de educação, nessa nova década, tem sido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸, que considera o resultado da Prova Brasil e os dados de fluxo escolar. A Prova Brasil,

⁸ “O IDEB é um indicador que combina os dados de fluxo escolar, especificamente, as taxas de aprovação, obtidas a partir do Censo da Educação Básica, com os dados de desempenho escolar, obtidos a partir da Prova Brasil [para Idebs de escolas e municípios] e SAEB [no caso dos Idebs dos estados e nacional]. O Ideb é calculado para cada uma das etapas de ensino e está definido entre valores de 0 a 10.” (BRASIL, 2010, p. 1).

centrada no desempenho, é aplicada a cada dois anos aos alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como foco a leitura e a solução de problemas. Ainda que o IDEB constitua indicador de qualidade que tem potencial para subsidiar a gestão escolar, este não considera as dimensões intraescolares e extraescolares que afetam os processos de ensino e aprendizagem. Silva (2009) entende que os condicionantes intra e extraescolares, apesar de não serem considerados⁹ nestes índices avaliativos, influenciam na formação escolar e, portanto nos resultados dessas avaliações. Dourado, Oliveira, Santos (2007) também apontam que as dimensões extraescolares (extrínsecas) e intraescolares (intrínsecas) afetam significativamente os processos educativos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essas dimensões “[...] devem ser efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 25).

Os referidos autores entendem que a qualidade da educação não pode ser definida apenas a partir de resultados de índices de rendimentos e avaliações do desempenho do aluno, visto que tal qualidade é um fenômeno complexo que envolve diversos fatores como recursos materiais e humanos, currículo, gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola entre outros, incluindo aí a expectativa de aprendizagem do próprio aluno, da família e da comunidade.

A construção da qualidade social da educação escolar, em acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15), deve ser “capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”, tendo em vista, principalmente, uma aprendizagem mais significativa que colabore, sobretudo, para a permanência com sucesso do aluno na escola.

Segundo os autores, a produção dessa qualidade social da educação, implica na implementação de políticas públicas ou programas sociais que sejam efetivos no enfrentamento e combate à violência, drogas, racismo entre outros,

⁹ De acordo com Silva (2009), é uma opção política o fato de gestores e governantes não considerarem estes condicionantes nos critérios de avaliação.

visto que resultam dos problemas socioeconômicos e culturais dos quais a escola pública não está impermeável.

Nesta perspectiva, para se construir o que os autores denominam de “boa escola ou escola eficaz”, faz-se necessário uma concepção ampla de educação como bem público e direito social, de obrigação e dever do Estado. Para tanto, é preciso um trabalho em rede, envolvendo outros segmentos como esporte, lazer e cultura, numa “sociedade educadora”, que compreenda a educação como direito social de caráter democrático e considere “a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos [e] seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios¹⁰.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 15).

Paro et al (1988) também acreditam que a escola não deve permanecer solitária na busca de solução para os vários problemas sociais que enfrenta atualmente. O autor assinala que seus estudos e pesquisas revelaram, nas últimas décadas, uma diminuição do enfoque assistencialista da escola de tempo integral, com ênfase no caráter educacional, no qual a escola reconhece nas crianças das camadas populares, suas concepções de mundo, seus valores historicamente determinados para, a partir deles, planejar seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Segundo o autor, até mesmo as crianças que não costumam ser lembradas como protagonistas da escola, possuem concepções próprias do que seja uma boa ETI, pois só concordam com ela se for para

[...] terem mais recreio, para encontrarem mais com os amigos, ou para aprenderem o que não conseguem aprender na escola de hoje. O que querem, na verdade, a pretexto de escola de tempo integral, é uma nova escola, diferente da de hoje, que consideram ruins, com professores ruins, com recreio curto. Comparando, preferem muito mais a casa ou a rua. (PARO et al, 1988, p. 230).

Diante desse cenário, compreendemos a importância de uma educação integral para as crianças e jovens, que atenda não somente a quantidade, mas que avance na direção da qualidade, pois o que se necessita não é apenas ampliar a oferta de mais salas ou vagas, mas a garantia de escolas

¹⁰ Os autores entendem que a educação alcança qualidade social quando contribui para a promoção da equidade, “destacando-se o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 13).

[...] com espaço e condições para instrução e vivência, com profissionais capacitados e bem remunerados, com instalações adequadas, com merenda, com merendeira, local e utensílios para se servir a merenda, com autonomia da escola para atender aos interesses da clientela, enfim, com condições plenas para o desenvolvimento de sua função específica de escola. (PARO et al, 1988, p. 219).

A perspectiva de se propiciar às crianças e adolescentes esta escola, com qualidade social, implica na definição, redefinição e efetivação de políticas públicas em educação, já estabelecidas na legislação vigente, que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para todos. Assim, a escola de tempo integral tem potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação considerando, por um lado a ampliação da jornada escolar e, por outro, “a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais.” (BRASIL, 2010, p. 1).

A ampliação da jornada escolar está prevista na Lei nº 9.394 de 20/12/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No artigo 34 dessa lei, está explicitado que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996, p. 22). Também fica assegurado no parágrafo 2º deste mesmo artigo que o ensino fundamental “será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 23). O parágrafo 5º do artigo 87 da referida lei, ainda cita: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral¹¹.” (BRASIL, 1996, p. 43).

Apesar de previstos na legislação há quase duas décadas, tais direitos ainda não foram universalizados, como podemos constatar pelos dados estatísticos do Censo Escolar 2012.¹² De acordo com eles, a rede pública registrou um aumento de 8,3% na matrícula de alunos da ETI de educação básica em 2012, com um crescimento de 26,6% em relação ao ano anterior. Contudo, a maioria destas matrículas está concentrada nas creches da rede

¹¹ É importante ressaltar que o critério para cômputo da matrícula em Educação Integral no Censo Escolar observa o mínimo de sete horas diárias. (BRASIL, 2010).

¹² “O censo escolar, realizado anualmente pelo Inep, é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica do País. Os dados servem como subsídio para a elaboração de políticas públicas pelo MEC”. (BRASIL, 2012, p. 1).

municipal, com 1,6 milhões de crianças, e não no ensino fundamental. É importante lembrarmos que o atendimento à educação infantil é de exclusiva responsabilidade dos municípios, portanto, estados e governo federal, teoricamente, deveriam se dedicar mais ao atendimento dos outros níveis de ensino da educação básica, principalmente ao ensino fundamental.

Em 2011, de um total de 30,3 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental, 1,7 milhões pertenciam à modalidade de tempo integral. Em 2012, foram mais de 2,1 milhões de matrículas realizadas na ETI, de um total de 29,7 milhões de matrículas no ensino fundamental. (BRASIL, 2012). Embora as matrículas na ETI tenham tido um aumento significativo, estes números representam pouco mais de 14% do total de alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

Após se destacar nas décadas iniciais (1920 a 1950) e finais (1980 a 2000) do século XX, a ampliação da jornada escolar explicitada por experiências regionalizadas de oferecimento de ETI, retorna ao cenário educacional brasileiro deste século XXI, com a diferença de que, em ambos os períodos anteriores, tais experiências estavam circunscritas a algumas cidades e estados e agora se estendem a todas as regiões do país por meio de programas do governo federal, como o Programa Mais Educação (PME)¹³.

No que concerne à legislação, recentemente, a temática sobre a ETI tomou proporções de caráter nacional ao ser contemplada na meta nº 6 do Projeto de Lei Federal Nº 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional, que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020. A referida meta é audaciosa, pois prevê a oferta de ETI em 50% das escolas públicas de educação básica até o final da década de 2020. (BRASIL, 2012, p. 30).

O processo de construção do PNE incluiu a realização de diversas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), ocorridas em níveis municipal, estadual e nacional, com a participação dos mais variados segmentos da educação e da sociedade em geral, como entidades profissionais e de estudos e

¹³ No primeiro capítulo desta dissertação analisaremos de maneira mais detalhada este programa interministerial do governo federal que “tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010).

pesquisas, tendo culminado com a consecução de um relatório publicizado em abril de 2010.

Diante desse cenário, emergem desafios a serem enfrentados pela gestão no cotidiano escolar, o que implica a discussão da concepção de gestão. A atual LDB, reafirmando a Constituição de 1988 quanto à gestão descentralizada da educação, estabelece a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, via descentralização de sua gestão, prevendo várias formas de participação democrática da comunidade escolar.

Por meio da participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade nos diferentes órgãos representativos como os conselhos de escolas, grêmios estudantis, associações de pais e mestres e outros, pode-se caminhar para a necessária participação na elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico¹⁴ da escola.

A gestão democrática do ensino público, conforme Azevedo (2002), também faz parte do PPP das escolas, como expressão de sua identidade e autonomia. O autor nos diz que, ao definir coletivamente seu currículo e gestão, apresentando seus objetivos e metas, as escolas estarão, em boa medida, assegurando a consecução do seu PPP. Para tanto, a gestão escolar necessita ser ao mesmo tempo,

[...] democrática, entendida como democratização do acesso, do saber e das relações; abrangente, envolvendo os diversos âmbitos previstos na LDB: pedagógica, administrativa e financeira; participativa, envolvendo os diversos segmentos que compõe a escola: dos diretores aos vigilantes, incluindo professores, técnicos, funcionários, pais, alunos. (AZEVEDO, 2002, p. 2).

Para alcançar esses objetivos, os gestores escolares necessitam promover espaços de participação no processo de construção e reconstrução do PPP da escola, de modo a refletir uma educação de qualidade social, que possa contribuir efetivamente para a justiça social.

A construção da qualidade da educação e qualidade de ensino da escola pública no Brasil, entre outros aspectos, relaciona-se à construção de uma gestão democrática, tendo em vista que a escola é local de formação de cidadão e construção da cidadania. (RIOS, 2012, p. 4).

¹⁴ “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão, a saber, é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” (FREIRE, 1995a, p. 44).

O compromisso com a construção de uma educação de qualidade, intensificou o meu interesse pela temática da gestão da escola de tempo integral, permeando a minha atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, tanto no cargo de professora de educação infantil no período de 1985 a 1993, quanto na função de diretora educacional de 1993 a 2003 e ainda, ocupando o cargo de supervisora educacional de 2004 até os dias atuais.

A questão da “Escola de Tempo Integral” chamou minha atenção, pela primeira vez, no ano de 1988, quando me removi para a recém inaugurada EMEI Convênio Unicamp - Prefeitura¹⁵; escola de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas, que funcionava na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), das 8h30 às 16h30, em regime de período integral, atendendo, aproximadamente, 240 alunos de 4 a 6 anos de idade, filhos de professores e funcionários que trabalhavam naquela instituição e em seu Hospital das Clínicas.

O motivo de minha remoção para essa escola deu-se, em função de, no ano anterior, ter ingressado como aluna no curso de Pedagogia da referida universidade. A Emei Convênio Unicamp-Prefeitura foi fruto da luta de mães funcionárias, reunidas na Associação dos Servidores da Unicamp (ASSUC) junto à Reitoria, pois era difícil para as mães conciliarem seus trabalhos com a vida escolar de seus filhos que, em sua maioria, já frequentavam a creche mantida exclusivamente pela Universidade, destinada aos filhos dos funcionários, na faixa etária de 0 a 3 anos.

O referido convênio, entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a Unicamp, previa o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, cabendo à universidade ceder o prédio escolar e fornecer o almoço e, à Prefeitura, providenciar o corpo docente e administrativo, lanches, materiais didáticos, além da gestão administrativo-pedagógica da escola.

Logo após iniciarmos os trabalhos nesse novo local, percebemos que se tratava de uma ETI de educação infantil, com uma realidade bem diferente daquelas com as quais já havíamos trabalhado em anos anteriores, apresentando problemas peculiares de falta de infraestrutura, próprios de uma escola pública

¹⁵ Em 1988, durante as gestões do Reitor da Unicamp Paulo Renato de Souza e do Prefeito Municipal de Campinas José Roberto Magalhães Teixeira, foi criada a EMEI Convênio Prefeitura Unicamp, mais tarde denominada de Emei Maria Celia Pereira. Tal convênio foi desfeito no final da década de 2010, estando atualmente a escola sob manutenção e controle apenas da Unicamp.

recém inaugurada, onde as crianças ficavam praticamente o dia inteiro, realizando atividades em sala de aula, atividades físico-recreativas, alimentação, repouso (sono) e higiene.

A maioria das atividades escolares era desenvolvida em espaços inapropriados, pois a escola funcionava em prédio pré-fabricado e padronizado, constituído de dois andares, interligados por uma rampa, com salas pequenas, com ventilação precária e com janelas sem proteção, tornando-se um desafio constante para as professoras manter a segurança das crianças.

Outro desafio era a integração entre as professoras dos dois períodos, visto que, trabalhavam com os alunos da mesma classe, sendo uma no horário das 8h30 às 12h30 e outra das 12h30 às 16h30, o que não possibilitava, sequer, que trocassem informações necessárias sobre os acontecimentos mais importantes referentes à rotina das crianças, com exceção das reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Outra questão que se colocava para nós, dizia respeito ao currículo daquela ETI que, segundo nosso entendimento, não deveria ser o mesmo da escola parcial. Como trabalhar conteúdos significativos com crianças provenientes de bairros tão díspares de Campinas e, até mesmo, de algumas cidades vizinhas como Valinhos, Vinhedo, Sumaré, Hortolândia, Paulínia, que apresentavam realidades sócioeconômicas e culturais tão diferentes? As crianças permaneciam o dia todo na escola, muitas delas acordadas desde as primeiras horas da manhã, a fim de pegar o ônibus fretado para chegar à universidade, juntamente com sua mãe trabalhadora. Ao contrário de outras escolas, a relação escola-comunidade não se dava pelo viés escola-bairro e sim escola-entidade de ensino, neste caso, a UNICAMP. Como pensar um currículo que levasse em conta essa realidade?

Na intenção de buscarmos soluções para os problemas que surgiam em nosso dia a dia, fomos criando formas alternativas de trabalho e integração em um grupo constituído, basicamente, por dois subgrupos de professoras: de um lado, as que estavam próximas da aposentadoria, com formação em nível médio e de outro lado, professoras mais jovens que cursavam Pedagogia, em sua maioria, na Unicamp. Estas, envolvidas com sua práxis, confrontavam diariamente a teoria aprendida com a prática vivenciada.

Muitas vezes, chegamos à conclusão de que, o único consenso daquele grupo, era o reconhecimento de que lecionávamos em uma EMEI com

peculiaridades muito próprias, diferentes das demais. Sendo assim, sempre que possível, agrupávamos as crianças de duas classes diferentes, para podermos conversar e trocar ideias pertinentes ao cuidar e educar daquelas crianças, numa tentativa de esticar as exíguas 02 horas aulas semanais previstas para as reuniões de TDC.

Quanto às concepções de educação das docentes, estas se apresentavam também diversificadas: algumas acreditavam que o ensino deveria manter uma “qualidade privatizante” para atender aos alunos filhos de profissionais como professores universitários, enfermeiros, médicos e engenheiros; outras entendiam que a educação deveria ter um caráter assistencial compensatório para atender aos filhos das classes mais humildes dos trabalhadores operacionais como serventes e vigilantes; outras acreditavam que o atendimento das crianças em escola de período integral era uma exigência social das famílias trabalhadoras, que precisavam de um atendimento a seus filhos durante o período em que estivessem exercendo suas funções.

Existia, ainda, uma parcela na qual eu me incluía, que compreendia a educação infantil como direito da criança, independente dela ser ou não filha de mãe e pai trabalhadores daquela instituição superior de ensino. Víamos a necessidade de se ampliar o tempo da criança na escola, como forma de assegurar uma educação de qualidade, já que, a partir daquele ano, na Constituição de 1988, coube ao Estado, pela primeira vez, assumir legalmente, junto com a família, o dever sobre o oferecimento da Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Uma das leituras que nos serviram como referencial teórico, à época, foi a do livro “*A escola de tempo Integral – Desafio para o Ensino Público*” (Paro et al, 1988), por meio da qual, pudemos perceber a existência de outras questões relacionadas ao tema que nos propusemos a estudar, como por exemplo, a diferenciação entre escola de período integral e escola de formação integral.

Segundo Paro et al (1988), as escolas de tempo integral que buscavam a formação integral, não surgiram recentemente, visto que, tal formação já era preconizada pelo iluminista Condorcet (1743-1794), que propunha que a escola pública, gratuita, laica e universal, fosse dirigida pelo Estado e que as crianças fossem internadas em escolas organizadas para sua educação integral: física, intelectual e moral.

No final do século XIX, segundo os autores, algumas escolas brasileiras, funcionaram como internatos ou seminternatos particulares, notabilizando-se por oferecer uma educação de alto nível aos filhos das famílias mais favorecidas:

Sob esta ótica, a freqüência à escola de tempo integral era símbolo de status social, na medida em que, supostamente, essa escola, não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito, mas também era garantia da preservação de costumes. (PARO et al, 1988, p. 206).

Um exemplo deste tipo de colégio interno, voltado para a formação da elite brasileira do século passado, se encontra explicitado na obra literária “*O Ateneu*”, de Raul Pompéia (1979), escrita no final do século XIX. Nela, Sérgio, personagem principal e narrador da história, discorre sobre suas memórias de infância e adolescência em um colégio interno chamado Ateneu, onde o discurso pomposo e autoritário do proprietário e diretor Aristarco, contrapõe-se à decadência das relações de poder existentes no interior do colégio.

Pompéia (1979) utiliza-se de sua obra para tecer críticas à educação escolar da época, compreendendo-a como um reflexo das relações de poder que se desenvolviam na sociedade. O autor chama a atenção do leitor para o fato de Aristarco confundir, constantemente, os objetivos da escola com os de uma empresa privada, propagando uma educação que, na prática do cotidiano escolar se apresentava totalmente diferente da teoria.

O referido romance retrata a sociedade fluminense da época, deixando transparecer a força da educação tradicional, clássica, moralizadora da instituição escolar que pretendia, acima de tudo, preservar seus alunos dos vícios da sociedade. A educação dava-se de forma integral: mente (saber erudito), corpo (exercícios corporais, caminhadas, piqueniques, jogos e brincadeiras) e espírito (cunho religioso como missa, procissão etc.). (POMPÉIA, 1979).

A escola de tempo integral na contemporaneidade, em contraposição àquela do século passado, segundo Paro et al (1988), é mantida pelo poder público e proposta para os segmentos de baixa renda da população. Essa mudança, de acordo com o autor, está intrinsecamente ligada às mudanças de caráter sócioeconômico e cultural ocorridas na sociedade brasileira.

Na década de 1980, alguns autores como Kramer e Souza (1987), questionaram a legitimidade do atendimento em período integral do ensino

fundamental, quando ainda não se havia conseguido garantir o acesso à pré-escola de todas as crianças de 0 a 6 anos, nem mesmo em período parcial. Eles acreditavam que, quando a pré-escola fosse reconhecida, do ponto de vista político, financeiro e legal, como um direito de todas essas crianças (cidadãs), teriam que ser pensados novos modelos curriculares e a formação dos recursos humanos necessários e apropriados à concretização de uma educação infantil pública de quantidade e qualidade para todas elas.

Mas esta tarefa requer evidente esforço, na medida em que, tantos os pressupostos teóricos, quanto as diretrizes práticas deverão ser, de um lado, sólidas o bastante para garantir a qualidade imprescindível à pré-escola que se tem em vista construir e, de outro lado, deverão ser flexíveis o bastante de forma a possibilitar a diversidade necessária à sua concretização. (KRAMER; SOUZA, 1987, p. 29).

Nesta perspectiva, o desafio para nós, educadoras do Cemei Convênio Unicamp-Prefeitura, era que nossas crianças já se encontravam matriculadas, naquele momento, em uma ETI e, por isso, não podíamos esperar que todas as crianças fossem atendidas para, somente depois, pensarmos em oferecer-lhes uma educação integral de qualidade.

Paro et al (1988), por sua vez, nos instigava a analisar a função social da escola, a quem ela serve, que ideologia ela produz ou reproduz. Os autores nos alertavam para o problema da questão da perda da função específica da escola e dos profissionais que nela atuam, já que, segundo eles, a escola estava assumindo funções supletivas de alimentação, de atendimento médico sanitário, de guarda das crianças, enquanto o trabalho pedagógico, propriamente dito, tendia a atrofiar-se.

Estas reflexões não se perderam no tempo e, ainda hoje as atualizamos quando nos questionamos se, na contemporaneidade, as ETIs estão realmente voltadas para a formação integral das crianças. Acreditamos que nem sempre uma escola de tempo integral é uma escola de educação integral, tendo em vista que a concepção de educação integral vai muito além da ampliação do tempo que os alunos permanecem na escola, pois, pensar em educação integral em tempo integral, significa repensar as propostas curriculares, a formação dos professores, a organização dos tempos e espaços escolares, a gestão democrática e participativa da escola, considerando o compromisso em prol de uma educação

de qualidade social, que atenda a criança, o adolescente e o jovem em todas as suas necessidades, de forma omnilateral¹⁶.

Guará (2006, p.15), assim como nós, também tem concebido educação integral associada à formação integral.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial [...] (que visa) à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Nessa perspectiva, entendo que, minha trajetória profissional, tem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, me possibilitando a percepção de que, cabe aos especialistas da educação, incluindo o supervisor educacional, caminhar com o gestor da escola, com vistas a um ensino público de qualidade que implica não apenas o ingresso, mas a permanência e o sucesso escolar do aluno.

Como supervisora, participei de diversos eventos educacionais e trocas de experiências em Americana, município integrante da Região Metropolitana de Campinas¹⁷. A maioria destes encontros, aconteceu no período do primeiro mandato (2005-2008) do prefeito de Campinas Hélio de Oliveira Santos, sendo compreensível que o mesmo buscasse aproximações entre as duas cidades, principalmente no âmbito educacional em que Americana se destaca, dado que era integrante do Partido Democrático Trabalhista (PDT),¹⁸ o mesmo do prefeito americanense da época, Erich Hetzl Júnior.

¹⁶ Segundo Neves (2009, p. 8875), “a educação omnilateral é a que objetiva o homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade enquanto a educação unilateral é a que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado. Na atualidade a educação escolar abrange grande diversidade de aspectos que fortalecem esta dicotomia porque são, na maioria das vezes, contraditórios entre a formação humana para a vida e para o trabalho. O âmbito escolar, as atividades formativas limitam-se a preparação do homem para ingresso no mercado de trabalho, mediante domínio de uma técnica e de conhecimentos desconectados de sua vida, portanto, apolíticos e alienantes. Apesar de Marx e Engels não haverem elaborado uma teoria da educação, em suas análises filosóficas conjunturais sobre economia e política, encontramos importantes e esclarecedoras orientações sobre educação e ensino.”

¹⁷ A Região Metropolitana de Campinas foi criada pela Lei Complementar Estadual Nº 870 de 19/06/2000 e é composta por dezenove municípios, dentre eles Campinas e Americana.

¹⁸ De acordo com Stock (2004), a escola de tempo integral, uma das principais bandeiras do PDT desde a época de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, marcou as inúmeras administrações do prefeito de Americana, Waldemar Tebaldi (1977-1983; 1989-1992; 1997-2000; 2001-2004), o qual implantou os primeiros CIEPs naquele município e continuou, ao longo de suas diversas gestões, inaugurando outros. Este fato pode explicar porque esta modalidade de ensino adquiriu caráter de

Nessas ocasiões, pude perceber como Americana estava à frente nas políticas públicas em educação, comparada a outros municípios da RMC, incluindo Campinas que, apesar de ter uma população quase cinco vezes maior que a de Americana, segundo dados do IBGE 2010¹⁹, não possuía os mesmos patamares de conquistas educacionais daquela cidade.

Na intenção de compreendermos estes avanços educacionais, fomos buscar elementos na história do município. Muitos dos dados, incluindo os históricos, se encontram na página oficial da Prefeitura Municipal de Americana e outros foram embasados no livro *Entre a Paixão e a Rejeição: um quadro histórico-social dos CIEPs*, de Stock (2004).

Americana, como o próprio nome o diz, teve sua história marcada pela imigração de norte-americanos, a partir de 1865, após o término da guerra civil naquele país e, por imigrantes europeus, principalmente italianos, que chegaram a partir de 1887. O desenvolvimento têxtil, arquitetônico e paisagístico do município deve-se à fábrica de tecidos Carioba, administrada na época pela família Müller e considerada o berço da industrialização de Americana. Estes proprietários, de origem alemã, levaram para a região um estilo europeu que se manifestou em sua urbanização, nos prédios das fábricas, hotel, escola, igreja, cooperativa, residências dos patrões e dos operários.

A atividade têxtil atraía a mão de obra dos imigrantes estabelecidos na região porque, além dos bons salários, o complexo fabril que estava localizado em região rural aprazível, “oferecia também inúmeras possibilidades de educação e lazer em meio a uma intensa participação cultural, [tornando-se] um cartão de visitas para numerosos visitantes, tanto do Brasil como do Exterior.” (AMERICANA, 2013, p. 1).

Stock (2004) assinala que, havia no complexo da fábrica de tecidos Carioba, uma usina hidrelétrica que fornecia água e luz aos seus moradores, quando Americana ainda não desfrutava desse conforto, além de propiciar aos operários, atividades físicas e recreativas no Clube de Regatas e Natação e atividades culturais como cinema, teatro e a Banda Musical de Carioba. Durante décadas, a Fábrica de Tecidos Carioba foi o centro da atividade têxtil que se irradiou, a partir

política educacional permanente naquela cidade e não de políticas passageiras de diferentes governos municipais.

¹⁹ Dados do IBGE 2010 revelaram que, enquanto Americana possuía 210.638 habitantes, Campinas possuía 1.080.113.

de 1940, principalmente, para outras regiões da cidade, sendo que, além de abastecer o mercado interno, exportava seus produtos para outros países.

Toda essa vivência comunitária, desportiva, artística e cultural trazida pelos imigrantes que constituíram a cidade, pode nos ajudar a entender porque Americana foi o primeiro município da região a implantar, em 1991, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²⁰ instituindo, também, o regime de ciclos dentro do ensino fundamental de nove anos, o qual ocorreu antes mesmo da obrigação legal estipulada pela Lei Federal Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. (BRASIL, 2006). Além disso, o plano de carreiras e salários do magistério da rede municipal de Americana²¹ estabeleceu, entre outras coisas, a jornada semanal de 40h para os professores que atendem aos alunos dos CIEPs, o que é considerado por autores como Teixeira (1997) e Cavaliere (2010), um dos pressupostos para a implantação com qualidade destas ETIs.

Este aparato legal que foi sendo criado, ao longo do tempo, em favor da ETI em Americana, pode ser um dos indicadores de qualidade social do CIEP pesquisado. No ano de 2011, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos 4º e 5º anos das escolas municipais de Americana, foi de 6,1 pontos. Já o IDEB da escola pesquisada, foi de 6,5 pontos, durante dois períodos consecutivos (2009 e 2011), atingindo a meta do município para 2015, seis anos antes do previsto.

Tais índices podem ser indicativos de que a modalidade ETI esteja contribuindo para a melhoria da qualidade social da educação na escola pesquisada e em Americana. No entanto, é importante assinalarmos que os índices numéricos, por si só, não bastam como indicadores de qualidade, em face da necessidade de se considerar as condições intra e extraescolares. Cabe, ainda, destacarmos que a construção da qualidade social da educação exige esforço coletivo, sendo o gestor escolar fundante nesse processo, e essa não se dá isenta da definição e redefinição de políticas públicas em educação.

²⁰ Segundo Ribas (2003), em 1989, época da implantação dos primeiros CIEPs em Americana houve várias visitas dos agentes daquela SME, incluindo o então secretário municipal de educação Herb Carlini, à equipe técnica responsável pelos CIEPs do Rio de Janeiro e ao próprio Darcy Ribeiro, objetivando conhecer os projetos arquitetônicos, pedagógicos e administrativos das ETIs, originalmente implantadas naquele estado.

²¹ O Plano de Carreira e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana foi instituído pela Lei Municipal Nº 4053 de 01 de julho de 2004.

Nessa perspectiva, definimos como problema: Quais os desafios do processo de gestão administrativa e pedagógica de uma escola de ensino fundamental de tempo integral da rede pública municipal de Americana (SP)? Com base neste problema, foram levantadas as seguintes questões de pesquisa:

- Qual a concepção e os desafios da implantação da escola de tempo integral no Brasil?
- Quais as especificidades e qual o diferencial da gestão nas escolas de tempo integral, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social?
- Quais são os elementos facilitadores e dificultadores da gestão da escola pesquisada?

A pesquisa teve como objetivo geral investigar os desafios do processo de gestão administrativa e pedagógica de uma escola de ensino fundamental de tempo integral da rede pública municipal de Americana (SP). Para responder as questões de pesquisa definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções, os desafios e as políticas de implantação da Escola de Tempo Integral no Brasil;
- Reconhecer as especificidades e o diferencial da gestão nas escolas de tempo integral, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social;
- Analisar os elementos facilitadores e dificultadores da gestão da escola pesquisada.

Tendo em vista o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto da pesquisa, foi realizado um levantamento preliminar do referencial bibliográfico, incluindo o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o levantamento da produção científica sobre ETI no Brasil, realizado por Ribetto e Maurício (2009), que analisaram artigos, dissertações e teses num período de vinte e quatro anos de 1984 a 2008.

Analisando os estudos das referidas autoras, encontramos basicamente as seguintes categorias de assuntos pesquisados: tempos e espaços escolares; ETI e qualidade de ensino; ETI e custo/aluno; ETI e inclusão social; Análise e comparação de desempenho entre alunos de ETI e de escolas de período parcial; ETI e formação de professores; Aprendizagens por projetos nas ETIs, ETI e classes populares; Assistencialismo e populismo na ETI.

Ambos os levantamentos indicaram, conforme quadros abaixo, que pesquisar sobre gestão da escola de tempo integral, pode contribuir para fomentar e ampliar os espaços de reflexão e debates sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil.

Palavra chave: escola de tempo integral		
Ano	Dissertação	Tese
2012	5	0
2011	1	1
2010	3	0
2009	4	2
2008	2	2
2007	4	0
2006	2	1
Total	21	6

Quadro 1. Fonte: autor

Palavra chave: gestão da escola de tempo integral		
Ano	Dissertação	Tese
2012	0	0
2011	0	0
2010	0	0
2009	0	0
2008	1	0
2007	1	0
2006	0	0
Total	2	0

Quadro 2. Fonte: autor

Ainda que haja estudos a respeito da gestão da ETI, o diferencial e a relevância dessa pesquisa, residem no fato da escola pesquisada se localizar no município de Americana (SP), local antes não pesquisado. Além disso, a escola apresenta o maior IDEB entre os CIEPS do município, o que indica uma experiência exitosa de ETI, instigando-nos a pesquisar o processo de gestão administrativa e pedagógica, na tentativa de compartilhar em nível acadêmico e científico tal experiência. Ademais, a pesquisa pode contribuir com o desenvolvimento regional, na medida em que a experiência é localizada e pode ser multiplicada.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis, e as técnicas utilizadas para coleta de dados foram basicamente a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, após levantamento bibliográfico.

Conforme Triviños (1987), uma das diferenças marcantes entre a pesquisa quantitativa e qualitativa diz respeito à definição da população e da amostra. Baseada em uma investigação positivista, a pesquisa quantitativa busca estabelecer conclusões com validade geral, a partir da definição da amostra, o que, muitas vezes, gera um processo complexo no qual a estatística se transforma no meio principal, ficando aquém o tratamento dos dados.

Por outro lado, na pesquisa qualitativa, conforme Triviños (1987, p. 132), busca-se “uma espécie de representatividade do grupo maior de sujeitos que participarão no estudo, a partir de diferentes recursos para fixar a amostra”. De acordo com o autor, o enfoque qualitativo propicia ampla liberdade teórico-metodológica para que o pesquisador possa realizar seu estudo. Neste sentido, “Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

O levantamento bibliográfico e a revisão de literatura sobre o tema a ser pesquisado, conforme Ludke e André (1986), são muito importantes para a análise dos dados porque nos ajuda a esclarecer quais os pontos comuns e divergentes entre os vários estudos, além de revelar o que não foi estudado pela literatura a respeito do tema. A fase inicial do processo de coleta dos dados, segundo as autoras, geralmente é mais ampla, sendo necessária a progressiva e, muitas vezes, difícil delimitação do foco da pesquisa.

A análise documental, que empregamos nesta pesquisa, envolveu seleção, tratamento e interpretação da informação, com o objetivo de emitir algum sentido. Conforme Lüdke e André (1986), a análise de documentos é uma técnica importante na pesquisa qualitativa porque complementa informações obtidas por outras técnicas e desvela aspectos novos de um problema ou tema.

O principal documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico 2012 do CIEP pesquisado, construído a partir do PPP 2010, o qual se encontrava disponível na *internet*, até o final do ano de 2011. Segundo Gadotti (1994, p. 42),

Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser entendido como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de resposta a perguntas tais como: que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade.

No que concerne à entrevista semiestruturada, ela é um dos principais meios do investigador realizar a coleta de dados numa pesquisa qualitativa, pois “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Partimos do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, os quais devem estar apoiados pelas teorias e hipóteses do pesquisador. Nesta perspectiva, novas questões vão surgindo na medida em que se obtêm as respostas do informante.

Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Manzini, (2004) que desenvolveu pesquisa junto aos alunos do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília, como parte integrante das disciplinas que tratavam sobre entrevistas e análise de dados, diz que a entrevista semiestruturada deve ter como objetivos principais buscar opinião, descobrir expectativas, averiguar concepções, identificar percepções sobre objetos ou fatos.

O autor nos alerta que as entrevistas não devem ser tratadas como fatos em si, mas como versões sobre os fatos que nos possibilitam estudá-los apenas indiretamente, a partir de relatos sobre os mesmos. Por isso, nem sempre ela é o instrumento mais adequado para se atingir os objetivos da pesquisa. A entrevista pode ser utilizada, ainda, para se complementar informações que não são observáveis, como no caso de pesquisas que envolvem histórias de vida.

A adequação do roteiro, conforme Manzini (2004), deve ser um dos primeiros passos para a realização de uma entrevista semiestruturada, por meio da qual o pesquisador, ao mesmo tempo em que organiza o processo de coleta de informações, se prepara para a entrevista.

Esse processo de análise do roteiro seria uma forma de o pesquisador interagir, simbolicamente, com um produto seu, ou seja, o roteiro, frente a uma interação que ainda não ocorreu, mas que nesse processo de análise estaria se preparando para a situação real da coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada. (MANZINI, 2004, p. 9).

No processo de análise dos dados, considerou-se as análises documentais e as entrevistas, no diálogo com os autores e os sujeitos pesquisados. Quanto à análise dos dados qualitativos, de acordo com Ludke e André (1986), apesar de ela estar presente nos vários estágios da pesquisa, é após o encerramento da coleta de dados que ela se torna mais importante. Num primeiro momento, a tarefa de analisar implica

[...] organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

O *locus* da pesquisa foi um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da rede pública municipal de Americana, município situado a 126 km da capital do estado de São Paulo. Americana é uma cidade com economia pautada essencialmente em serviços, comércio e indústria têxtil. O município possui a maioria de seus indicadores sócioeconômicos elevados e acima da média nacional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, seu Produto Interno Bruto (PIB) era o quarto maior da Região Metropolitana de Campinas, o vigésimo maior do estado de São Paulo e o septuagésimo quinto de todo o país. De acordo com os mesmos dados, o PIB *per capita* do município era de R\$ 31.606,00.

Quanto aos índices educacionais, Americana apresenta 191.246 pessoas alfabetizadas dentre uma população total de 210.638 pessoas. O município obteve a nota de 6,4 no Ideb do ano de 2009, superando a meta do MEC de média 6²² para os anos iniciais e 5,4 para os anos finais do Ensino Fundamental,

²² A nota 6 foi estabelecida como padrão pelo MEC de acordo com os índices obtidos pelos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e precisa ser alcançada em nível nacional pelos anos iniciais até 2021, e pelos anos finais, até 2024. (AMERICANA, 2013).

o que foi motivo de comemoração da parte da SME de Americana, como fica explícito no *site* oficial da cidade:

Em reportagem divulgada em novembro de 2011 na Revista VEJA, sobre as melhores e as piores cidades do país no quesito Ensino Básico, Americana destacou-se como a quarta entre as cinco melhores cidades com a maior nota do Ideb. Notícia que foi motivo de muito orgulho para todos que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de nossa cidade. (AMERICANA, 2013, p. 1).

A rede municipal de ensino de Americana (SP) possui atualmente dezenove Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); quatorze Casas da Criança²³, dez Creches, três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), além das escolas de ensino fundamental integral, compostas por um Centro Integrado de Atendimento à Criança (CAIC) e seis CIEPs, onde os alunos permanecem dez horas diárias.

Americana oferece, dentre as modalidades de ensino, uma escola diferenciada em período integral, que se preocupa com a formação completa do educando. O CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) tem como principal objetivo a formação completa do educando, proporcionando a ele um tempo maior de aprendizagem e integração. (AMERICANA, 2012, p. 55).

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, são oferecidas diversas oficinas como *ballet*, teatro, xadrez e reforço escolar, sendo que, as bases da proposta pedagógica da escola, estão centradas nos pressupostos sócio-construtivistas.

O CIEP, *locus* da pesquisa, situa-se em um bairro residencial, relativamente novo e de classe média no município de Americana/SP. Tendo sido inaugurada em fevereiro de 2007, a escola atende, conforme consta em seu PPP 2012, um total de seiscentos e noventa e sete alunos, assim divididos: 1) quatrocentos e oitenta e um alunos distribuídos em quinze turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, atendidos em período integral no próprio CIEP e duzentos e dezesseis alunos distribuídos em sete turmas do 6º ao 8º ano, os quais são

²³ No *site* da Prefeitura Municipal de Americana pudemos encontrar diversas notícias sobre reformas e inaugurações destas casas, as quais são chamadas indistintamente de creche pelas autoridades e educadores. Por não ser objeto de nossa pesquisa, não pudemos apurar se há diferença entre estas “casas” e as denominadas “creches” existentes no município.

atendidos em período parcial em uma unidade educacional vizinha, pertencente à rede estadual de ensino.

Como podemos observar, o CIEP pesquisado não consegue atender sua demanda por vagas, visto que precisa atender alguns de seus alunos na escola estadual vizinha. Esse fato pode ser mais um indicativo de que essa escola corresponda às expectativas da comunidade, tendo em vista que, segundo Dourado, Oliveira e Silva (2007), fatores como a demanda pela escola pública, a qualidade do ambiente escolar e das instalações, quase sempre indicam uma boa qualidade de educação oferecida.

Convém explicitar que, o referido CIEP, possuía uma página eletrônica²⁴, organizada e mantida por estagiários da área de informática, que continha diversas informações relevantes, como o histórico da escola e de sua *patronesse*, legislações pertinentes e, principalmente, um PPP bem elaborado, contendo plano de aula dos docentes, os vários projetos da escola e da SME de Americana, registros fotográficos, além de um completo levantamento estatístico sobre as condições socioeconômicas e culturais dos alunos, das famílias e da comunidade em torno da escola. Estas informações nos possibilitaram estudos prévios que também influenciaram na escolha do local da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os membros da equipe gestora do CIEP, à época da entrevista, sendo composta por 01 supervisora, 01 diretor, 01 vice-diretora e 01 pedagoga. As entrevistas foram realizadas na escola pesquisada e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos pesquisados, foi solicitado que respondessem as questões relativas ao perfil de cada um, tendo sido obtida autorização para efetuar as gravações.

No processo de análise das entrevistas, foram elaboradas tabelas com os dados do perfil dos entrevistados e confeccionados quadros com as categorias que emergiram das respostas dos sujeitos pesquisados, analisadas à luz do referencial teórico, conforme APÊNDICE V. A identificação dos sujeitos pesquisados, a fim de preservar as identidades, foi feita utilizando-se as respectivas letras iniciais das funções exercidas, a saber: supervisor – S; diretor – D; vice-diretor – VD e pedagoga – P.

²⁴ Conforme informado pelo diretor da referida escola, a página da internet foi extinta em 2011, por falta de profissional que a mantivesse, visto que era atualizada por estagiários que deixaram a escola ao final daquele ano.

Consoante aos objetivos específicos e às questões de pesquisa, a dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, tratamos da ampliação da jornada escolar, analisando as políticas públicas contemporâneas e os aspectos históricos da educação de tempo integral no Brasil, objetivando identificar as concepções, os desafios e as políticas de implantação dessa modalidade de ensino. Os condicionantes históricos e sócioeconômicos da educação foram analisados à luz de autores como Cunha (1991) e Saviani (2011). Teixeira (1955, 1956b, 1959) foi utilizado para analisarmos suas concepções educacionais pautadas em John Dewey (1959, 1971, 1978). As pesquisas e produções sobre ETI das autoras como Coelho (2002), Cavaliere e Coelho (2003), Tiballi (2003), Bomeny (2009), Ribetto e Maurício (2009) e Cavaliere (2010) foram estudadas para compreendermos essa modalidade de ensino como possibilidade de se conquistar uma educação pública de melhor qualidade.

No segundo capítulo, analisamos a gestão na ETI, objetivando identificar suas especificidades e seu diferencial, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social. O referencial teórico elaborado por Teixeira (1961, 1973, 1997), Paro et al (1988), Paro (1987, 1998, 2000, 2008, 2010), bem como Gomes (2011), dentre outros, foram utilizados para compreendermos a concepção de gestão escolar democrática e seus desafios. Freitas (2005), Dourado, Oliveira, Santos (2007), Silva (2009) e Rios (2012) foram utilizados para compreendermos o conceito de qualidade social da educação.

Os resultados dos estudos realizados, a partir do levantamento bibliográfico e da coleta de dados proporcionadas pela análise documental e pelas entrevistas, foram objetos de análise do terceiro capítulo, no qual procuramos descrever a organização do CIEP pesquisado, traçar o perfil dos entrevistados e identificar os elementos facilitadores e dificultadores de sua gestão, a partir da percepção dos gestores entrevistados; sempre embasados nos autores pesquisados.

1 As políticas públicas de ampliação de jornada escolar no cenário contemporâneo da educação brasileira

Neste capítulo analisaremos como as políticas públicas educacionais brasileiras se inseriram nas reformas administrativas do Estado, realizadas a partir da década de 1990, reflexos de uma nova ordem mundial capitalista.

Discorreremos também sobre o pensamento educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX, quando se começa a esboçar uma concepção de escola de tempo integral, principalmente em Anísio Teixeira, um dos principais representantes do movimento da escola nova no Brasil, até chegar à educação de tempo integral na contemporaneidade.

1.1 As políticas públicas em educação

A crise econômica do Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990²⁵, resultado de um sistema capitalista globalizado e os avanços dos ideais neoliberais, apontaram cada vez mais para a reorganização das funções do Estado e, conseqüentemente da administração pública que adquiriu um caráter gerencial, objetivando ajustar-se a essa nova organização.

Nesta perspectiva, a reorganização do Estado brasileiro ficou explicitada em diversas reformas que tiveram seu ápice no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 1998, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), cujo ministro Bresser Pereira (2001, p.22), liderou o que ele próprio chamou de medidas necessárias para uma “[...] reforma da administração pública a partir da perspectiva ampla da reforma do Estado.”, as quais repercutiram nas políticas públicas educacionais do sistema de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, por meio de significativas alterações na legislação da época, em especial aquelas que diziam respeito ao ensino fundamental.

Souza, Faria (2004), assinalam a importância que as recomendações advindas, de um lado de órgãos multilaterais de financiamento como; o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco

²⁵ Em 1989, de acordo com Trigo (2008), a taxa de inflação anual no país alcançou o limite de 1.973%, atingindo seu recorde mensal de 82% em março de 1990.

Interamericano para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), e de outro lado, de instituições voltadas à cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) assumem nos países periféricos, aprofundando a “intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à margem das economias centrais, em particular na América Latina.” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Tais agências multilaterais, por meio de ações como a publicação de diversos documentos, recomendavam aos países em desenvolvimento, medidas como; a diminuição do papel do Estado que deveria deixar de ter um caráter provedor e passar a atuar como Estado regulador²⁶, desempenhando funções suplementares, voltadas às políticas públicas sociais bem específicas, como saúde e educação.

Dentre as ações fomentadas por esses órgãos internacionais, Souza e Faria (2004), citam a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, patrocinada pelo Banco Mundial e órgãos da ONU, como a UNESCO. Na época, um dos participantes era o Brasil, que integrava o grupo conhecido como E-9²⁷, constrangedoramente posicionado entre os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo.

A Declaração de Jomtien, resultante desse encontro, preconizava a universalização do acesso à educação básica, além da garantia da aprendizagem e da promoção da equidade. Tal documento serviu como referência para a construção, no Brasil, do Plano Decenal de Educação para Todos e do Plano Nacional de Educação 2000/2010, traduzindo-se pela “definição de competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e financiamento da Educação Básica.” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

As questões da política para a educação básica²⁸, também foram temas de interesse de autores como Frigotto e Ciavatta (2003) que analisaram, em ambos

²⁶De acordo com Höfling (2001, p. 33) “Em momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto.”

²⁷ Conforme Souza e Faria (2004, p. 928) este grupo era formado por “Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão [...]”

²⁸ A atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) define educação básica como sendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As finalidades da educação

os mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso, a cidadania expressa naquele nível de ensino, tanto no plano institucional legal, como no plano pedagógico. Os autores identificaram a nova ordem mundial capitalista, resultado da economia globalizada, como sendo o pano de fundo para as reformas da educação básica que se concretizaram a partir dos anos de 1990.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o capitalismo necessitou, de um lado destruir direitos para manter as taxas de lucro e exploração, e de outro lado, de uma política de “Estado mínimo” que não interferisse nas leis naturais do mercado, evidenciando um neoliberalismo que resultou, inclusive nos países ricos, em altos níveis de desemprego e exclusão social. Tal premissa caracterizou-se, no Brasil, pela diminuição de investimentos em políticas públicas, num momento em que ainda não se havia alcançado o chamado “estado de bem estar social”, implicando em formas mais severas de exclusão social do que aquelas ocorridas nos países desenvolvidos.

No entanto, segundo Höfling (2001), as políticas públicas têm um papel importante de redistribuição dos benefícios sociais, pois contribuem para a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo sistema capitalista, em que poucos detêm a maioria dos bens socialmente produzidos e a maioria da população tenta vender, por um preço cada vez menor, sua força de trabalho que, contraditoriamente, deve se apresentar cada vez mais qualificada, conforme exigências de um mercado globalizado, tecnológico e altamente competitivo.

Uma das políticas públicas ainda não universalizada no Brasil, conforme Cury (2005) é justamente a educação básica, para a qual têm se convergido vários esforços nos últimos anos, não apenas do governo, mas de muitos setores da sociedade. Apesar de termos uma legislação considerada avançada, como o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁹, ainda não temos uma política efetiva e

básica estão explicitadas no artigo 22 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quais sejam “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p. 17). No entanto, para além da aquisição de condições plenas para o exercício da cidadania e de noções básicas de leitura e escrita, a escola necessita oferecer possibilidades concretas aos alunos a fim de desenvolverem competências sociais, culturais e políticas aplicáveis no seu dia a dia.

²⁹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) criado pela Lei Federal Nº 8069 de 13/07/1990, explicita em seu artigo 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990, p. 31).

inclusiva de educação de qualidade³⁰, que garanta o direito de acesso e permanência com sucesso escolar de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, tendo em vista que

Salvo o ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio não são universais. Nesse sentido, cursar as três etapas da educação básica ainda é um campo reservado. Além disso, a presença do Brasil no cenário internacional associada à histórica desigual distribuição de renda estimulam políticas compensatórias e focalizadas em vez de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades. (CURY, 2005, p. 11).

Esta histórica má distribuição dos bens econômicos e sociais, a qual se refere o autor, pode nos ajudar a compreender o habitual descompasso entre a publicação e a efetivação das leis brasileiras que faz com que, direitos como os da escola pública e gratuita, de sua gestão democrática e da gradual ampliação do tempo escolar, previstos na atual Constituição Federal de 1988 e também na Lei Nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), por si só não garantam sua efetivação.

O preâmbulo da atual Constituição Brasileira refere-se a um Estado democrático que assegura, dentre outros, o direito individual e social à educação pública e gratuita, instituída como direito público subjetivo. Tal direito, que não pode ser negado, sob pena de responsabilidade das autoridades públicas competentes, foi reafirmado no artigo 5º da atual LDB, onde podemos ler:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996, p. 3).

Parece haver um consenso, pelo menos no âmbito da legislação, sobre a importância da educação para o exercício da cidadania. Conforme Flach (2009), esse exercício deve dar-se, tendo por base o princípio da isonomia em que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, ampliando suas possibilidades de conhecer, compreender e reivindicar seus direitos, conquistando assim, melhores condições de exercer plenamente esses mesmos direitos:

³⁰ Cunha (2007, p. 825) diz que devemos falar “da qualidade da educação pública, não em termos do mais e do menos, do maior ou do menor rendimento diante de certos testes, mas em termos *do que se ensina, do que e como se aprende* [...]” [grifo do autor].

“Nessa perspectiva, e considerando que a educação, assim como o direito, é construção histórico-social, pensar o direito à educação é sinônimo de pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo.” (FLACH, 2009, p. 498).

Flach (2009) assinala o fato de que a legislação, incluindo a educacional, deve se realizar na materialidade concreta das relações humanas, pois está vinculada à organização econômica, social e política de uma determinada sociedade. Neste sentido, a educação pode significar avanço ou retrocesso para a ordem vigente, considerando que:

Ao se tornar detentor do conhecimento o povo torna-se capaz de perceber a situação em que vive e essa “luz” pode significar o fim de um modo específico de produção. A educação pode tornar-se instrumento de luta por melhores condições de vida, possibilitando a fruição da cidadania. (FLACH, 2009, p. 500).

Podemos citar como um momento expressivo de fruição de cidadania na história das políticas públicas em educação no Brasil, a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) que aconteceu em Brasília, de 28/03 a 01/04/2010 e se constituiu “em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado”. (BRASIL, 2013, p. 11). A I CONAE teve como tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, o qual foi decidido por sua Comissão Organizadora Nacional³¹.

Durante todo o ano anterior de 2009, aconteceram várias Conferências em níveis municipal e estadual, em preparação à I CONAE que pretendeu ser um espaço democrático aberto para que profissionais da educação, estudantes, pais e sociedade pudessem participar da construção do Plano Nacional de Educação 2010/2020. A mobilização que se deu por ocasião da realização da CONAE 2010 traduziu um espaço democrático para se pensar políticas públicas em educação. A cada conferência eram eleitos representantes para participarem de outras conferências em níveis cada vez mais macros.

³¹ A Portaria Ministerial Nº 10/2008 atribuiu tarefas de promover, coordenar e monitorar todas as etapas da CONAE, à Comissão Organizadora Nacional composta por 35 membros, cujo coordenador foi o Secretário Adjunto Executivo Francisco das Chagas Fernandes. (BRASIL, 2009).

Ao avaliarem a Conferência Municipal realizada em Araçatuba (SP) Rios e Sousa (2010, p. 1692) apontam que:

A construção de uma gestão democrática que concede voz a todos e todas é, pois, um processo que implica a provocação e a disposição para o exercício do diálogo, que não se dá na sobrepujança de papéis, mas sim na partilha, conforme constatamos nas intensas e ardentes discussões tecidas pelos grupos de trabalho divididos nos eixos e pela atuação dos participantes nas plenárias, revelando o compromisso com a Educação, que transcendeu o mero discurso.

Dentre as deliberações da I CONAE está a aprovação de conferências nacionais de educação a cada quatro anos. Portanto, tendo como tema “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação”, os trabalhos para a II CONAE que ocorrerá no mês de fevereiro de 2014, em Brasília-DF, já se iniciaram.

A II Conae será um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos apontarão renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE, fruto do movimento desencadeado pela I Conae, ao indicar ações e estratégias concretas para as políticas de Estado de educação básica e superior, assentadas na defesa da construção do Sistema Nacional de Educação e na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados. (BRASIL, 2013, p. 9).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi uma das entidades que participou ativamente dos debates possibilitados pela I CONAE, interessada que estava na construção de um Plano Nacional de Educação (PNE) como política de Estado objetivando “assegurar uma educação pública, democrática, laica e de qualidade como direito social para todos e todas e para o futuro deste país.” (ANPED, 2011, p. 11).

Logo na introdução do referido documento, a presidente da associação, Dalila Andrade Oliveira, se posiciona sobre a relevância social da educação em todos os seus níveis, como sendo aquela que deve ultrapassar programas passageiros de governo e caminhar em direção a uma política pública de Estado, a qual por ser socialmente relevante, deve estar “a serviço da vida, da paz e da felicidade humana.” (ANPED, 2011, p. 12).

Por meio da construção e publicação do documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado” a ANPED

apresentou diversas proposições (modificativas, aditivas e supressivas) ao projeto de lei do PNE, apontando vários problemas de organização entre suas metas e estratégias e propondo a substituição de verbos menos comprometedores como estimular, fomentar, proporcionar pela inclusão de verbos mais imperativos e responsabilizadores como fixar, garantir, priorizar. No referido documento a ANPED aponta, principalmente, que as políticas não devem se restringir aos programas de governo em andamento, mas devem estar atreladas a claras e objetivas políticas de Estado³², de caráter mais permanente.

Dentre as mudanças apresentadas pela ANPED, está a proposta de tempo previsto para o cumprimento da Meta nº 6 da ETI, como explicitado no quadro abaixo, extraído do documento “Por um Plano Nacional de Educação”.

Metas/Estratégias	Justificativas/Comentários	Proposição
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.	Necessidade de estabelecimento de meta intermediária visando à ampliação da escola de tempo integral, com parâmetros intermediários para acompanhamento, planejamento e avaliação.	Emenda Modificativa: Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em trinta por cento das escolas públicas de educação básica até 2016 e cinquenta por cento até 2020.

Fonte: ANPED (2011, p. 40).

É nessa perspectiva que surge o Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010 do Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional, cuja Meta nº 6 interessa a nossa pesquisa porque trata da ampliação dos tempos e espaços escolares, objetivando o atendimento em tempo integral, até o final de 2020, em no mínimo 50% das escolas públicas da Educação Básica brasileira.

As principais estratégias previstas para a educação de tempo integral, contidas no Projeto de Lei do PNE 2010/2020 são, resumidamente, as seguintes: a) Promover a oferta de ETI aos alunos da educação básica, por meio de atividades pedagógicas e multidisciplinares, em um tempo igual ou superior a sete horas diárias; b) Institucionalizar o programa nacional de reestruturação das

³² Há uma diferenciação entre Estado e Governo, conforme Höfling (2001, p. 31) em que “é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.”

escolas públicas, com instalação de infraestrutura apropriada como quadras poliesportivas, refeitórios, laboratórios, bibliotecas, além da formação de recursos humanos e produção de material didático; c) Fomentar a articulação da escola com os espaços e equipamentos públicos educativos, culturais e esportivos como centros comunitários, cinemas, teatros, museus; d) Estimular a oferta de atividades aos alunos, pelo serviço social privado vinculado ao sistema sindical, em articulação com a rede pública de ensino; e) Orientar entidades de assistência social sobre a possibilidade de se conceder bolsas de estudos em gratuidade para atividades aos alunos da ETI matriculados nas escolas da rede pública de ensino; f) Atender as ETIs do campo, considerando as peculiaridades locais.

Os esforços engendrados para se construir um Plano Nacional da Educação envolvendo não apenas os educadores, mas os vários segmentos da sociedade, revelam uma preocupação em se construir e reconstruir alguns direitos sociais, principalmente aqueles que buscam a elevação da qualidade social da educação. Neste sentido, podemos notar, a partir do início deste século XXI, um avanço na legislação educacional, buscando garantir investimentos³³, cada vez maiores, em políticas públicas em educação, mesmo que, como apontado pela ANPED, ainda seja em forma de programas. Dentre esses programas desenvolvidos pelo Governo Federal encontra-se o Programa Mais Educação, sobre o qual trataremos a seguir.

1.2 O Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC)

O Programa Mais Educação (PME), de abrangência nacional, é parte de uma política de governo que pretende, conforme Brasil (2007), instituir uma nova concepção dos espaços e tempos educativos, para além da sala de aula como único local de aprendizagem, a qual não deve ter como base apenas a relação professor-aluno. Como contrapartida desta ampliação, os municípios parceiros

³³ No dia 26/06/2012 a Agência Câmara de Notícias noticiou que a Comissão Especial do Plano Nacional de Educação aprovou a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do País em políticas do setor em até dez anos, ou seja, o dobro dos atuais 5%. “Um acordo feito nesta terça-feira (26) entre governo e oposição garantiu o apoio do relator aos 10%. Pelo texto aprovado, o governo se compromete a investir pelo menos 7% do PIB na área nos primeiros cinco anos de vigência do plano e 10% ao final de dez anos. A proposta segue agora para o Senado.” (BRASIL, 2012, p. 1).

devem assumir o compromisso de avaliar as repercussões dessa política junto às escolas participantes.

Criado pela Portaria Interministerial³⁴ nº 17, em 26 de abril de 2007, sendo posteriormente regulamentado pelo Decreto Federal nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o PME tem como principal objetivo contribuir para uma política pública de educação integral, aumentando a oferta de atividades diversificadas, tempos e espaços escolares dos alunos das redes públicas das escolas participantes. Tal contribuição se dá por meio da articulação de ações, projetos e programas das diferentes esferas de governo e dos municípios, mediante subsídio do governo federal. Seu foco principal é apoiar a melhoria de escolas com IDEB baixo, situadas em capitais e regiões metropolitanas.

Os alunos das escolas inseridas no Programa participam de atividades optativas que são agrupadas em macrocampos como: “acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica” (BRASIL, 2007, p. 9).

Para o funcionamento deste Programa estão previstas ações de vários agentes, como o professor articulador, o gestor escolar e um coordenador central. As atividades junto aos estudantes são realizadas por educadores sociais, anteriormente denominados monitores ou oficinairos, os quais são supervisionados pelos articuladores que são o elo entre os alunos, os educadores sociais, a gestão escolar e a coordenação central do programa.

Espera-se que estes professores articuladores auxiliem a gestão da escola em relação à contratação ou dispensa dos educadores sociais, acompanhando e avaliando as oficinas realizadas, as quais devem estar integradas e referenciadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e da rede de ensino.

A coordenação central é exercida pelos coordenadores titular e o adjunto, que se encarregam da parte político-institucional do Programa e são a ponte entre a Gestão Central, no MEC/SECAD, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as escolas participantes. Cabe a esta coordenação gerir o Comitê Municipal e estabelecer parcerias institucionais válidas para todas as escolas.

³⁴Conforme artigo 4º da referida portaria (Brasil, 2007), integram o Programa Mais Educação, além do MEC, ações do Ministério da Cultura, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Ministério do Esporte.

Tendo em vista um esclarecimento rápido e objetivo sobre a implantação do referido Programa aos interessados, especialmente ao diretor da escola que é reconhecido como aquele que tem muita responsabilidade e trabalho em sua prática diária, o MEC publicou uma espécie de cartilha denominada “Passo a Passo do Programa Mais Educação.”

Analisando tal cartilha, podemos identificar pontos em comum entre a concepção de educação de tempo integral nela contida e a dos educadores utilizados como referencial teórico de nossa pesquisa, principalmente Anísio Teixeira³⁵. Reconhecemos pontos em comum entre a concepção de educação integral anisiana e a concepção de educação integral contida naquela cartilha: “uma educação que extrapola os muros da escola e vincula o processo de ensino-aprendizagem à vida.” (BRASIL, s.d, p. 6).

Na Cartilha do PME fica explicitada uma educação integral que contempla as múltiplas dimensões do ser humano e as peculiaridades do desenvolvimento de crianças e jovens, que se traduz como direito à vida, à convivência familiar e comunitária e também “como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.” (BRASIL, s.d, p. 7).

Por meio da análise de tal cartilha, pudemos elencar pontos positivos do PME, como sua extensão e alcance, tendo em vista sua presença em diversas cidades e estados brasileiros, aumentando ano a ano o número de escolas e alunos atendidos³⁶, desde sua criação em 2007, e o fornecimento de diversos materiais às escolas que aderem ao Programa como livros, materiais esportivos, mini-laboratórios, computadores etc. Porém, apesar destes avanços, percebemos certas fragilidades apontadas a seguir:

1) Em nome da superação da frágil relação escola comunidade “expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar” (Brasil, s.d., p.14), a publicação analisada prescreve que outros profissionais que não os da área da educação, incluindo aí os voluntários, possam realizar atos educativos dentro da escola. Desse modo, pode-se ler no referido documento:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais

³⁵ Mais adiante, trataremos da influência do pensamento anisiano na ETI no Brasil.

³⁶ Conforme dados do Resumo Técnico do Censo Escolar 2011, em 2009 haviam 107.689 crianças matriculadas no Programa Mais Educação, sendo que em 2010 este número subiu para 357.800 e em 2011 havia um total de 772.544 crianças contempladas pelo Programa.

(monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. (BRASIL, s.d., p. 14).

Porém, as políticas públicas objetivando a qualidade social para a educação básica necessitam garantir, entre outros elementos, a contratação de profissionais da educação, zelando para que os mesmos sejam, não somente habilitados, mas cada vez mais qualificados para exercerem função social tão importante como a da educação. Esta seria uma forma de se cumprir a tão almejada valorização do magistério preconizada na LDB, além de coibir o exercício ilegal de uma profissão consideravelmente desvalorizada.

Reis e Lobato (2011), ao descreverem suas experiências como monitoras de oficinas de Artes Visuais, para alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, de uma escola pública do Pará, relatam a ausência de profissionais qualificados no Programa e apontam para outra dificuldade que é sua “extracurricularidade”.

Devido ao Programa ser extracurricular ao cronograma de atividades da matriz curricular da escola, as turmas foram compostas por alunos em séries diferentes e sem nenhum critério para formação, o qual comprometeu a qualidade das ações educativas. Critérios estes, que não levaram em consideração questões básicas como: níveis diferentes de aprendizagem, formação e faixa etária. (REIS; LOBATO, 2011, p. 1).

Segundo as autoras, as oficinas que aconteciam no contraturno das aulas, não estavam inseridas na matriz curricular e funcionavam como uma espécie de apêndice ou justaposição ao currículo oficial e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Parece que o fato das atividades educacionais serem oferecidas em formato de oficinas e não como aulas, abre brechas para que as mesmas sejam ministradas por monitores e não por professores.

2) Outra fragilidade observada no PME está relacionada ao seu duplo caráter optativo: de um lado, os alunos das escolas participantes não são obrigados a frequentar as atividades e, de outro lado, as escolas com baixo IDEB não são obrigadas a aderirem ao Programa. Estas escolas, provavelmente, seriam as que mais se beneficiariam do Programa governamental.

Apesar da Cartilha do PME se utilizar de concepções anisianas para justificar a necessidade de ampliação da jornada escolar nas escolas das redes públicas municipais e estaduais, na prática, essas concepções parecem ser bem

diferente daquelas defendidas por Anísio Teixeira, como procuraremos demonstrar a seguir.

Na intenção de melhor compreendermos as origens da ETI, optamos por investigar a recente história da educação brasileira, destacando o pensamento educacional de Anísio Teixeira, participante ativo do movimento educacional escolanovista do início do século XX e um dos precursores desta modalidade de ensino no Brasil.

1.3 Educação em Tempo Integral no Brasil

Nas primeiras décadas do século vinte, conforme Bomeny (2009), o Brasil, já marcado pelas diferenças econômicas e sociais de classe, entre os poucos privilegiados e os muitos desprovidos, se encontrava dividido também entre os habitantes das áreas urbanas e os que lutavam pela permanência ou, na maioria das vezes, pela saída das áreas rurais.

Esta movimentação de grandes massas populacionais provocou, mais do que um êxodo rural, um dos maiores movimentos demográficos brasileiros e a conseqüente ocupação desordenada dos espaços urbanos. O resultado foi o surgimento, segundo a autora, “de categorias de pensamento voltadas para definir regiões e costumes como atrasados ou modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos.” (BOMENY, 2009, p.111)

Diante deste quadro, é compreensível que educadores como Anísio Teixeira, a partir da concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas, defendessem uma ETI que iniciasse essas crianças providas, em sua maioria dos espaços rurais, nos códigos de relacionamento e sociabilidade, preparando-as para a vida na sociedade urbana que se modernizava.

Os educadores liberais da época, conhecidos como progressistas ou escolanovistas, de acordo com Bomeny (op. cit.), colaboraram teórica e tecnicamente para o fortalecimento desta Escola Nova com funções sociais ampliadas, formando um grupo de intelectuais que se impôs a responsabilidade e o compromisso de encontrar soluções para o país.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento elaborado em 1932 por dezesseis intelectuais e educadores brasileiros, dentre eles Anísio

Teixeira, preconizava a renovação educacional do país e a organização de um sistema nacional completo de educação, conforme Saviani (2002, p. 33):

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.

Em defesa de uma escola pública, democrática e com funções ampliadas, o Manifesto propunha-se a realizar uma reconstrução social por meio da educação, a qual teria a função de retirar o país do atraso educacional em que se encontrava. Fernando de Azevedo e os outros autores do referido documento, apontam esse atraso histórico da educação brasileira, comparando-a a outros países da América Latina:

De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al, 2006, p. 189).

A concepção de educação integral contida neste documento era aquela que defendia uma educação pública como direito do indivíduo, com alcance nas diversas dimensões de sua formação. Embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, Cavalieri (2010) assinala que o autor não faz uso da expressão "educação integral",

[...] talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões 'homem integral', 'Estado integral' e 'educação integral'. (CAVALIERI, 2010, p. 5).

O pragmatismo³⁷ do filósofo e educador John Dewey influenciou sobremaneira a concepção de educação integral de Anísio Teixeira, na compreensão de que o conhecimento se desenvolve no fazer, na ação, pela experiência e não pela aprendizagem formal, pré-concebida e exterior ao aluno.

Dewey nasceu em Vermont (EUA) em 1859 e faleceu em 1952. Suas principais obras e os respectivos anos das primeiras publicações foram: *A Escola e a Sociedade* (1900); *A Criança e o Currículo* (1902); *Interesse e Esforço na Educação* (1913); *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (1916); *Experiência e Educação* (1938). Muitas destas obras foram traduzidas por Anísio Teixeira, o que permitiu a disseminação das concepções deweyanas aos educadores brasileiros.

O filósofo americano explicita sua compreensão de conhecimento como um processo que, embora individual, se dá num ambiente social, no qual o que o indivíduo “faz e pode fazer depende dos desejos, exigências, aprovação e reprovação dos outros”. (DEWEY, 1959, p. 13).

De acordo com o referido autor (1959, p. 83) “educação é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.” Educar, nesta perspectiva, é relacionar o ensino à experiência pessoal do aluno. Porém, conforme Dewey (1978) é necessário atentar-se para o fato de que nem toda experiência tem valor educativo, somente a que se baseia na continuidade de um conhecimento significativo que afeta o aluno em seu modo de pensar, entender e se comportar diante do mundo.

Tendo em vista este princípio deweyano que implica a necessidade de se relacionar o ensino à experiência pessoal e anterior do aluno e que, portanto, os alunos aprendem melhor realizando tarefas práticas associadas a conteúdos significativos, depreende-se a importância da organização de um currículo escolar que busque tais fins e de um novo professor para esta escola.

Em seu livro *Experiência e Educação*, Dewey (1971) compara a educação tradicional baseada na transmissão de conhecimentos das gerações maduras

³⁷ De acordo com Tiballi (2003, p. 2), “O pragmatismo surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil; da institucionalização de suas universidades; da separação entre a Igreja e o Estado e no interior do movimento de instauração de um “mundo novo”, fundado na ciência e na tecnologia e ancorado na ideia de educação como fator de desenvolvimento.”

para as imaturas, com a educação progressista ou Educação Nova. Esses dois tipos de educação se diferenciam, na concepção do autor, sobretudo por seus objetivos, sendo que na escola tradicional o principal objetivo é preparar o jovem para as responsabilidades futuras e para o sucesso na vida, por meio da transmissão de conhecimentos organizados e pré-determinados pelo professor, incluindo valores e regras de conduta. Em contrapartida, cabe à educação progressista desenvolver a inteligência e o pensamento reflexivo, tendo em vista que o conhecimento deverá conduzir a escolhas de atividades que produzam organização social, permitindo a contribuição de todos.

Apesar de não parecer à primeira vista, de acordo com Dewey (1971), não é fácil o ensino e a aprendizagem dentro da concepção progressista desta escola nova, porque para cumprir devidamente sua função, espera-se do professor um conhecimento mais elaborado, que se dá através de atitudes intencionais e de investigação sistematizada, além de sua influência moral sobre o aluno.

A concepção republicana de educação de Anísio Teixeira e a teoria da educação como reconstrução da experiência de Dewey, juntamente com uma crítica acirrada ao sistema escolar vigente no início do século XX, de acordo com Cavaliere (2010, p. 22), “impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral.” Assim, Teixeira, embasado em Dewey, pode construir um projeto de reforma para educação brasileira, como discorreremos a seguir.

1.3.1 Escola de tempo integral: perspectivas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro

Anísio Spínola Teixeira nasceu na cidade de Caetité (BA) a 12 de julho de 1900 e faleceu no dia 11 de março de 1971, no Rio de Janeiro (RJ), no auge da ditadura militar³⁸. Suas principais obras foram: Educação Para a Democracia (1936), Bases da Teoria Lógica de Dewey (1955), A Administração Pública Brasileira e a Educação (1956), Educação Não é Privilégio (1957) e Educação é um Direito (1968).

³⁸ No dia 6 de novembro de 2012, representantes da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e da Comissão da Verdade da Universidade de Brasília (UnB) assinaram “termo de cooperação para ampliar e potencializar as investigações sobre as circunstâncias da morte do educador Anísio Teixeira, ocorrida em 1971 no Rio de Janeiro. O corpo de Anísio foi encontrado no fosso do elevador do prédio onde morava seu amigo Aurélio Buarque de Holanda. A versão oficial aponta morte acidental, mas há suspeitas de assassinato.” (LEITÃO, 2012, p. 1).

Além de professor e diretor de escola, Teixeira também foi jurista e escritor, ocupando diversos cargos públicos como a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1950, atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foi também o primeiro dirigente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 11 de julho de 1951, sendo seu diretor até o golpe militar de 1964. Como secretário de educação do Distrito Federal, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) inaugurada em 1961. Em 1963 foi nomeado reitor da UnB, de cujo cargo foi afastado após o golpe militar de 1964.

Conforme Nobre (2012), sendo grande admirador das ideias deweyanas, em 1927, Anísio Teixeira afastou-s de seu cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia para fazer uma viagem de sete meses aos EUA, onde participou de alguns cursos ministrados por Dewey na Universidade de Columbia, em Nova York, ocasião em que visitou e conheceu várias escolas norte-americanas.

Após essa viagem, de acordo com Nobre (2012), Teixeira elaborou um relatório ao governo da Bahia, intitulado *Aspectos Americanos de Educação*, no qual descreveu as quatro principais características observadas nos colégios americanos, características estas que seriam todas contempladas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inaugurado mais de vinte anos depois. As mesmas foram basicamente assim descritas: edifícios grandes e apropriados, um currículo flexível com variados cursos, práticos métodos de ensino e uma vivência estudantil com muitas atividades coletivas. Foi essa realidade de escolas bem estruturadas que Teixeira quis reproduzir para todos os estudantes no Brasil.

No ano de 1928, Teixeira retornou àquela universidade para aprofundar seus estudos, conquistando o diploma de *Master of Arts*. Durante seus estudos o educador brasileiro aprofundou, ainda mais, seu contato com as produções de Dewey, sendo influenciado fortemente por elas em suas bases teórico-filosóficas.

De acordo com Cavaliere (2010, p. 3), Teixeira sempre procurou unir pensamento e ação, conhecimento científico e posicionamento político, destacando-se entre os educadores liberais “por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.” Segundo a autora, o educador deixou transparecer em suas obras, reflexões sobre a correlação entre civilização e educação e o tipo de educação que favorece a democracia, contribuindo

sobremaneira para a construção de uma concepção teórica e prática de ampliação dos tempos e espaços escolares na educação pública brasileira, em especial a educação primária.

As inúmeras reformas estaduais do ensino primário ocorridas nos anos de 1920, previam uma diversificação dos programas, por meio de atividades extracurriculares e paraescolares, o que contribuiu para o surgimento de uma nova concepção de educação escolar com novas responsabilidades sociais. Tais reformas resultaram na formação de um consenso em torno da necessidade de ampliação da jornada escolar diária dos alunos.

Contrapondo a qualidade do atendimento nas escolas de tempo integral com as das escolas de período parcial, Teixeira (1997) argumentava que não se podia almejar uma educação de qualidade em uma escola por sessões, constituída de curtos períodos letivos. Para tanto, o educador propunha

[...] restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1997, p. 63).

Nesta perspectiva, a reforma do ensino paulista elaborada por Sampaio Dória em 1928, surge na contramão deste movimento de ampliação do tempo escolar, pois propunha a redução do ensino primário de quatro para dois anos, com vistas ao crescimento rápido do número de alfabetizados no estado, tendo a alfabetização como tema central. Tal reforma gerou inúmeras críticas de educadores e intelectuais da época, dentre eles Anísio Teixeira que, além de entender esta redução como um retrocesso para o ensino paulista da época, não concordava com a alfabetização sem consequências culturais e educacionais, tendo um fim em si mesma.

Em sua obra *Educação não é privilégio* (1956), o Teixeira desenvolve a concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral a ser oferecido, pelo menos nas escolas primárias que, sendo efetivamente públicas, deveriam manter e não reduzir o número das séries escolares; prolongar e não reduzir as horas, os dias e os anos letivos. No entendimento do autor, a escola primária não poderia ser de tempo parcial porque não deveria fornecer informações e treinamentos mecânicos aos alunos; preocupada apenas em

ensiná-los a lerem e a escreverem. Ao contrário, a escola deveria ser formadora de “hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática [...]”. (TEIXEIRA, 1956, p.105).

Tendo como pressuposto que somente uma escola que funcionasse como uma pequena universidade poderia propiciar esse tipo de experiência democrática para as crianças e adolescentes, Anísio Teixeira implantou em 1950, na Bahia, como secretário de educação no governo Otávio Mangabeira (1947-1950), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), representando o caráter teórico e prático de seu legado educacional.

1.3.2 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: um importante legado educacional de Anísio Teixeira

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), também conhecido como Escola Parque Salvador, localizado na Liberdade, bairro periférico, pobre e populoso da capital baiana, era um complexo educacional com capacidade para quatro mil alunos, que abrigava crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos que lá permaneciam das 7h30 às 16h30h. Podia-se notar nesta ETI, segundo Cavaliere (2010), uma estreita relação entre o prédio escolar e a qualidade do ensino que se pretendia oferecer. O complexo educacional era formado por

[...] quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. (CAVALIERE, 2010, p. 19)

Inaugurado em 1950, conforme descrito na *homepage* institucional do CECR (2013), sua construção foi realizada por meio de convênio entre o governo federal e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, cabendo ao governo do estado baiano a doação do terreno e ao governo federal a manutenção da escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral.

A Escola Parque Salvador funciona até hoje na capital baiana e é mantida pelo governo do estado da Bahia. O Centro foi revitalizado no ano de 2002, como

parte das comemorações aos cem anos do nascimento de Anísio Teixeira e, conforme informado na sua página eletrônica, no referido ano foram incorporadas ao seu programa de educação integral as Escolas-Classe I, II, III e IV e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, onde são oferecidas as disciplinas do núcleo comum do Currículo. Assim, reinaugurou-se um novo olhar de “[...] ressignificação do funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola Parque, valorando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual.” (CECR, 2013, p. 2).

O CECR oferece aos educandos do bairro da Liberdade e adjacências de Salvador (BA) dias inteiros em atividades divididas entre as escolas-classes e a escola-parque. As escolas-classes, ainda hoje, procuram realizar um trabalho pedagógico de qualidade, atendendo aos educandos dos níveis de Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

No turno oposto ao das Escolas-Classe, o aluno desenvolve atividades diversificadas previstas na matriz curricular, através dos seguintes núcleos da Escola Parque: “[...] Informação, Comunicação e Conhecimento; de Pluralidade Artística; de Pluralidade Esportiva; de Artes Visuais; de Jardinagem; de Alimentação; e de Projetos Especiais.” (CECR, 2013, p. 2).

Podemos perceber que Anísio Teixeira tinha uma concepção de educação escolar ampliada, aberta a todos, concebida filosoficamente e pensada em seus detalhes, desde a planta dos prédios até o currículo escolar integrado, onde era considerada a socialização, a cultura, a arte, a preparação para o trabalho e a cidadania. Enfim, uma escola construída com entusiasmo político-pedagógico que sobrevive até os dias atuais. Teixeira tinha planos de construir ao todo nove Centros como este, os quais não chegaram a ser realizados.

Outro grande defensor da ETI foi o antropólogo, político e educador Darcy Ribeiro. Conforme Bomeny (2009), o educador estava fortemente convencido de que a escola brasileira não podia chamar-se pública porque não atendia a todos, com a devida qualidade. O educador dizia que a escola pública de tempo parcial era uma “escola da mentira”, fragmentada em tempos curtos e insuficientes, que não ensinava, nem preparava ou cuidava da criança que nela permanecia. Na concepção deste educador, a escola pública, “aberta a todos, em tempo integral,

era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.” (Bomeny, 2009, p.120).

De acordo com a autora, Darcy Ribeiro tentou em apenas dois mandatos, primeiro enquanto vice-governador e depois como secretário do estado do Rio de Janeiro, resolver antigos problemas da educação pública. Provavelmente pelo ritmo acelerado com que implantou os quase 500 CIEPs, encontrou fortes resistências dos educadores daquela rede de ensino.

Apesar disso, é inegável o fato de o CIEP ter se tornado, conforme Bomeny (2009, p.117) “referência para qualquer discussão sobre escola em tempo integral, confundindo-se completamente com o seu ideário.” No seu entendimento, dentre os ganhos desta política pública de grande porte que se tentou implantar no Rio de Janeiro, talvez o que se tornou mais marcante foi o conjunto de ideias e reflexões que se desenvolveu sobre

[...] os desafios e os benefícios do tempo integral nas escolas da rede pública que atendem à maioria da população em idade escolar. Despolitizar o tema da educação em horário integral e retirar a dimensão salvacionista de que foi vítima são etapas indispensáveis ao avanço da discussão. (BOMENY, 2009, p.119).

Libâneo (2010), também, aponta a dualidade perversa que se formou no Brasil, com escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social, de caráter assistencialista, para os pobres. Segundo o autor, quando a escola de caráter de acolhimento social substitui aquela de formação cultural e científica,

[...] ocorre o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes (iguais) em termos de dignidade e reconhecimento humano (Cf. Charlot). (LIBÂNEO, 2010, p.10).

Paro et al (1988), também identificou em suas pesquisas sobre o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da cidade do Rio de Janeiro, além do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)³⁹ na cidade de Assis, SP, este caráter assistencialista/salvacionista da ETI. O autor apontou em seus

³⁹ O Programa de Formação Integral da Criança (Profic) foi um programa que fez “parte de uma política pública que foi implementada em São Paulo, Brasil, entre os anos de 1986 e 1993, onde procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e aumentar suas condições para um melhor desempenho na escolar.” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 1).

estudos uma mudança ocorrida ao longo da história educacional brasileira, quanto à função social da ETI, que no passado era reservada às camadas privilegiadas da população e que hoje⁴⁰, com um caráter preponderantemente assistencialista sobre o educacional, têm como alvo as camadas mais humildes da população.

1.4 A ETI no século XXI

Conforme anteriormente citado, a educação integral, após se destacar no início e no final do século XX, volta ao cenário educacional brasileiro como uma das alternativas para a melhoria da educação de crianças, adolescentes e jovens, no início deste século XXI, em que diversas cidades e municípios vem implantando políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, alinhadas ou não, em torno da produção acadêmica.

No que concerne à produção acadêmica sobre o tema, Ribetto e Mauricio (2009) apontam que as pesquisas sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil são fundamentais para a instauração do debate público sobre ETI. As autoras estudaram a produção de artigos, dissertações e teses no período de 1984 a 2008 e destacaram a tendência de um grupo mais recente de pesquisadores, que acreditam na ampliação dos tempos escolares como contribuição significativa para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras.

O conjunto da produção científica a respeito do tema reflete, de acordo com as autoras, o envolvimento dos educadores que vivenciaram a implantação das ETIs, tendo em vista a profundidade e a fidelidade com que o assunto foi tratado por eles, “desde a tese de doutorado até a produção atual, seja orientação de monografias e dissertações, sejam artigos publicados ou comunicações em congressos a respeito do tema.” (RIBETTO; MAURICIO, 2009, p. 15).

As autoras destacam o Rio de Janeiro, onde se evidenciou uma forte ligação entre as políticas públicas implantadas, a partir do governo de Leonel Brizola, e a produção acadêmica. Uma das expressões desta conexão foi a criação, em 1995, do Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral

⁴⁰ “Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados” (PARO et al, 1988, p. 207).

(NEEPHI) formado por educadores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO⁴¹).

Conforme explicitado em sua *homepage* (NEEPHI/UNIRIO, 2013), o grupo de estudo denomina-se atualmente Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) e possui pesquisadores de outras universidades cariocas como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), além de outras regiões do Brasil.

Dentre as várias ações desencadeadas e organizadas pelo NEEPHI, destacamos o “I Seminário Educação e (m) Tempo Integral” ocorrido em 2007. A partir desse seminário, foi realizada em nível nacional, de 2007 a 2009, uma das maiores e mais completas pesquisas sobre ETI, envolvendo mais de 5.000 municípios em todas as regiões do Brasil, realizada por um grupo de universidades públicas federais⁴². Tal pesquisa teve como principal objetivo investigar as experiências em curso de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental no Brasil, identificando as principais práticas e concepções subjacentes a elas.

A referida pesquisa foi registrada no Relatório⁴³ “Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”, (Brasil, 2009), e revelou, dentre outros aspectos, uma grande diversidade de experiências de jornada escolar ampliada nas escolas públicas brasileiras, em sua maioria recentes e sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação.

Tal diversidade também é assinalada por Guará (2006), principalmente quanto aos diferentes conceitos que se apresentam sobre ensino integral, aos quais são atribuídos diferentes significados, desde atividades em contraturno no mesmo espaço escolar até o conceito de cidades-educadoras⁴⁴. A autora assinala

⁴¹ Considerado um centro de referência em estudos sobre ETI, a UNIRIO, dentre outras atividades voltadas à ETI, oferece semestralmente em seu curso de Pedagogia a disciplina Educação Fundamental em Tempo Integral. (NEEPHI/UNIRIO, 2013).

⁴² “A pesquisa foi realizada em parceria com a UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná) e UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Posteriormente, a UnB (Universidade de Brasília) foi incorporada ao grupo.” (BRASIL, 2009, p. 5).

⁴³ No Capítulo 2 trataremos com mais detalhes sobre o referido Relatório da Pesquisa.

⁴⁴ De acordo com Gadotti, Padilha e Cabezero (2004), as cidades educadoras se reuniram em Barcelona no ano de 1990, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocasião em que elaboraram a Declaração de Barcelona de 1990.

que um dos poucos consensos sobre educação entre os educadores é a constatação de que o tempo dedicado à escola “está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças para os desafios do século XXI.” (GUARÁ, 2006, p. 18). A autora nos lembra, ainda, que a infância é uma categoria social construída nos últimos séculos, juntamente com o capitalismo. Portanto, as crianças devem ser concebidas como sujeitos de direito, capazes de produzir sua própria história.

No que tange às cidades educadoras, Gadotti, Padilha e Cabezero (2004), afirmam que o objetivo principal é se unirem, para dialogar, refletir e cooperarem entre si, na intenção de trabalharem juntas em projetos e atividades que visem à melhoria da qualidade de vida de seus habitantes tendo como propulsores o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Tal movimento impulsionou a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), envolvendo um total de 261 cidades em 30 países, representadas por seus governos locais que assumem os princípios da Carta das Cidades Educadoras. A AICE tem sede na Prefeitura de Barcelona (Espanha) e um escritório regional na Direção de Relações Internacionais na Municipalidade de Rosário (Argentina), com jurisdição na área do Mercosul desde 1997 e em toda América Latina a partir de 1999.

Gadotti, Padilha e Cabezero (2004) assinalam a necessidade de uma pedagogia da cidade que nos ensine a olhá-la e descobri-la para poder aprender a conviver com ela, como um espaço das diferenças que se apresentam com uma riqueza de possibilidades de aprendizagens individuais e coletivas.

As cidades educadoras são concebidas, conforme Knorst (2012), como grandes espaços educativos, onde as crianças têm a possibilidade de sair dos pequenos espaços onde vivem, sejam eles seus apartamentos, casas ou escolas. A autora assinala que, diante dos perigos como a violência e o abuso sexual contra as crianças e adolescentes, a sociedade contemporânea criou espaços, cada vez menores, para abrigá-los, os quais se constituíram em confinamentos, muito diferentes dos antigos espaços de convivência coletiva das ruas e dos bairros. No entanto, “não bastam espaços que ofereçam para as crianças apenas amparo e proteção, pelo contrário, é preciso espaços que inspirem cuidados e sejam ricos em aprendizagem e ludicidade.” (KNORST, 2012, p. 199).

Este é um dos desafios que as cidades educadoras tentam vencer quando possibilitam aos estudantes visitarem espaços públicos como bibliotecas, cinemas, parques e museus, conforme previsto no item 10 da Carta das Cidades Educadoras⁴⁵, o qual cita que o governo municipal deve, “dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.” (BARCELONA, 2004, p. 6).

O Item 20 do referido documento, diz que a cidade educadora deve oferecer a todos os seus habitantes uma cidadania democrática, tanto na teoria como na prática, que considere “o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.” (BARCELONA, 2004, p. 9).

Alguns exemplos brasileiros de educação em tempo integral, em que foram utilizados espaços para além dos muros escolares, são: o projeto pioneiro “Cidade Aprendiz da Vila Madalena” (SP) criado em 1997; o “Pacto pela Educação” de Apucarana (PR) criado em 2001, o “Programa Bairro Escola” implantado no ano 2006 em Nova Iguaçu (RJ), com repercussão nacional e o “Programa Escola Integrada” de Belo Horizonte (MG), também criado em 2006.

Destacamos, aqui, o “Projeto Educação” de tempo integral de Apucarana (PR), que foi criado por meio do “Pacto pela Educação⁴⁶”, durante o primeiro dos três mandatos do prefeito Valter Pegorer (PMDB), cuja continuidade no governo municipal, provavelmente tenha sido um dos fatores que propiciou que as políticas públicas da área não fossem interrompidas. Neste sentido, Ponce (2013) assinala que, depois de onze anos de implantação do referido projeto, mesmo com a mudança de governo municipal em 2013,

[...] a proposta ainda continua em vigor. Diferentemente de outras políticas que terminam junto com o mandato do prefeito ou do

⁴⁵ Esta Carta foi produzida pelas cidades educadoras que se reuniram em Barcelona no ano de 1990, quando assumiram os princípios essenciais ao seu impulso educador. A mesma “foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.” (BARCELONA, 2004, p. 1).

⁴⁶ O Pacto pela Educação foi “firmado entre a Prefeitura e cerca de 500 lideranças locais, em 8 de fevereiro de 2001, com o objetivo de definir ações básicas para a implantação do projeto. Uma das iniciativas inovadoras foi a criação das células comunitárias, 24 unidades divididas por regiões, que reúnem entre 80 e 100 representantes de segmentos organizados (de times de futebol a igrejas)”. (GUERREIRO, 2011, p. 1).

governador, a própria população abraçou o projeto em uma atitude participativa. Essa participação, como se pode inferir, não se deu apenas de forma oitiva, mas de forma governante, de modo a possibilitar mudanças. (PONCE, 2013, p. 82).

De acordo com a autora, para que não houvesse o risco de interrupção dessa política pública, foi criada a Fundação Apucarana Cidade Educadora (FACE), como uma espécie de medida preventiva contra a natural alternância de poder. Esta instituição,

[...] é voltada para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, programas de capacitação de docentes e demais profissionais da educação e cursos de nível superior na perspectiva da educação integral, com vistas a consolidar o programa como uma política de estado e não apenas de governo. (PONCE, 2013, p. 82).

Foram encontradas aproximações entre o referido projeto e os princípios do Programa Cidade Educadora expresso na Declaração de Barcelona, conforme Ponce (2013, p. 82), “tendo em vista a utilização dos elementos disponíveis na cidade para o desenvolvimento de uma educação integral aos seus habitantes.”

Em se tratando de ampliação de jornada escolar, a articulação entre espaços escolares e não escolares pode ser uma estratégia importante para resolver a questão da falta e/ou inadequação de infraestrutura física em muitos prédios escolares no Brasil, onde são necessários outros espaços além da sala de aula, como quadras, laboratórios, bibliotecas, salas de informática, auditórios etc, para se realizarem atividades próprias da ETI.

Entretanto, é importante que a concepção de ensino na perspectiva das cidades educadoras não seja apenas a de suprir carências de espaços escolares,

[...] mas a de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com a comunidade, em uma perspectiva de território educativo. A realização dessas parcerias não pode substituir o investimento nas condições físicas e na arquitetura da escola, as quais também constituem, em si, elementos educativos e componentes dos deveres do Estado em relação à educação. (BRASIL, 2009, p. 131).

Convém destacar, pela amplitude de suas políticas públicas envolvendo a ETI, os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, tendo em vista que, conforme Cavalieri, Coelho (2003), no Rio de Janeiro foram criados 506 CIEPs, por meio do

denominado PEE - Programa Especial de Educação, de 1982 a 1986, tendo à frente o educador Darcy Ribeiro.

No que se refere ao estado de São Paulo, os autores Castro, Lopes (2011), assinalam em seu artigo que, no ano de 2006, foi instituído o Projeto de Escola de Tempo Integral em mais de 500⁴⁷ escolas da rede pública estadual paulista, tendo por objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por meio do oferecimento de oficinas pedagógicas no contraturno do período regular de aula.

As autoras, dentre outras percepções, assinalam que, embora houvesse a recomendação dos órgãos públicos de otimização e uso de outros espaços e tempos educativos nas escolas, quase não houve alterações nesse sentido. Dentre suas principais conclusões “pode-se afirmar que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno.” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 259).

As diversas experiências nos permitem perceber que a ampliação dos tempos e espaços escolares, explicitadas pela escola de tempo integral, se coloca como desafio para a gestão escolar, pois tal ampliação não deve ter como horizonte a transmissão de mais conteúdos, objetivando aumentar os índices de aprovação escolar e demonstrar melhores resultados numéricos à sociedade, muito menos confinar os alunos em um espaço seguro, enquanto os pais trabalham. Tais experiências necessitam problematizar, no sentido de humanizar, espaços educativos que levem em conta a natureza multidimensional da educação e que respeite integralmente o aluno, em suas necessidades emocionais, psicológicas, físicas e cognitivas.

No próximo capítulo analisaremos como a gestão escolar pode contribuir para a construção de uma escola de tempo integral de qualidade, enfocando seus principais desafios e possibilidades.

⁴⁷ Este número representou, segundo Castro e Lopes (2011), quase 10% do total das 5.598 escolas existentes na rede pública estadual paulista em 2006.

2 A Gestão da Escola de Tempo Integral

Nesse capítulo trataremos sobre a gestão da escola em tempo integral, com ênfase nas suas especificidades, diferenciais e desafios, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social.

Para discutirmos o tema da gestão da ETI faz-se necessário esclarecermos nossa compreensão de educação, considerando a escola como instituição formal onde a mesma acontece. Optamos, portanto, pelo entendimento de Lombardi (2011) que, apoiando-se nas concepções de Marx e Engels, compreende a educação como uma interação que ocorre em um determinado contexto histórico, social, econômico e cultural envolvendo, dois ou mais seres humanos, num processo recíproco de ensino e aprendizagem, marcada pelo modo como os homens produzem sua existência, contribuindo, ao mesmo tempo e de forma contraditória, para a manutenção e transformação destas relações.

De acordo com o autor, a educação é influenciada pelos movimentos contraditórios que surgem no processo das lutas de classes, sendo parte integrante da vida social que se origina e se desenvolve dentro de um determinado modo de produção da vida material do homem, bem como das relações que daí surgem,

[...] quais sejam, as relações de produção e as forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social. (LOMBARDI, 2011, p. 347).

Apesar das concepções de educação de Dewey, sobre as quais tratamos no capítulo anterior, e de Lombardi parecerem antagônicas, é importante notar que se trata de ideias produzidas em um determinado contexto histórico-social. Para entendermos as diversas concepções de educação ao longo da história, como assinala Saviani (2011, p. 6), é preciso

[...] rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas tendo como guia o conceito de “modo de produção”. Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente.

Embora Saviani (2011) teça críticas sobre o fato de o ideário da Escola Nova ter sido apropriado pela burguesia que o transformou em uma “pedagogia burguesa de inspiração liberal”, em contradição a uma “pedagogia emancipatória de inspiração marxista”, o mesmo entende que não há contradição entre o conteúdo de seu livro “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*” e o

[...] reconhecimento do caráter progressista do movimento da Escola Nova, em especial na formulação contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista. (SAVIANI, 2011, Prefácio à 34ª edição).

Além disso, segundo o autor (op. cit.), se no contexto europeu a Escola Nova foi marcada pela iniciativa privada; no Brasil, o principal defensor desta escola, Anísio Teixeira, como vimos, se empenhou por meios políticos, pedagógicos, teóricos e práticos, na defesa de um sistema completo de educação pública de qualidade para todos, indistintamente, como ficou explicitado no *Manifesto de 1932*.

2.1 Centralização e descentralização das políticas públicas educacionais brasileiras

O debate sobre a descentralização como um dos mecanismos para a gestão democrática da educação, de acordo com Azevedo (2011), ocorreu em vários contextos sociais e históricos da realidade brasileira. A tendência de identificar a descentralização como sinônimo de democracia e a centralização como sinônimo de autoritarismo, se consolidou no imaginário nacional, segundo a autora, devido à “recorrência dos períodos de exceção em relação aos curtos momentos de vigência da normalidade democrática, desde que nos tornamos nação independente.” (AZEVEDO, 2011, p. 91).

Um exemplo de defesa da descentralização foi a do educador Anísio Teixeira, em meados do século XX. Em seu artigo *A Administração Pública Brasileira e a Educação*, Teixeira (1956a) faz uma crítica ao Estado autoritário brasileiro do período de 1937-1945, que promoveu uma racionalização centralizadora e burocrática de seus órgãos, incluindo o Ministério da Educação,

“como forma de exercício do seu domínio; não para produzir, mas para controlar”. (TEIXEIRA, 1956a, p.4).

No referido artigo, o autor denuncia os efeitos negativos para a educação, causados pelo racionalismo centralizador que atingiu, tanto o caráter pedagógico como o administrativo dos sistemas educacionais e das escolas da época, por meio da uniformização e do controle de suas atividades, realizados pelos órgãos técnicos e administrativos centrais.

De acordo com o Teixeira (op. cit.), a democracia como forma de governo constituída historicamente, deveria preservar uma relativa autonomia individual na organização do trabalho escolar, tanto dos professores quanto do diretor, e não criar organismos gigantescos, burocráticos e inoperantes, tornando-se profundamente antidemocráticas.

Outra não é a tarefa da democracia, que, constituindo historicamente, a luta do homem pela organização de um estado em que fique salvaguardada a sua relativa independência individual, passou a ser também a sua luta por uma organização do trabalho, em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica. (TEIXEIRA, 1956a, p. 5).

Na concepção anisiana a educação se dá no meio social, mas é antes de tudo, um processo de cultura individual no qual, ao se perder a individualidade do aluno, do professor, da escola, perde-se também, a “possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia.” (TEIXEIRA, 1956a, p. 17). Segundo o autor, tendo em vista que o princípio da autonomia é fundamental para a organização do ensino, a legislação educacional deveria se limitar apenas à indicação de objetivos, fixando certas condições externas e garantindo o provimento de recursos para que a educação se efetive, evitando, porém

[...] prescrever as condições internas do seu processamento, pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis. (Teixeira, 1956a, p.18).

Teixeira (op. cit.), já naquela época, assinalava o fato da escola possuir fins e objetivos diferentes de outras instituições, sendo necessário, portanto, considerar-se as diferenças individuais de cada pessoa, local e circunstância,

procurando preservar sua integridade e a autonomia. Neste sentido, as escolas não deveriam ser simples

[...] serviços materiais, e sim, casas de educação, exigindo que alunos e educadores tenham a autonomia necessária para juntos conduzirem um processo que é, por excelência, pessoal e tão diversificado quanto for o número de alunos que ali se estiverem educando. Se há tarefa que não pode obedecer a planos previamente fixados é a da educação. (Teixeira, 1956a, p.17).

Desta forma, acreditando que a regulação centralizadora e burocrática eram as principais causas dos problemas que ocorriam nos processos de escolarização da população, Anísio Teixeira (1956a, p.18), entendia que as escolas só se tornariam

[...] vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.

Anos depois desta defesa em favor da descentralização e da autonomia da escola pública, em contraposição ao controle centralizador do Estado, ocorreu, na década de 1990, uma descentralização provocada pela reforma do Estado brasileiro, como tratado no capítulo anterior. Porém, não com os princípios defendidos por Teixeira (1956a), visto que tal reforma teve como consequência a desresponsabilização do Estado, conforme Brooke (2006), para com as políticas públicas, dificultando assim, justamente a tão almejada democratização e autonomia da escola, dentro dos princípios anisianos, como veremos a seguir.

De acordo com Gentilli (2002), as políticas neoliberais entenderam que os problemas educacionais como repetência, evasão e analfabetismo funcional foram frutos, por um lado da ampliação desordenada do sistema educacional, devido à democratização do ensino garantida pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996 e, por outro lado, da centralização das políticas públicas que se caracterizaram, principalmente, por uma crise de eficiência na gestão administrativa das escolas.

Nessa perspectiva, a descentralização dos procedimentos administrativos e a supervalorização do processo de controle e avaliação dos resultados, compreendidas como formas de gerenciar as atividades do setor público com

maior eficiência, foram reflexos dessas mudanças que chegaram rapidamente nas escolas, atingindo principalmente sua gestão.

Por meio da legislação como as atuais Constituição Federal e LDB, o Estado brasileiro reafirmou sua responsabilidade sobre o oferecimento e a manutenção da educação básica, todavia, buscou dividir essa responsabilidade com a iniciativa privada e a sociedade civil em geral⁴⁸, o que implicou na descentralização e na municipalização, conforme (Souza, Faria, 2004; Nardi, 2010). Nesta perspectiva, a busca da qualidade, entendida como eficácia, eficiência e produtividade, se deu pela descentralização das ações e pelo gerenciamento eficaz do processo educacional.

Souza e Faria (2004, p. 926), analisaram o processo de reforma do estado brasileiro, que se estendeu “da redemocratização política à liberalização e à privatização de sua economia”, e suas relações com a descentralização da educação, via municipalização. Os autores concluíram que a municipalização manteve o poder decisório no nível federal, com o simples deslocamento de problemas e encargos aos municípios, dificultando o avanço democrático que vinha ocorrendo entre as áreas federadas e provocando uma divisão técnica e política na educação básica, em boa medida, marcada pela

[...] dicotomia entre o planejar e o executar, entre o decidir e o gerir, entre o dizer e o fazer, se apresenta como expressão mesma do “velho” federalismo brasileiro, pois, fiel às contradições da cultura política do país, não logra transitar da letra jurídica das propostas às práticas político-institucionais que, em essência, a refletem. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 936).

O artigo 211 da atual Constituição Federal explicita que os municípios constituídos como entes federativos, devem criar e organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal,

⁴⁸ A reconfiguração entre o público e o privado no Brasil, que até a década de 1990 se diferenciavam de forma mais clara, a partir do governo de FHC, procurou superar o clima antiestatal promovido pelas agências multilaterais, sendo marcado por uma série de iniciativas tomadas pelos governos locais em que se configura uma “nova relação Estado e Sociedade e a redefinição da esfera pública num processo de reconstrução do Estado”. (GARCIA; ADRIÃO, 2009, p.22). As autoras levantam algumas hipóteses a fim de explicar a atual reconfiguração das relações entre o público e o privado: “A busca por uma maior eficiência; a ampliação de novos mercados para a reprodução do capital e a tentativa de minimizar a vulnerabilidade das democracias. [...]” (GARCIA; ADRIÃO, 2009, p. 24).

sendo necessária para tanto, a criação dos Conselhos Municipais de Educação⁴⁹. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a atual Constituição possibilitou autonomia aos municípios para que pudessem gerenciar, principalmente, a educação infantil e o ensino fundamental, sobre os quais já tinham poder administrativo, visto ser da competência dos mesmos o atendimento em tais etapas de ensino.

A autonomia, um dos fundamentos da questão democrática, requer que o Conselho seja dotado de normas próprias e de condições objetivas para o desempenho de suas responsabilidades. Os Conselhos só têm força quando trilham a autonomia, abrindo-se para o novo, para o diálogo e para a possibilidade de conviver com a diferença. (NOGUEIRA, 2013, p. 10).

A gestão democrática da escola está regulamentada na atual LDB por mecanismos que asseguram: 1) a participação de todos os atores sociais na elaboração do projeto político pedagógico da escola⁵⁰; 2) a criação de conselhos escolares com a participação da comunidade escolar e local; 3) a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Surge, assim a possibilidade latente dos municípios e escolas se constituírem potencialidades locais, com poder de decisão sobre a educação que se deseja construir.

No entanto, segundo Santos (2011, p. 44), esta transferência de poder aos municípios, propiciada pela municipalização, não se deu no entendimento de que “a força da cidadania está no município, e que nesse local é possível, via descentralização, influenciar a ação do estado e fiscalizá-la no exercício do controle social.” Tal transferência compreendeu uma desconcentração que se constituiu, apenas, em “dispersão físico-territorial das ações a serem colocadas em prática [...]” (SANTOS, 2011, p. 44).

Neste sentido, a descentralização dos serviços públicos como a educação, se deu sob a égide da otimização de recursos, o que significou

⁴⁹ Ribeiro (2000, p. 124) descreve quatro tipos de funções que os Conselhos Municipais de Educação devem exercer: “a) consultiva, quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes à educação; b) normativas, quando estabelecem regras, dispositivos e normas a serem observadas no sistema sob sua jurisdição; c) deliberativas, quando decidem questões submetidas a sua apreciação; e d) fiscalizadoras, quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição”.

⁵⁰ “O projeto político pedagógico constitui um instrumento que viabiliza a participação de todos os envolvidos no processo educativo e propicia o estabelecimento de relações democráticas no âmbito escolar.” (RIOS, 2012, p. 6).

[...] criar condições para uma maior eficiência e, em consequência, maior agilidade e transparência na prestação de serviços públicos pelo Estado, presumindo, ainda, maior envolvimento direto do poder local na captação das demandas, no controle de gastos e na inspeção do cumprimento das metas estabelecidas e, a um só tempo, o acompanhamento dessas ações pelo setor público. (MENEZES, 2001 apud SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Como justificativa para a transferência de responsabilidades aos municípios e às escolas, foi utilizada, conforme Santos (2011, p. 43-44), a antiga vinculação entre descentralização e democratização⁵¹, “com vistas a reduzir o papel do Estado e suas funções mínimas na busca da eficiência e da otimização dos gastos públicos, em que os investimentos nas políticas sociais não são prioritários.”

Nesta perspectiva, autores como Souza e Faria (2004), Nardi (2010) e A.S. Freitas (2011) assinalam o fato de não haver uma coerência entre democracia e gestão educacional, pois se trata muito mais de transferência de responsabilidades para níveis cada vez menores, incluindo as escolas, do que de efetiva partilha de poder nas decisões atinentes aos processos educativos como o financiamento, o monitoramento e a avaliação da educação, gerando uma situação, no mínimo, contraditória,

[...] tendo em vista a necessidade de articular a lógica da competência técnica, oriunda dos princípios racionalizadores presentes na agenda reformadora hegemônica, com a lógica da participação social (Grau 1998), introduzindo, por essa via, novas concepções de gestão das ações educativas. (FREITAS, A.S., 2011, p. 66).

Nardi (2010), examinando as orientações contidas nos documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), aponta que as reformas do Estado, baseadas nas virtudes do mercado, objetivando o alcance das melhorias das escolas públicas, destoam com sua gestão democrática. O autor registra duas constatações feitas a partir de seus estudos que, por vezes se mostram contraditórias entre si. A primeira se refere às orientações dadas pela CEPAL, no sentido de inserir técnicas de gerenciamento empresarial na gestão

⁵¹ Souza, Faria (2004, p. 926) também identificam essa associação entre descentralização e democratização na construção da educação municipal no Brasil e assinalam que “é possível identificar no processo de construção da Educação Municipal brasileira a tendência em associar, de um lado, as ações locais descentralizadas à noção de democracia e, de outro, as políticas públicas de cunho mais centralizador ao ideário autoritário (Abreu; Sari, 1999; Martins, 2001; Arretche, 1996).”

educacional e, a segunda diz respeito ao entendimento de participação da comunidade como forma legitimadora de qualificar a gestão escolar.

Na opinião de Souza, Faria (2004), é preciso distribuir poderes de decisão aos municípios, retirando seu caráter de mero executor de políticas públicas, sob a tutela dos Estados e da União. Nesse sentido, remetemo-nos a Calderón e Souza (2013, p. 195) quando afirmam “que a criação de um sistema municipal de ensino é muito mais do que uma política de transferência de responsabilidades de um ente federado para outro.”

Faz-se necessário, portanto, romper com práticas autoritárias e excludentes objetivando garantir a participação de todos os atores envolvidos com a escola, tendo em vista que a emancipação desses entes federados pode se reverter em maior autonomia da escola pública, favorecendo práticas pedagógicas que capacitem o aluno ao desenvolvimento pleno da cidadania.

2.2 Princípios e fins da gestão escolar

A educação, como vimos, é uma prática social que se dá formalmente na escola, mas que está presente em todos os espaços sociais, produzindo e ao mesmo tempo sendo produto da vida social. Nessa perspectiva, a utilização dos termos “administração pública⁵²” e “gestão pública⁵³” da escola, não se deu gratuitamente, mas originou-se de um discurso que tenta aproximar os objetivos escolares aos das empresas capitalistas, os quais, segundo Paro et al (1998, p. 101) “não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados na escola.”

O principal objetivo da gestão escolar é articular-se às finalidades educacionais, garantindo o cumprimento da função social da escola, a qual, no entendimento de Paro (2010, p.84) deve ser “cumprir adequadamente um papel consciente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por moderada que seja) para a democratização da sociedade.”, o que implica a construção da cidadania participativa.

⁵² “[...] a expressão “administração pública” tem um sentido mais amplo, mais genérico, mais abstrato, indicando um instrumento do Estado ou um conjunto de processos.” (CALAMÉO, 2013, p. 235).

⁵³ “Por outro lado, gestão pública se apresenta como algo mais restrito, mais específico, mais concreto, apontando para o efetivo exercício de uma determinada atividade.” (CALAMÉO, 2013, p. 235).

No entanto, Paro et al (1998) nos alerta para o fato de que a escola pública possui uma especificidade quanto ao seu objeto de trabalho que são pessoas – alunos, funcionários, professores – que não devem ser compreendidas como meros clientes porque os fins humanos que se buscam na educação, divergem dos fins da empresa capitalista.

Nessa perspectiva, entendemos que o principal objetivo da escola pública, ao contrário dos interesses capitalistas das empresas privadas, não é o de obter lucro em curto prazo, com o mínimo de investimento, mas possibilitar a fruição da cidadania, tornando-se instrumento de luta por melhores condições de vida.

O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas **antagônicos** aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam. (PARO et al, 1998, p. 305) [grifo dos autores].

Freitas, L.C. (2005b) aponta outra diferença entre o serviço público e o privado, em que o usuário do serviço público tem direito a ele, diferentemente do cliente que, na iniciativa privada, escolhe quem o atende e paga pelos serviços recebidos. Enquanto “a iniciativa privada diferencia e cria serviços diferenciados para diferentes clientes, o serviço público é obrigado a indiferenciar seus usuários tratando-os igualmente.” (FREITAS, L.C., 2005b, p. 926).

Apesar dessa afirmação, o autor reconhece as dificuldades para que as condições ideais desse atendimento indiferenciado à população se tornem reais, pois considera que

[...] as condições reais de funcionamento dificultam estas funções técnicas na medida em que a falência do Estado e sua subordinação a grupos de interesse terminam levando a limitações orçamentárias, de qualificação e de controle que jogam contra um atendimento indiferenciado. (FREITAS, L.C., 2005b, p. 927).

Portanto, a gestão escolar, segundo Paro (1998) deve ser entendida como uma mediação na busca dos objetivos da escola, não devendo estar articulada à dominação vigente em nossa sociedade, sendo que, na escola básica, o caráter

[...] mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de

alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação. (PARO, 1998, p. 303).

Sendo assim, a gestão escolar, conforme assinalam Muccilo e Balzan (2009), não deve ser compreendida como aquela gestão estratégica que se orienta pela descentralização e flexibilidade e se apoia na competitividade, no desempenho contínuo e crescente e na cobrança de resultados. Embora a gestão escolar envolva elementos básicos como decisão, planejamento, organização, direção; essas atividades não se dão de maneira neutra. Ao contrário, estão comprometidas com um tipo de formação humana, marcada por uma visão de mundo e de homem, ou seja,

[...] por um referencial normativo que ampara e conduz as ações humanas e que estão balizados por valores, costumes e ideias. Tais valores e ideias vão iluminar as práticas, as decisões e, a nosso ver, devem se amparar numa perspectiva comprometida com o bem comum da humanidade. (SANTOS, 2011, p. 52).

Nessa perspectiva, a gestão escolar constitui diferencial no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que se destaque por uma educação de qualidade social.

2.2.1 Gestão democrática e participativa

Para que a gestão escolar venha a ser democrática é preciso que todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional, participem das decisões concernentes à organização e funcionamento da escola, tendo em vista que a educação escolar tem por objetivo

[...] concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 1998, p. 304).

Para entendermos as bases da gestão democrática da escola pública é necessário analisar, de acordo com Santos (2011, p. 36) os “paradigmas⁵⁴ que fundamentam as formas de organização social e política assumidas pela sociedade atual.” Conforme a autora, o paradigma racional-positivista resulta numa gestão escolar organizada de forma verticalizada e hierarquizada, na qual os níveis de poder e o papel de cada um, já estão definidos e determinados e os técnicos e especialistas da educação têm a função de pensar metas e estratégia que as escolas devem seguir para alcançar uma educação de qualidade.

Assim, a política educacional ao se amparar teoricamente em um princípio que se vincula à democratização, como é o caso da descentralização, tenta mascarar as bases epistemológicas de cunho técnico-científico ou positivista racional que amparam uma gestão de política neoliberal. (SANTOS, 2011, p. 47).

Arruda (2011) assinala que esse princípio de gestão gerencial presente na educação, articula-se ao modelo de administração pública gerencial, defendido na reforma do estado brasileiro, na década de 1990, sobre a qual tratamos no capítulo anterior. Neste modelo é implementado

[...] um estilo de gestão educacional pautado na administração gerencial, utilizando técnicas da administração empresarial e princípios alicerçados no controle e no produtivismo, com forte caráter centralizador e autoritário, ignorando o imperativo constitucional que institui a gestão democrática da educação. (ARRUDA, 2011, p. 286).

Ao contrário, o paradigma crítico-dialético da gestão democrática da escola, conforme Santos (2011, p.39) “considera o homem como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e transformador desses contextos.”

Essa concepção de gestão democrática da escola necessita de colegiados para desenvolver-se e pressupõe uma partilha de poder entre todos os atores sociais envolvidos – direção, professores, funcionários, alunos, pais – o que implica uma corresponsabilidade nas ações desenvolvidas pela escola,

⁵⁴ O norte-americano Thomas Samuel Kuhn (1922-1996) conceituou paradigma como sendo as “[...] realizações científicas que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.” (KUHN, 1998, p. 13).

principalmente quanto à elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de seu projeto político pedagógico.

Nessa direção, o papel do gestor escolar é imprescindível para estabelecer um clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e a colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada de decisão em que os pares conjuguem na primeira pessoa do plural. (RIOS, 2012, p. 6).

De acordo com Santos Filho (1998), o gestor necessita ser um educador comprometido com a escola pública, objetivando oferecer condições concretas para autonomia⁵⁵ do aluno, sua inserção na comunidade e a transformação social.

Nesta perspectiva, ao analisar a questão da autonomia dos educandos nos períodos clássicos e modernos da História, no contexto da filosofia da educação, Mendonça e Lourenço Filho (2012) assinalam que a construção da autonomia é base fundamental para a educação:

Quando há o envolvimento dos alunos de forma espontânea, séria e produtiva, seja na produção do conhecimento ou na própria educação, o exercício da autonomia e os resultados desse processo tendem a ser mais eficientes, tanto para sua formação como indivíduos ou como cidadãos. (MENDONÇA; LOURENÇO FILHO, 2012, p. 26).

Portanto, é necessário que o gestor faça a diferença para si mesmo e para todos os que atuam na escola, principalmente aos alunos, pois cabe a ele a responsabilidade de “inspirar as pessoas, motivando-as, dirigindo e comandando o trabalho coletivo da escola.” (SORDI; SOUZA, 2009, p.121).

Quanto à autonomia, esta precisa ser construída por meio dos processos de participação, visto que a mesma, como um bem outorgado, conforme Nardi (2010, p. 224), revela-se frágil, pois costuma “ser convocada como instrumento essencial de uma política que acentua o consenso e a harmonia como resultados e não como expressão de construções coletivas.” Nessa perspectiva, não se espera uma intervenção direta na gestão da escola, ou seja, não se deseja uma participação efetiva da sociedade para mudar os rumos da educação.

⁵⁵ “A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) [...] significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna.” (GADOTTI, 1997, p. 10).

Andrade também assinala essa característica de um discurso teórico democrático que se diferencia na prática:

Todavia, esse discurso, aparentemente democratizante, mescla-se com um discurso latente de caráter gerencialista, modernizante. [...] esse discurso utiliza-se também de conceitos como participação, democracia e descentralização, mas com interesses voltados para a otimização e satisfação dos clientes, com uma perspectiva de participação e descentralização funcional, quando enfatiza aspectos técnicos e instrumentais que se contrapõe a uma gestão dita democrática. (ANDRADE, 2011, p. 304).

No entanto, é justo que a escola leve em conta as aspirações e os interesses dos cidadãos, que devem estar assegurados por uma efetiva participação no campo pedagógico, administrativo e financeiro; afinal são eles que financiam sua construção, manutenção e os salários dos profissionais que lá atuam, por meio de seus impostos.

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá [...] assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (PARO et al, 1998, p. 306).

Muitas escolas registram em seus projetos políticos pedagógicos a intenção de serem democráticas, de implantarem um planejamento participativo, porém, não conseguem trabalhar efetivamente com esses pressupostos em seu cotidiano. Além disso, a construção e reconstrução do PPP nem sempre constitui espaço de problematização, conforme aponta Freitas, L. C. (2005b, p. 924-925):

Os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia-a-dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias.

Assim, não basta uma proposta, é preciso uma vivência de gestão democrática, ou seja, tudo que diz respeito à escola tem que estar voltado para possibilitar essa participação, que não se dá de maneira automática. É preciso reorganizar tempos e espaços escolares para que essa participação aconteça e permita a superação do velho discurso de que os pais não estão preparados para opinar sobre as questões referentes à escola dos filhos:

A participação da população na escola ganha sentido, assim, na forma de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial aos pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola. (PARO, 1998, p.306)

Portanto, um dos grandes desafios dos gestores da escola pública contemporânea é atrair as famílias dos alunos para o convívio escolar, ampliando as relações da escola com essas famílias, visto que, conforme Santos Filho (1998, p. 63), “os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, essenciais à democracia, também são inerentes às escolas.”, que tem como horizonte a qualidade da educação.

De acordo com Freitas, L.C. (2005, p. 921), a qualidade da educação escolar deve ser fruto de um processo coletivo de avaliação institucional da escola, referenciada pelo seu projeto político pedagógico, necessitando ter um “caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador.”, sendo que este caráter de qualidade negociada se constrói na tensão entre as necessidades locais e as das políticas públicas centrais.

A escola necessita de liberdade, segundo Freitas, L.C. (2005b, p. 922), para delimitar sua “própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes.” Em concordância com o autor, Ganzelli (2007, p.18) afirma que cada escola, a partir de suas características, “deve criar estratégias para enfrentamento de seus problemas específicos.”

Para tanto, de acordo com Freitas (2005b, p. 922), a escola precisa realizar um pacto consigo mesma, com seus alunos e com os gestores do sistema, construindo socialmente indicadores de qualidade “que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...]”

Nesse sentido, o autor considera inadequadas as formas centralizadoras de difusão de mudanças de fora para dentro, que não levam em consideração os problemas reais da escola e seus conhecimentos acumulados para resolverem tais problemas. Entre as políticas neoliberais de regulação⁵⁶ do Estado e o

⁵⁶ “É importante notar que o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas Leis do mercado.” (FREITAS, L.C., 2005b, p. 913).

democratismo que não fortalecem as mudanças necessárias na escola, o autor propõe uma contrarregulação que crie compromissos com a comunidade interna e externa da escola, objetivando a articulação do serviço público

[...] com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar, tanto na sua organização como na prestação de serviços de melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, L.C., 2005b, p. 912).

Em oposição à gestão democrática da escola, conforme Brooke (2006), as políticas educacionais atuais, voltadas cada vez mais, para uma administração pública gerencial, têm desresponsabilizado o Estado e responsabilizado individualmente, ora a família, ora a escola, ora os professores, ora os gestores escolares, pela qualidade da educação.

Se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade de educação. (BROOKE, 2006, p. 200).

No que concerne aos indicadores da qualidade de educação sobre o qual assinala Brooke (2006), Freitas, L.C. (2005b, p. 922) acredita que tais indicadores devam ser produtos de uma “construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas.”

De todo modo, Freitas (op. cit.) afirma que a escola precisa superar desafios como: 1) fazer com que as condições pleiteadas de trabalho sejam revertidas em benefício da aprendizagem dos alunos; 2) refletir sobre seu futuro e construir seus próprios caminhos de melhoria da qualidade da educação, em torno do projeto político da escola; 3) atentar para que toda a escola seja reflexiva (gestores, funcionários, alunos e pais) e não apenas os professores. “Nesse sentido os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir.” (FREITAS, L.C., 2005b, p. 928).

O fato de que, nem sempre políticas participativas contribuem para melhorar a qualidade da educação, também é assinalado pelo referido autor,

(2005b, p. 920), quando se refere a uma parcela de servidores públicos que “[...] não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização.”

O autor acredita porém, que a própria comunidade envolvida no processo de avaliação institucional da escola, cobrará os bons resultados dos maus servidores públicos, colaborando assim para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados.

Andrade (2011, p. 306) assinala que a gestão escolar democrática possui uma qualidade social, que consiste na elevação do nível escolar

[...] para além da mensuração de resultados, através de uma gestão vista enquanto processo que possibilite aos sujeitos conhecimentos de diversa natureza, sobretudo através do fortalecimento e exercício de práticas no ambiente escolar, voltadas para a mobilização política e a discussão.

Não existem modelos pré-determinados de participação, assinala Paro (2008), mas ela se faz imprescindível para que a escola possa partilhar o poder entre todos os interessados na construção da qualidade de ensino que se quer, ou seja, uma qualidade social, voltada para a transformação da sociedade, tendo em vista sua emancipação.

Assim como Paro (2008), Santos Filho (1998) acredita que o caminho para uma real e verdadeira democratização da sociedade, passa pela escola, que pode e deve constituir-se em espaço educativo, não só para alunos, mas para toda a equipe escolar e a comunidade, gerando cidadãos participativos e democráticos, pois, “a educação e tudo o que se refere a ela, não pode se dar somente dentro dos muros escolares, mas deve ultrapassá-los para colher os frutos das mudanças sociais construídas coletivamente, a partir dela”. (PARO, 1998, p. 304).

De acordo com Santos Filho (1998, p. 65) “a tarefa do educador está em ‘forçar’ a participação a fim de desenvolvê-la e não esperar pela aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para exercê-la”, ou seja, vale ressaltar a importância da participação como uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa no movimento de participar. Este movimento deve ser reconhecido como um processo de aprendizagem em que os pais vão aprendendo os limites e as possibilidades da sua necessária atuação na e para a escola.

Neste sentido, Andrade (2011), assim como Santos Filho (1998), aponta o que considera uma contradição quanto à ampliação da democracia escolar, quando todos dizem acreditar que pais e comunidade necessitam se envolver nos assuntos da escola, mas colocam como obstáculo a falta de preparo cultural dos mesmos para participarem e deliberarem sobre as decisões que se referem a ela, revelando assim desconhecer que

A participação é uma aprendizagem que, para tanto, requer o efetivo exercício da mesma, e que compete à escola desenvolver essa aprendizagem cívico-cultural, por meio de sua função social, capaz de instrumentalizar e possibilitar condições para a formação e o exercício crítico da participação política, assumindo erros, acertos, atropelos e riscos. (ANDRADE, 2011, p. 324).

Não obstante, não devemos confundir gestão democrática e participativa com aquela que ocorre em muitas escolas, onde os pais são chamados apenas para ouvirem reclamações sobre seus filhos e, quando muito, para realizar “mutirões” de limpeza e manutenção do prédio escolar em detrimento de uma efetiva participação mais ampla, de caráter políticoeducacional. No entanto, participar

[...] é bem mais do que em certos fins de semana, “oferecer” aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. Nunca soube de mutirões nos bairros felizes de São Paulo... Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível. [...] sem acreditar no sonho, sem apostar nele, não é possível materializá-lo. (FREIRE, 1995, p. 127).

A organização da gestão da escola, no entendimento de Dourado, Oliveira e Santos (2007), tem por objetivo contribuir para a construção da qualidade social da educação que se quer, e necessita de meios que

[...] valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10).

Justamente por ser pública, a escola não deve ser concebida sem uma ampla e efetiva participação de pais, alunos, comunidade, mesmo sabendo que

as práticas de vivência democrática são ainda muito incipientes em nossa sociedade e que, raramente, se manifestam nas instituições escolares. Conforme Santos Filho (1998, p. 67), “neste novo modelo, a escola será estatal em seu financiamento, pública em seu destino e comunitária em sua concepção e gestão”

2.3 O papel do gestor escolar

O gestor escolar, ao assumir o papel de liderança⁵⁷ do processo de gestão democrática da escola, necessita desenvolver competências no sentido de conduzir o processo educacional juntamente com a comunidade escolar. Talvez a mais importante dessas competências, como vimos, seja a de garantir a participação de todos, mesmo com os inúmeros e reconhecidos obstáculos ao oferecimento de uma educação de qualidade, como por exemplo, salas lotadas, professores mal remunerados e por isso, desmotivados com as condições precárias de trabalho, a falta de materiais, pessoal e infraestrutura da escola.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que esse gestor seja um educador comprometido com a construção de uma escola democrática, participativa, criativa e transformadora, uma “escola cidadã”, e que sua gestão seja coerente com os objetivos educacionais, conforme constantes no PPP da escola.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. [...] E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, apud GADOTTI, 2002, p. 11-12).

Porém, como contribuir para a construção da “escola cidadã” se o gestor escolar está sobrecarregado com a execução das diversas demandas providas das esferas dos governos municipal, estadual e federal, sem condições para executar as inúmeras e cada vez mais crescentes atribuições burocráticas? Quais são os espaços e tempos reservados para pensar, refletir, problematizar, questões como: a quem a escola pública atende e com que qualidade de ensino?

⁵⁷ Segundo Nardi (2010, p. 222), são esperadas dos gestores escolares, “a capacidade de liderança, execução e controle, e da comunidade escolar, chamada a participar dos processos escolares, inclusive assumindo responsabilidades.”

Que tipo de aluno é preciso formar e para qual sociedade? E cabe indagar, ainda, a quem interessa que essas reflexões sejam tecidas e problematizadas?

Nesse contexto, as questões atinentes ao processo educativo que permeiam o cotidiano escolar e que necessitam ser problematizadas e avaliadas, no coletivo, passam a ser encaminhadas por meio de processos decisórios verticalizados, consoante à gestão autoritária e centralizadora, o que vai de encontro com a construção da gestão democrática.

Assim, conforme Andrade (2011, p. 317), as discussões necessárias não são prolongadas nas escolas, devido ao “pouco tempo para organizar a troca e o debate coletivo”, ficando apenas no âmbito das sugestões, desconsiderando a necessidade de se investir um mínimo de tempo para o exercício da democracia participativa. A escassez do tempo pode, também, provocar a supervalorização do administrativo em detrimento do pedagógico.

No entanto, cabe ressaltar que a gestão democrática e participativa, bem como, a articulação entre as atividades administrativas e pedagógicas, não dependem somente da disponibilidade de tempo, havendo, portanto, necessidade de se estabelecer prioridades, de modo que prevaleça o compromisso com a construção de uma educação de qualidade.

Nessas condições, questões relevantes tais como a organização da própria gestão no intuito de contribuir para o cumprimento dos objetivos educacionais propostos ou a potencialização dos elementos facilitadores e a mitigação dos dificultadores, objetivando mudanças e inovações no ensino oferecido, constituem-se desafios para a gestão escolar.

A redução dos espaços de reflexão e construção coletiva no âmbito escolar aproxima os gestores de gerentes que servem ao Estado, o que, por consequência, desvirtua a função social da escola no que tange à formação do cidadão participativo, tendo em vista que, conforme Freire (1996), participação se aprende participando. A ausência de vivência de participação, porém, contribui para a extensão do autoritarismo.

Dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, o diretor de hoje, por mais bem intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos apenas como defensor da burocracia e do Estado. (PARO, 2008, p. 111).

Nesta perspectiva, Paro (2008) aponta a necessidade de se rever o papel centralizador do gestor da escola pública,

[...] como “responsável último pela escola” e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos [...]. (PARO, 2008, p. 111).

Para que esta autoridade, inerente à gestão da escola pública, não se transforme em dominação e para que o gestor não reproduza as pressões e opressões recebidas no seu dia-a-dia, faz-se necessário criar condições que garantam formas de participação efetiva dos vários sujeitos que compõem a escola, a partir de uma visão política madura e consciente de educação e de sociedade. Freire (1995) insiste na importância de práticas de natureza democrática na escola, justificando como necessárias para que

aprendamos a lidar com a tensão entre liberdade e autoridade, de que não se pode escapar a não ser com prejuízos para a democracia. Temos que superar a nossa ambiguidade em face das tensas relações entre autoridade e liberdade. Quanto mais autenticamente vivo essa tensão, tanto mais menos temo a liberdade e menos nego a autoridade necessária. (FREIRE, 1995, p. 127).

Contudo, o gestor não deve ficar esperando que a autonomia lhe seja dada gratuitamente, sem nenhum esforço, tendo em vista que a escola é uma instituição que integra um sistema de ensino e depende de suas políticas públicas. Nesse sentido “Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.” (GADOTTI, 1997, p. 10).

Além disso, a autonomia, segundo Nardi (2010, p. 224), revela-se frágil como um bem outorgado, pois costuma “ser convocada como instrumento essencial de uma política que acentua o consenso e a harmonia como resultados e não como expressão de construções coletivas.”

Andrade (2011, p. 307) também assinala a complexidade da construção da autonomia na gestão democrática das escolas em que, muitas vezes, “A participação é utilizada muito mais como forma de atenuar conflitos e/ou divergências do que como espaço de tomada de decisões, negociações.”

Porém, conforme Archangelo (2007), quanto maior o nível de participação qualificada dos sujeitos em todos os assuntos que dizem respeito à escola, menos ela sofrerá as consequências de males como a apatia, o desinteresse e a violência dos alunos e da própria comunidade, visto que tal participação aumenta sua experiência de pertencimento.

A sensação de estranhamento do aluno em relação à escola [...] à sua rotina [...] são fatores comuns, cuja magnitude pode afastar emocionalmente o aluno da escola, em razão de ausência de um sentimento de acolhimento e de pertença à instituição. (ARCHANGELO, 2007, p. 227).

A autora diz não conceber uma educação de qualidade sem a participação dos pais e da comunidade no seu planejamento, gestão e avaliação, pois acredita na escola como “lugar de encontro, acolhimento entre sujeitos que tem papéis diferentes dentro dela, mas que se envolvem afetivamente nessa relação”. (ARCHANGELO, 2007, p. 231).

Os módulos do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, abaixo, dão um bom exemplo de quais são os desafios de uma gestão pública escolar na contemporaneidade:

Módulo I - Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade; Módulo II - Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar; Módulo III - Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola; Módulo IV - Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola; Módulo V - Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; Módulo VI - Como gerenciar os recursos financeiros; Módulo VII - Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola; Módulo VIII - Como desenvolver a gestão dos servidores na escola; Módulo IX - Como desenvolver a avaliação institucional da escola; e Módulo X - Como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? (THALES, 2012, p. 1).

Considerando que o processo de aprendizagem social ocorre de forma coletiva onde o produto é compartilhado com todos, a gestão democrática que se aprende também no cotidiano da escola, pode contribuir para que a escola pública seja um instrumento de transformação desta sociedade, na medida em que ofereça condições para a construção de valores e conhecimentos que

possibilitem a participação exigida pela sociedade contemporânea, ajudando a escola a trocar competitividade por solidariedade.

2.4 A ETI no século XXI: concepções e práticas

Muitas questões que desafiam a construção de uma educação integral de qualidade no Brasil foram respondidas pelo relatório⁵⁸ da relevante pesquisa, realizada no período de 2007 a 2009, “Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”(BRASIL, 2009).

Esta pesquisa foi desenvolvida em todos os municípios e regiões brasileiras, a partir da solicitação da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), a algumas universidades públicas federais. Seus objetivos específicos foram

[...] de (i) mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil; de (ii) analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, de (iii) subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional. (BRASIL, 2009, p. 6).

De acordo com o referido relatório, a pesquisa revelou uma grande diversidade nas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, apresentando diferentes nomenclaturas, concepções, tipos de atividades, parcerias, espaços e tempos de distribuição das atividades etc.

Em relação às concepções subjacentes às várias atividades desenvolvidas nas escolas de tempo integral no Brasil, a pesquisa identificou dois grupos: um de atividades mais tradicionalmente escolares, voltadas para o reforço ou complementação dos conteúdos do currículo regular e outro conjunto de atividades esportivas, musicais, e artísticas como dança, teatro, artesanato, voltados para a formação cultural, artística, social, de caráter mais geral do aluno. O segundo grupo de atividades aponta para uma

⁵⁸ Conforme informado no referido relatório (BRASIL, 2009), trata-se da etapa quantitativa da pesquisa, sendo que a análise qualitativa seria realizada em uma segunda etapa.

[...] ampliação do espectro de atuação da escola, assumindo-se novas dimensões de formação na perspectiva de uma educação integral que contemple não apenas os saberes escolares clássicos, mas também diferentes manifestações artísticas, culturais, esportivas, intelectuais, ligadas à comunidade ou capazes de enriquecê-la. [...] Nesse sentido, o planejamento das políticas públicas e das ações escolares, numa perspectiva intersetorial, pode ser uma importante estratégia. (BRASIL, 2009, p. 130).

Um dado levantado pela pesquisa em questão, o qual tem correlação com as atividades oferecidas aos alunos na ETI, é o que informa que, na maior parte das referidas experiências (80,1%), a criança ou jovem tem aulas das disciplinas do currículo formal em um turno e atividades diversificadas em outro, desenvolvendo as atividades associadas à jornada ampliada no turno contrário ao “regular”, podendo-se indagar, assim, se “o fato do Programa Mais Educação associar, no seu texto legal, a realização da jornada ampliada ao contraturno escolar, (influenciou), até certo ponto, a opção por essa forma de organização da jornada escolar ampliada.” (BRASIL, 2009, p. 131).

Outra hipótese suscitada pela pesquisa é a de que esse tipo de atividade no contraturno, favoreceria a organização, tanto das experiências que utilizam espaços fora da escola, devido à necessidade de organizar a locomoção dos alunos, quanto às atividades relacionadas a muitos projetos desenvolvidos dentro da mesma escola, os quais, devido ao seu caráter optativo, atendem apenas a uma parte do corpo discente da escola. Tal organização, facilitaria o atendimento da maioria dos alunos participantes das aulas regulares em um dos turnos e atenderia grupos de alunos em jornadas ampliadas, no turno oposto.

De toda forma, um desafio que se apresenta para os gestores escolares na implementação da jornada ampliada que acontecem no contraturno é a organização escolar que contemple e qualifique as diferentes atividades oferecidas aos alunos, tanto as obrigatórias quanto as de livre escolha, assegurando uma “integração efetiva com o ‘turno’, evitando que se constituam duas ‘escolas’ diferentes, uma para os alunos ‘regulares’ e outra para os alunos ‘do projeto’”. (BRASIL, 2009, p. 131).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental a construção coletiva de um projeto político pedagógico, que possa contemplar, conforme Santiago (2001, p. 141), “as normas, as regras, os conhecimentos, as relações, os espaços, os

tempos, ou seja, tudo aquilo que estrutura e organiza a vida na escola.”, tendo em vista que, uma de suas principais funções é

[...] dar organicidade a todas as ações que se realizam na escola, vinculando-as em torno de metas comuns, a partir de um diagnóstico da realidade local, de um compartilhamento de princípios e um planejamento coletivo de estratégias de atuação. Nesse sentido, certamente, é que a portaria que instituiu o *Mais Educação* determina que as ações e projetos relacionados ao programa estejam integrados ao PPP das redes e escolas participantes. (BRASIL, 2009, p.131-132).

O relatório da pesquisa “Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”, (BRASIL, 2009) também apontou a diversidade de experiências quanto aos locais em que as atividades são realizadas, podendo ser dentro da escola, com aproveitamento máximo dos espaços escolares que, muitas vezes, não são os mais apropriados, ou fora do espaço escolar, criando-se vínculos com os espaços públicos da cidade, utilizando-os como território educativo.

Uma questão fundamental a ser planejada, em qualquer projeto de ampliação da jornada escolar, é a disponibilização de espaços adequados às necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. Sabe-se que os prédios escolares, no Brasil, muitas vezes são precários em relação à estrutura física, pouco adequados ao desenvolvimento das atividades, com poucos espaços ociosos. Articular espaços escolares e não escolares pode ser uma estratégia importante para equacionar essa questão. (BRASIL, 2009, p. 130).

Outra característica revelada pela pesquisa, foi o formato predominante na gestão das experiências de jornada escolar ampliada que, além do diretor da escola, tem no professor o principal responsável pela execução das atividades, ao lado do coordenador específico e da secretaria municipal de educação que é, na maioria das vezes, a coordenadora geral, o que pode indicar,

[...] por um lado, a centralidade da escola na realização e na coordenação direta das experiências de jornada ampliada, bem como evidencia a importância das secretarias municipais de educação como catalisadoras de iniciativas e gestoras dos projetos. Tal formato permite, ainda, caracterizar a jornada escolar ampliada como política educacional que mobiliza diferentes segmentos do sistema de ensino.” (BRASIL, 2009, p. 132).

O relatório da referida pesquisa apontou, ainda, a ausência de instituições locais parceiras como as universidades que, por meio de programas e projetos, poderiam contribuir muito no sentido de uma possível aproximação entre suas produções acadêmicas e as práticas que estão sendo desenvolvidas no interior das ETIs, descentralizando, assim, algumas dessas responsabilidades.

A falta de normatização dos projetos e experiências em ETI, foi outro fator assinalado no relatório, o que indica a possibilidade de descontinuidade dessas políticas públicas, geralmente, sob a coordenação geral das secretarias de educação dos municípios⁵⁹, podendo ficar, portanto, dependentes de mudanças na administração municipal e “não se configurar como política de Estado.” (BRASIL, 2009, p. 133).

As indagações assinaladas nas considerações do referido documento, implicam problematização que necessita ser discutida no coletivo e no diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo, seja em nível de rede, seja em nível de unidade escolar.

No terceiro e último capítulo buscaremos identificar os elementos facilitadores e dificultadores da gestão da escola pesquisada, a partir dos autores estudados e da coleta de dados proporcionadas pela análise documental e pelas entrevistas.

⁵⁹ “Trata-se, em sua maioria, de experiências recentes que, se ainda não são tão numerosas, se vêm multiplicando pelo país [...] sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação, provavelmente sob a influência da legislação e das políticas federais indutoras do tempo integral.” (BRASIL, 2009, p. 133-134).

3 A gestão do CIEP pesquisado e suas contribuições para a ETI

Os resultados dos estudos realizados a partir do levantamento bibliográfico, da coleta de dados proporcionadas pela análise documental - principalmente do Projeto Político Pedagógico 2012 da escola pesquisada - no diálogo com os autores estudados e com os sujeitos entrevistados, em um esforço de triangulação dos dados, foram objetos de análise deste terceiro capítulo.

No processo de coleta de dados, por meio da entrevista semiestruturada com a equipe gestora da escola pesquisada, solicitamos que respondessem a seis questões que nos possibilitaram definir os seus perfis, de modo a favorecer a compreensão das suas percepções quanto ao CIEP pesquisado.

Dessa forma, confeccionamos esse capítulo apresentando a organização da escola de tempo integral pesquisada, o perfil de seus gestores, seguido da análise das suas percepções.

3.1 A organização do CIEP pesquisado

Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico 2012, o CIEP pesquisado atende um total de seiscentos e noventa e sete alunos, assim divididos: 1) os que frequentam o próprio CIEP em período integral: quatrocentos e oitenta e um alunos distribuídos em quinze turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com uma média de 32 alunos por sala; 2) e aqueles atendidos em uma escola vizinha pertencente à rede estadual de ensino, em período parcial: duzentos e dezesseis alunos distribuídos em sete turmas do 6º ao 8º ano, atendendo, em média, 30 alunos por sala, conforme ANEXO I. A escola não oferece o 9º ano por falta de espaço para atendimento aos alunos.

O referido CIEP está organizado em ciclos e anos, sendo o 1º ciclo composto pelos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos e o 2º ciclo pelos 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental. São oferecidas aos alunos, além das disciplinas comuns do ensino fundamental, atividades que complementam e reforçam o conteúdo das aulas, tais como: estudo dirigido, oficina de música e teatro, arte-educação, jogos e brincadeiras, animação cultural e a hora de lazer orientada por professor.

São também priorizados os cuidados com a saúde e a higiene pessoal e alimentação equilibrada de três refeições diárias proporcionadas por um cardápio balanceado elaborado pela nutricionista do setor de Merenda da Prefeitura Municipal. (AMERICANA, 2012, p. 55).

As atividades estão divididas entre as aulas do Núcleo Comum e as oficinas da Parte Diversificada da Matriz Curricular (ANEXO II), sendo todas ministradas por professores habilitados, respeitando sua área de formação. As oficinas podem ser modificadas, a cada ano, conforme as necessidades de ensino aprendizagem assinaladas no Projeto Político Pedagógico da escola.

A referida escola trabalha com diversos projetos, em uma perspectiva interdisciplinar, sendo alguns deles da própria escola e outros em nível de SME. O projeto “Ler e escrever”, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano do CIEP pesquisado, foi um desses projetos em nível de SME, que aconteceu durante o ano de 2012, objetivando trabalhar com o sentido mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista que os alunos

[...] leiam muito, leiam tudo, compreendam o que lêem e o que escrevem. A Secretaria de Educação adotou o Programa Ler e Escrever, material constituído de boas situações de aprendizagem, buscando uma unidade de ensino para a rede, para atender as escolas de ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O Programa Ler e Escrever está organizado por um conjunto de linhas de ações articuladas, que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, constituindo desta forma uma política pública de melhoria da qualidade do ensino. (AMERICANA, 2012, p. 37).

Os diversos momentos de formação e estudo dos professores, como as quatro horas semanais de reunião pedagógica e os constantes cursos de aperfeiçoamento e reciclagem, facilitam o trabalho interdisciplinar, conforme citado pela pedagoga do Ciep pesquisado. A linguagem e os estudos sociais funcionam como eixos integradores das demais disciplinas do currículo.

De acordo com Fazenda (2012), trabalhar de forma interdisciplinar é trabalhar em parceria, entendendo que os diversos saberes não estão compartimentalizados em conteúdos estanques. No entanto, a construção de uma didática transformadora e interdisciplinar pressupõe, mais do que a revisão das formas do trabalho cotidiano escolar, que os professores nele envolvidos, percebam-se interdisciplinar:

Mas a aventura maior de perceber-se interdisciplinar revela-se também no *cuidado* e no *critério* da escolha dos caminhos a serem percorridos, na execução de um projeto de trabalho. Entretanto, perceber-se interdisciplinar é sobretudo acreditar que o outro também pode *ser* ou *tornar-se* interdisciplinar. (FAZENDA, 2012, p.78). [grifo da autora].

Em relação à rotina diária, aos tempos e às atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula, estas se encontram divididas entre disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada e as oficinas extracurriculares, conforme os quadros contidos nos APÊNDICES II e III.

O corpo docente da escola pesquisada é composto por 40 professores, sendo vinte e oito Professores de Educação Básica I (PEB I) dos anos iniciais do ensino fundamental com jornada integral de 40 horas semanais. Quanto aos professores dos anos finais do ensino fundamental (PEB II), cinco possuem jornadas integrais de 40 horas e seis possuem outras jornadas: 27/38, 25/36, 21/30 e 14/19 horas semanais, conforme tabela contida no APÊNDICE III.

É interessante assinalar que, por meio da Lei Municipal nº 4053, de 01 de julho de 2004, foi instituído o Plano de Carreira e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana, o qual, além de criar empregos públicos de Pedagogo, Diretor de Educação Básica e Professor Coordenador, com funções de Suporte e Orientação Técnico-Pedagógica e Administrativa, com jornada de 40h semanais, também instituiu

[...] para as escolas que funcionam em período integral de 8 (oito) horas: 32 (trinta e duas) horas em atividades com alunos e 8 (oito) horas em atividades pedagógicas, das quais 4 (quatro) horas em reuniões pedagógicas na escola e 4 (quatro) horas em atividades pedagógicas em local de livre escolha pelo docente, totalizando uma carga horária de 40 (quarenta) horas semanais. (AMERICANA, 2004, p. 9).

No que tange aos tempos previstos na jornada dos professores para desenvolvimento de atividades com alunos e atividades com estudos e reuniões, se comparado com a época da implantação do plano de carreiras em 2004, os mesmos são divididos, atualmente, de forma a quase atender a percentagem de aulas x formação, prevista na Lei do Piso⁶⁰ - Lei nº 11.738, sancionada em 16 de

⁶⁰ No dia 27/02/2013, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a Lei 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. A decisão tem efeito *erga omnes*, isto é, obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei.

julho de 2008. A referida lei instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). (BRASIL, 2008, p. 1).

No parágrafo 4º do artigo 2º da Lei do Piso está previsto que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” Tendo em vista que as jornadas dos professores da escola pesquisada são, em sua maioria, de 28/40 horas semanais⁶¹, podemos observar que a Secretaria Municipal de Americana está muito próxima de cumprir a referida lei na sua integralidade, o que não ocorre com o município de Campinas, onde a jornada integral correspondente do professor é de 30/40 horas semanais.

O fato da maioria dos professores possuírem jornada integral, faz com que a escola tenha uma quantidade menor de professores, como podemos observar no APÊNDICE V, o que nos parece ser um facilitador para a gestão da escola, tanto para a formação, sob a responsabilidade da Pedagoga, como para a integração entre a equipe docente e entre esta e a equipe gestora da escola.

Embora a escola não ofereça período integral aos alunos dos últimos anos do ensino fundamental, devido à falta de capacidade física, a equipe gestora tenta garantir, para esses alunos, atividades extracurriculares no contraturno escolar, como karatê, balé, teatro, conforme podemos observar no ANEXO IV.

A partir de 2012, a escola pesquisada conquistou outro indicativo de qualidade, relativo à educação inclusiva, quando passou a contar com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Sala de Inclusão, com uma professora de educação especial, atendendo dez crianças, com diversas deficiências, síndromes ou distúrbios diagnosticados, todas com laudos médicos.

Objetivando propiciar, a cada um e a todos, um ensino aprendizagem com a melhor qualidade possível, também são oferecidos aos alunos dos 6ºs, 7ºs e 8ºs anos do CIEP, horários de funcionamento de Reforço para Português e Matemática, sendo dedicada 1 h/a semanal para cada uma dessas disciplinas.

No que concerne à organização da gestão para o atendimento das necessidades da escola, estão previstos no PPP do CIEP pesquisado, horários de

⁶¹ Neste caso, 2/3 de atividades diretamente com alunos correspondem a 26,6h e não 28h como previsto atualmente no Plano de Cargos e Carreiras da SME de Americana.

funcionamento sem educandos para a realização de Reunião Pedagógica, com a presença de toda a equipe escolar. Também está previsto horário para Reunião de Equipe Interdisciplinar, com duração de três horas, cujos participantes são o diretor, a pedagoga, os professores PEB I representantes dos 1º ciclo, do 2º ciclo, o representante PEB II e o animador cultural. Estes são momentos nos quais é trabalhada, de maneira privilegiada, a questão da interdisciplinaridade curricular da escola em questão.

Quanto à gestão democrática da escola, todos os Cieps de Americana, incluindo o pesquisado, possuem um Conselho de Escola-Comunidade (CEC), de caráter deliberativo, cujos representantes são eleitos a cada dois anos em Assembléia Geral. O CEC deve ser composto por um mínimo de 30 e um máximo de 40 pessoas, sendo seu Conselho Deliberativo formado por 50% de pais de alunos, 40% de professores e demais funcionários e 10% de associados admitidos. O diretor do Ciep é seu presidente nato. (AMERICANA, 2012, p. 30).

3.2 Perfil dos gestores

O levantamento do perfil dos gestores entrevistados (supervisora, diretor, vice-diretora e pedagoga⁶²) considerou o sexo, a idade, o tempo de atuação no magistério, na função atual, na escola pesquisada e a formação inicial, intermediária e final, conforme apresentado no quadro abaixo. A partir deste levantamento, prosseguimos com a tabulação e análise dos dados que seguem apresentados no quadro abaixo.

Sujeitos	Sexo	Idade	Atuação magistério	Atuação função	Atuação CIEP	Formação Acadêmica		
						Inicial	Interm.	Final
S	F	49	25 anos	2 anos	6 meses	Pedagogia	Espec. Psicopedagogia.	Doutor. Educação

⁶² Apesar do nome do cargo ser Pedagogo, cuja formação é pré-requisito para todos os gestores do Ciep pesquisado, a principal função deste cargo é a de coordenação pedagógica da escola.

D	M	49	28 anos	9 anos	6 anos	Licenc. Matemática	Pedagogia	Espec. Gestão Escolar
VD	D	44	24 anos	3 anos	5 anos	Magistério nível médio	Direito	Pedagogia
P	F	53	30 anos	20 meses	15 meses	Licenc. Estudos Sociais: habil. História e Geog.	Espec. Psicopedagogia	Espec. Educ. Especial

Quadro 3. Fonte: autor

Em relação ao sexo, observa-se que, à exceção do diretor, todas as integrantes da gestão da escola são do sexo feminino, dado esse, que tem convergido com as pesquisas⁶³ realizadas na área de educação e, que revela a prevalência das mulheres nas profissões da carreira⁶⁴ do magistério.

A observação da faixa etária, acima de 40 anos e do tempo de atuação no magistério, acima de 20 anos, dos sujeitos pesquisados, indica que a inserção na carreira, na qual o grupo permaneceu, deu-se ainda quando jovens, fato que revela experiência na área de educação. Essa realidade não se configura nesse século XXI em que a busca pelo magistério e a permanência nas atividades da docência da educação básica têm decrescido.

Analisando a atratividade da carreira docente no Brasil sobre jovens de ensino médio, Gatti (2009) assinala que, mesmo em países de educação modelar como a Finlândia, onde a profissão docente é atrativa, a carreira do magistério vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens⁶⁵.

⁶³ Dados do Censo Escolar 2011 revelavam que o Brasil possuía 2.039.261 de professores, sendo que desse total, 82% eram mulheres.

⁶⁴ Conforme Gatti (2009, p. 8), “A palavra carreira tem origem no latim medieval via a palavra carraria, que significava ‘estrada rústica para carros’. A partir desse sentido inicial de ‘estrada’, simbolicamente passou, a partir do século XIX, a ser utilizada tal qual a conhecemos hoje: como trajetória da vida profissional, um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão.”

⁶⁵ “Dados do Censo Escolar de 2007 (Inep/Mec) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%).” (GATTI, 2009, p. 12).

De acordo com a autora, é necessário considerarmos porque tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica, e discutir quais fatores interferem nesse posicionamento. Há que se considerar também a desvalorização do magistério que implica condições de trabalho e salário que, por vezes, geram a desistência de quem ingressa ou a procura por outras profissões e atividades melhores remuneradas.

Por outro lado, a autora assinala que muitos jovens das classes populares, têm se interessado pela docência, revelando que não se trata apenas de uma escolha pautada pela falta de melhores opções, e sim de uma opção consciente.

Para muitas das pessoas que hoje ingressam nos cursos de licenciatura, o magistério aparece como uma possibilidade real e concreta que vai além de uma concepção de professor “dador” de aulas. Neste caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade. (GATTI, 2009, p. 71).

O tempo de experiência no magistério, característica do grupo pesquisado, destaca-se como importante, se considerarmos a apropriação de saberes e a superação dos desafios que se dão na trajetória de qualquer profissional, oportunizando, dessa forma, atuar diante das certezas e incertezas do cotidiano escolar. Ao abordar que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, Tardif (2000, p. 14) assinala que eles são oriundos de diversas fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

O fato dos gestores pesquisados terem uma história de atuação no magistério, indica, por um lado, que têm possibilidade de compreender a dinâmica do processo educativo em que se inserem os professores e alunos e, por outro, que à luz de Tardif (2000), os conhecimentos que somaram ao longo do seu currículo de vida pessoal/profissional, contribuirão para as práticas de gestão.

Consoante ao tempo de exercício no magistério, o diretor, participante da pesquisa, também demonstra experiência no cargo, considerando que o exerce

há 9 anos, assertiva essa que também pode ser estendida à supervisora, vice-diretora e pedagoga, que embora estejam há menos de 5 anos no exercício dos respectivos cargos/funções, estão há mais de 20 anos na carreira do magistério. Faz-se necessário explicitar que no município de Americana (SP), o provimento dos cargos da carreira do magistério se dá por concurso público, a exceção do cargo de vice-diretor que é eletivo.⁶⁶

No que tange à experiência profissional como gestor em escola de tempo integral, com exceção da supervisora, os entrevistados declararam que suas atuações como gestores, se deram apenas na ETI pesquisada.

Cabe ressaltar, como relevante, o fato do diretor e da vice-diretora integrantes do núcleo da direção, estarem no CIEP pesquisado há mais de 5 anos, considerando que sua implantação deu-se no ano de 2007, tendo tido ambos, portanto, possibilidades de acompanharem o desenvolvimento do processo de implantação da escola pesquisada.

Esse fato é revelador da continuidade da gestão, o que favorece, além do acompanhamento do processo educacional, a apropriação da realidade da comunidade escolar, possibilitando compreendê-la para transformá-la, o que implica postura dialética. Deste modo, “A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político.” (GADOTTI, 1994, p. 14).

Quanto à formação inicial, não causa surpresa que todos tenham cursado Pedagogia, pois constitui pré-requisito para o exercício do cargo/função dos integrantes da equipe gestora. O diretor e a coordenadora possuem também licenciatura em Matemática e Estudos Sociais, com habilitação em História e Geografia, respectivamente. No plano de carreiras e salários⁶⁷ dos gestores, o fato de se possuir duas licenciaturas implica em diferença salarial.

Outro dado relevante relacionado à formação, reside na busca dos gestores por cursos de pós-graduação. Como se pode observar na tabela supracitada, a supervisora cursou doutorado, o diretor e a pedagoga cursaram especialização. Este diferencial na formação da equipe de gestão pode constituir

⁶⁶ A vice-diretora esclareceu-nos na entrevista que a forma de ocupação de seu cargo deu-se por meio de eleição pelos professores e funcionários efetivos da escola e a seguir, da escolha do diretor da escola em uma lista tríplice de candidatos eleitos. Informou também que está cumprindo em 2013, o último ano de um mandato de quatro anos.

⁶⁷ O Plano de Carreiras e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Americana foi instituído pela Lei Municipal Nº 4053 de 01 de julho de 2004.

estímulo e incentivo para que os professores busquem formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, além, de constituir diferencial para o exercício de suas funções.

O reconhecimento da importância da formação continuada de gestores, seja em que espaços forem, pode ser constatado pela atual política de formação de gestores escolares que, por meio do programa Progestão⁶⁸, implantado no país desde 1990, busca, a partir da adesão das Secretarias de Estado da Educação, propor uma discussão em torno da gestão democrática da escola, voltada para o ensino e aprendizagem com sucesso escolar do aluno.

O Programa propõe a discussão entre membros do colegiado escolar sobre temas como sucesso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros. (THALES, 2012, p. 1).

Quanto à formação inicial, intermediária e final, essas parecem apontar para o fato de que os gestores procuraram se aperfeiçoar ao longo de sua trajetória profissional, dentro da própria carreira do magistério, o que pode indicar uma realização profissional no sentido de estarem fazendo o que gostam e acreditam, ao contrário de muitos que, segundo Gatti (2009, p. 12-13),

[...] ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária.

Conforme aponta Rios (2010), os professores, e podemos estender aos gestores, estão em construção, em processo de vir a ser, fruto da sua inconclusão, inacabamento e incompletude, daí a importância da formação inicial articulada à formação continuada.

⁶⁸ “O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação à distância para capacitação de lideranças escolares. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, (CONSED) na década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno.” (THALES, 2012, p. 1).

3.3 A percepção dos gestores

Por ocasião da realização das entrevistas semiestruturadas, os sujeitos participantes da pesquisa foram convidados a refletir, a partir do roteiro das questões (APÊNDICE I), sobre a concepção de educação que prevalece na ETI onde atuam, o diferencial no processo de gestão da ETI pesquisada, tendo em vista uma educação de qualidade, os elementos facilitadores e dificultadores da gestão, as estratégias que são utilizadas para superar as dificuldades e o lugar da ETI na sociedade contemporânea.

Ao serem interrogados sobre a concepção de educação que prevalece na escola de tempo integral pesquisada, os gestores demonstraram estar afinados com a concepção expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que se baseia em uma proposta de ensino sócio-construtivista, conforme evidencia a fala da pedagoga: “*a proposta da escola é sócio-construtivista, baseada em Vygotsky e Piaget [...]*” (P).

A supervisora responsável pela escola, referiu-se à concepção de educação na ETI pesquisada, remetendo-se a 1991, época da implantação dos primeiros CIEPs em Americana, quando era diretora em um deles:

[...] no início, havia um viés mais histórico e social. Com o tempo, ela (a concepção de educação) se modificou em algumas situações, até pela própria sociedade. As exigências agora são de conteúdo, tem a Prova Brasil. Mas ainda o cerne é essa questão dialética e construtivista. (S).

Essa fala reitera o compromisso das ETIs do município de Americana, incluindo a escola pesquisada, com a construção do conhecimento, o qual contribui para o desenvolvimento do aluno e do professor. Nessa perspectiva, Gatti (2009, p. 70), nos convida a refletir sobre o o trabalho do professor que,

[...] justamente por incluir o outro e depender desse outro para se realizar, é extremamente complexo. Essa compreensão vai ao encontro de vários estudos que ressaltam que o trabalho docente depende da relação com os alunos e se realiza a partir dela.

Vygotsky (2003, p. 188), também tratou do “outro” em seus estudos, na perspectiva de que, “Para compreendermos a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras — temos que compreender o seu pensamento.

Mas nem isso é suficiente — também é preciso que conheçamos a sua motivação.” O autor considera que, por trás de todo pensamento, existe uma motivação provocada por nossos desejos, interesses e necessidades.

O referido autor, também entende como fundamental a relação professor-aluno, em que o professor é o mediador do conhecimento, ou seja, na ação de ensinar, o professor também aprende, sobre o próprio aluno e sobre si mesmo.

Neste sentido, uma educação que busca a formação integral em uma perspectiva humanística, pode favorecer, segundo Guará, (2006, p. 16)

[...] relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

No que tange à concepção de educação da escola pesquisada, todos os gestores entrevistados, referiram-se como sendo construtivista e voltada para a formação integral do aluno. Ainda que haja diferença conceitual entre a abordagem construtivista e a socioconstrutivista, ambas têm como pressuposto a construção do conhecimento.

No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2001) revela algumas aproximações e contraposições entre sua teoria sobre a aquisição do pensamento e linguagem e a de Piaget. Enquanto Vygotsky destaca em seus estudos as contribuições da interação social, da cultura e da dimensão histórica do desenvolvimento mental, Piaget enfatiza os aspectos estruturais de origem biológica e as leis de caráter universal do desenvolvimento.

As falas do diretor e da vice-diretora da escola pesquisada são coincidentes em muitos sentidos, revelando uma coesão entre o núcleo da gestão. Isso se explicita na concepção de educação prevalente na escola de tempo integral pesquisada, a qual, de acordo com ambos, é aquela voltada para a formação integral do aluno. O diretor revela tal concepção na descrição abaixo:

Eu acho que é realmente formar o homem, o cidadão para vida... Se preocupa muito com a parte cultural, a música, o teatro, a expressão corporal. A expressão corporal é sempre trabalhada com muita intensidade. Porque geralmente [...] uma escola parcial forma para o estudo, para o técnico, para

prosseguir os estudos, e a educação integral forma para a vida...O ser humano fica mais preparado para tudo. (D).

A vice-diretora expressa opinião similar à concepção de educação integral do referido diretor: *“Eu acho que é realmente formar o homem, o cidadão para a vida.” (VD).*

Neste sentido, autores como Tavares (2009, p. 146) entendem que a educação visa à formação e ao desenvolvimento humano global, considerando “[...] o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional.”

A mesma convergência é revelada quando ambos os gestores da escola pesquisada fazem a diferenciação entre educação e escola de tempo integral. Ao relatar-nos a falta dos espaços, como a quadra e o anfiteatro, previstos na implantação do Ciep, mas ainda não construídos até o presente momento, o diretor faz uma diferenciação entre educação e escola de tempo integral:

Essa é minha ideia de uma educação integral, não de uma escola integral. Escola integral, de repente, ficar o dia todo lá, não é o que pede uma educação de período integral. (D).

A vice-diretora também aponta essa mesma diferenciação:

Porque não é o tempo integral, é o ensino integral. Os pais confundem muito, eles acham assim... “Ah, escola de período integral... vou deixar meu filho lá!” E não é isso... O ensino integral não é o período integral, é o ensino integral. É diferenciado por isso....Tem que ter essa sensibilidade também, porque às vezes se não for bem trabalhado (o currículo) você perde muito tempo. A criança se perde no período integral, então tem que ser bem detalhado o que vai ser trabalhado.(VD).

Podemos perceber na fala da vice-diretora a mesma preocupação revelada por Freire (1995) quanto à possibilidade do tempo do aluno ser “desperdiçado” na ETI, caso esse tempo não seja bem planejado, qualificado e considerado parte importante do currículo da escola.

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do *tempo*, de como usar o *tempo* para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. [...] A escola progressista séria não pode estragar o *tempo* de a criança conhecer. Mas, só a partir, me parece, de um limite mínimo de tempo para a prática

escolar é possível pensar em como usá-lo de forma produtiva. Nesse sentido, uma escola formalmente chamada de *tempo integral*, pode desperdiçar o tempo, do ponto de vista aqui discutido. A designação *tempo integral* em si não faz milagre. É preciso saber o que fazer do tempo [...].” (FREIRE, 1995, p. 54). [grifo do autor].

Não se trata apenas de um aumento quantitativo do tempo do aluno na escola, e sim, de um aumento qualitativo, em “que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino aprendizagem.” (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Nessa perspectiva, os gestores da escola pesquisada revelam uma concepção de educação integral que não implica apenas a ampliação da jornada escolar, mas aponta para o compromisso com a formação integral do aluno, na perspectiva, também, da ampliação de suas oportunidades e condições de aprendizagem. Comungam assim, com a abordagem de autores como Teixeira (1959) e Paro et al (1988), que assinalam a importância da diversidade de atividades e da infraestrutura do prédio escolar, entre outros condicionantes, para a construção de uma ETI de qualidade às crianças e jovens.

Anísio Teixeira (1959, 1997), desde o início do século passado, compreendia a diversidade de atividades oferecidas aos alunos como sendo uma das características fundamentais da ETI e contrapunha a escola de tempo parcial à “escola de tempos pedagógicos completos”, propondo

[...] restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1997, p. 63).

Não basta, portanto, ampliar a oferta de mais salas ou vagas nas escolas públicas, sendo necessário também o avanço na direção de uma educação integral de qualidade para as crianças e jovens. Para isso é necessário que se garanta o oferecimento de escolas

[...] com espaço e condições para instrução e vivência, com profissionais capacitados e bem remunerados, com instalações adequadas, com merenda, com merendeira, local e utensílios para se servir a merenda, com autonomia da escola para atender aos interesses da clientela, enfim, com condições plenas para o desenvolvimento de sua função específica de escola. (PARO et al, 1988, p. 219).

Ao referir-se à concepção de educação da escola, a pedagoga entrevistada declarou ter se apropriado dessa, o que se constitui como fundamental para que o corpo docente da escola também o faça, visto que a pedagoga é responsável pela formação dos professores que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CIEP pesquisado, acontece semanalmente nas Reuniões Pedagógicas⁶⁹ e em outros momentos do cotidiano escolar. Esses espaços formativos em serviço oferecidos aos professores, sob a responsabilidade da pedagoga, favorecem que sejam tecidas, dentre outras, discussões a respeito da concepção de educação e que tal concepção se expresse na prática pedagógica dos professores.

Nóvoa (1995a, p.10) assinala que não podemos almejar “[...] qualidade, nem reforma educativa, nem inovação ideológica, sem uma adequada formação de professores.” Essa formação, segundo o autor, se faz importante em três dimensões, quais sejam, o desenvolvimento profissional, a organização da escola - lugar de reflexão sobre a prática – e também o desenvolvimento pessoal do professor, tendo em vista que são “profissionais produtores de saber e de saber-fazer.” (NÓVOA, 1995b, p. 16).

Sob essa ótica, a formação não se dá por acúmulo de cursos e diplomas, mas deve ser construída no saber da experiência, de forma coletiva, de modo a propiciar autonomia e reflexão docente. Além disso, a troca de experiências propicia uma partilha de saberes, pela qual os professores vão sendo, ao mesmo tempo, formadores e formandos desses mesmos saberes. Como ressalta Nóvoa (1995a, p. 27), é necessário

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Ao analisar as novas políticas e programas governamentais de formação de professores, a partir de incentivos governamentais como bolsas de estudos e ensino à distância, Freitas, H.L.C. (2007), assinala que continuam produzindo e

⁶⁹ Entendemos como um diferencial da escola pesquisada, a duração das reuniões pedagógicas de 4 horas semanais que, conforme previstas no seu PPP de 2012, acontecem às sextas-feiras, das 13:00 às 17:00h enquanto os alunos participam de oficinas como xadrez e *ballet*. É interessante notar que a duração destas reuniões semanais de formação coletiva dos professores é mais do que o dobro das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) da rede estadual de São Paulo e das que se referem ao Trabalho Docente Coletivo (TDC) da Rede Municipal de Ensino de Campinas, ambas com duração de 1h e 40 min.

reproduzindo desigualdades, propiciando com que muitos professores sejam formados massificada e aligeiramente. Em concordância com Nóvoa (1995b) e Gatti (2009), a autora defende

[...] uma política de valorização do magistério como profissão, com o sentido *de projeto de vida e futuro*, enquanto percurso da existência, uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola. (FREITAS, H.L.C., 2007, p. 1205). [grifo da autora].

Nesta perspectiva, está apontada na proposta pedagógica do PPP do referido CIEP, a necessidade da escola e do professor organizarem os seus trabalhos pedagógicos para que o aluno perceba-se “integrante, dependente e agente transformador do ambiente [...] capaz de organizar as diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos”. (AMERICANA, 2012, p. 57).

Concernentes com tal concepção de educação construída e compartilhada entre professores e alunos, Mendonça e Lourenço Filho (2012), assinalam que

Educar é, nesse sentido, levar o aluno à construção, ou melhor, à reconstrução pessoal do conhecimento pelos seus próprios caminhos, pela sua própria experiência. Ao aluno cabe a busca e a descoberta, o esforço e a recompensa pela conquista. (MENDONÇA; LOURENÇO FILHO, 2012, p. 35).

Quanto aos desafios enfrentados no processo de implantação da escola pesquisada, os gestores, à exceção do diretor, não estavam presentes na época de sua implantação, em fevereiro de 2007, todavia, relataram suas experiências em outras ETIs e apontaram que os maiores desafios enfrentados no processo de implantação, foram os relacionados às dificuldades de se iniciar atividades em uma escola de tempo integral sem a infraestrutura⁷⁰ prevista, desejada e necessária para o bom atendimento aos alunos.

De acordo com o diretor, na ocasião da implantação do Ciep pesquisado, havia uma previsão de se iniciar o atendimento em período integral, com os alunos distribuídos em sete salas de aula. Porém, para atender a demanda que desde o início foi grande, os alunos ocuparam um total de dez salas e o

⁷⁰ Ainda que na proposta original do CIEP pesquisado esteja prevista a construção de espaços educativos como anfiteatro e quadra poliesportiva, estes estão contemplados apenas na maquete que se encontra logo na entrada da escola pesquisada, o que, segundo seus gestores, compromete a qualidade do ensino aprendizagem em relação às atividades diversificadas.

atendimento deu-se em período parcial durante os dois meses iniciais. Faltava a infraestrutura necessária como energia elétrica, pavimentação e pintura, ou seja, o término da construção da escola foi acontecendo juntamente com o desenvolvimento das aulas.

A gente pegava energia direto do poste do comércio vizinho. Não tinha mobília; foram chegando com as aulas acontecendo. Foi uma situação bastante difícil. Para você ter uma ideia, tinha parte da escola que estava ainda na terra, não tinha ainda pavimentação. Algumas salas de aula sendo pintadas... foi nessas condições que a gente começou aqui, entendeu? Difícil... (D).

A vice-diretora, que chegou como professora à escola, um ano após sua inauguração, lembra que, na época, ainda não havia sala de professores, “*nem laboratório de ciências, não tinha sala de artes, não tinha laboratório de informática.*” (VD), porque os espaços foram transformados em salas de aula para atender a demanda de alunos.

A supervisora da escola, embora não estivesse presente quando da implantação do Ciep pesquisado, revelou que em 1991 se encontrava como diretora em um dos dois primeiros CIEPs implantados no município de Americana. Ela também citou a falta de infraestrutura como uma das dificuldades enfrentadas na implantação da escola em que trabalhava. Segundo a gestora, esse problema parece fazer parte da cultura das políticas públicas no Brasil.

O que acontece é que, às vezes você constrói, a verba acaba e fica faltando um pedaço (risos). Então, fica faltando refeitório, parquinho... Infelizmente, isso é histórico e cultural na política brasileira. Você não entrega inteiro, né? Eu, por exemplo, quando comecei lá no Zanaga, que é uma escola de andares, com rampas.. quando a gente foi visitar uma semana antes de começar as aulas (que não podiam mais ser prorrogadas por causa dos dias letivos), não tinha ainda nenhuma proteção construída para a rampa. Estava muito crua. Então, é assim a nossa cultura de construção de escolas... E aí, sofrem alunos, professores... (S).

Giovanni e Souza (1999), também apontam a falta de infraestrutura como um dos problemas ocorridos no Programa de Formação Integral da Criança⁷¹

⁷¹ “Este programa público, chamado Profic – Programa de Formação Integral da Criança –, procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem.” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 70).

(Profic), política pública de ampliação da jornada escolar, implantada no estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993.

As questões de infraestrutura do Programa apareceram com frequência: falta de material escolar, recursos financeiros (chegavam sempre tardiamente) e inadequação ou falta de espaço físico; bem como a insuficiência de orientação técnica para desenvolvimento do programa, o isolamento em relação aos órgãos públicos, a falta de participação comunitária e a demanda reprimida. (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 104).

Os autores afirmam que tal programa só conseguiu se manter graças às parcerias realizadas com as diversas prefeituras e com o terceiro setor, devido a “muita criatividade no aproveitamento de recursos humanos e materiais preexistentes, bem como na sua utilização de modo renovado.” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 105).

A vice-diretora assinala, entretanto, que a infraestrutura, apesar de ser importante, não é tudo e não substitui a competência dos professores nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Ela afirma que já trabalhou em escolas que possuíam uma estrutura física muito melhor do que a do Ciep pesquisado, no entanto, o trabalho dos profissionais não era bom.

Eu penso que a estrutura física não é totalmente a responsável pela qualidade de ensino. O pessoal, a parte humana é mais responsável do que o prédio, do que o físico, tanto que a gente vê na TV tantas escolas, tantos professores “dando aula debaixo de árvore” e, tiro por mim que estudei em escola rural, naquela escola com sala multiseriada... e eu aprendi e muito bem. Lembro que a professora que dava aula tinha uma fileira por sala: trabalhava com o primeiro ano, com o segundo, o terceiro e o quarto e ía voltando... e a gente não ouvia falar em dificuldade de aprendizagem. Todos aprendiam dentro de seu ritmo. Hoje não. O que a gente mais vê é criança com dificuldade de aprendizagem. Com tanto diferencial que tem para a criança aprender, com computadores, livros, lousa digital, como no nosso caso... Temos tudo e a criança não aprende! Então eu penso que não é a estrutura física que faz a educação. (VD).

Essa percepção da vice-diretora de que o ensino aprendizagem não é determinado apenas pela dimensão infraestrutural da escola, coaduna com autores como Dourado, Oliveira, Santos (2007, p. 7), que apontam a necessidade de “identificação de condições, dimensões e fatores fundamentais do

entendimento do que seja Educação de Qualidade.”, tendo em vista a complexidade dos processos intra e extra escolares que, não apenas envolvem, mas determinam tal qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário buscar identificar quais as condições multifatoriais que podem explicar as notórias estatísticas educacionais, que revelam constantemente o mal desempenho dos alunos brasileiros, cujos resultados de aprendizagem, principalmente em Português e Matemática, se encontram bem aquém dos índices de países bem menos desenvolvidos economicamente do que o Brasil. A pergunta que fazemos, a partir de Pinho (2011) é: como pode um país que alcançou a sexta posição entre as maiores economias do mundo, em 2011, obter um constrangedor 88º lugar em um *ranking* mundial, conforme publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)?

A mesma dificuldade da escola conseguir reverter certos avanços e conquistas educacionais, como as tecnológicas, em prol de seus alunos, que foi citada pela vice-diretora entrevistada, também foi assinalada por Freitas (2005b, p. 915): “O que surpreende ao ouvirmos os relatos dos gestores é a dificuldade de a escola sintonizar seus esforços de melhoria de condições de trabalho, com o fim de ter como horizonte o repasse dessa melhoria para a formação dos alunos.”

O autor assinala que, nem sempre, a melhoria das condições de trabalho, como o investimento público na formação continuada dos professores, reverte-se em melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

[...] avolumam-se as queixas no sentido de que os investimentos em condições de trabalho e em qualificação do professor têm dificuldades para espelharem-se na melhoria do atendimento aos alunos, medido pelas taxas de reprovação, evasão e desempenho cognitivo. (FREITAS, L.C., 2005b, p. 905).

Isso nos leva a refletir que, a construção de uma educação pública de qualidade, é uma questão multifatorial que precisa considerar, além da formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho como infraestrutura da escola, número de alunos por sala, salários dignos e condizentes, tempos e espaços previstos para estudos, preparo de aulas, reuniões de planejamento, atendimento aos pais e alunos etc.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), é fundamental que todos os profissionais da escola, juntamente com pais e alunos, tenham participação ativa no processo de construção de uma educação de qualidade social, que

é resultado de sujeitos engajados, pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Além da infraestrutura deficitária, a supervisora fez referência a outros problemas ocorridos na implantação dos primeiros CIEPs em Americana:

Na época, os desafios eram enormes porque, a própria escola em tempo integral no estado de São Paulo, era uma coisa muito ilusória, não existia. O que se tinha notícia era, da década de 1980, no Rio de Janeiro, onde começou a se implantar. Em questão de rede pública, era uma coisa muito obscura, a gente não sabia ao certo o que era. Não havia literatura embasada pra gente, só as referências do Rio de Janeiro, enviesadas, com muitas questões políticas, com muitas situações complexas [...] (S).

Segundo a gestora entrevistada, outro problema ocorrido na implantação dos primeiros Cieps em Americana, foi a rejeição da comunidade, devido a proposta pedagógica ser construída nos moldes dos Cieps do Rio de Janeiro.

[...] porque quando os CIEPs foram montados, eles tinham mais um viés histórico e social, tanto é que os eixos norteadores da proposta se baseavam mais na cultura pega do Rio de Janeiro [...] como a propaganda feita pela rede municipal (de Americana) também baseava-se nas histórias do Rio de Janeiro, na questão de tirar a criança das ruas, pegar os desassistidos... tudo isso matou metade da proposta que é muito rica, né? (S).

Essa rejeição inicial dos primeiros Cieps, por parte da comunidade, também foi diagnosticada por Bomeny (2009, p. 117), no Rio de Janeiro:

O sonho de Darcy Ribeiro (1986) era que o Ciep fosse atrativo para a classe média: "tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro". Por certo, a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos Cieps. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em

idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas.

A supervisora explica, ainda, que a aceitação dos CIEPs pela comunidade nos dias atuais é bem melhor, sendo que esta mudança aconteceu, possivelmente, porque o enfoque agora é outro, como ela mesma assinala:

Hoje em dia se está no céu. A comunidade até briga para ter período integral e naquela época era por convencimento [...] Agora o enfoque está sendo um pouquinho diferente... se pensa um pouquinho mais em Português, em Matemática, até por causa da questão da qualidade do ensino em nível nacional. Mas, há uma angústia que nos aflige, há um bom tempo: mesmo ela (a ETI) sendo mais rica em experiências, os índices em provas, em avaliações, é menor do que em uma escola de tempo parcial... (S).

A fala da supervisora remete ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷² e ao fato deste não considerar as experiências e as vivências propiciadas pela ETI no cotidiano escolar do aluno. Nesta perspectiva, Silva (2009) indica que outros elementos, nem sempre quantificáveis, também podem revelar a qualidade social da educação no interior da escola, como por exemplo:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

A autora nos provoca a refletir sobre qual foi a intenção subjacente na aplicação de índices e medidas próprios do mercado capitalista, na educação, em nível nacional, a partir dos anos de 1990:

Introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas? Alterar o currículo escolar, ajustando-o aos conteúdos a serem cobrados nos testes de aferição de desempenho? Hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassam por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis? (SILVA, 2009, p. 219-220).

⁷² Segundo Silva (2009), índices utilizados no mercado foram transpostos para a educação pública com a intenção de medir tanto a qualidade como a quantidade “[...] dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado para mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental (3ª e 4ª séries) e médio (3ª série), por meio de testes aplicados em âmbito nacional.” (SILVA, 2009, p. 219-220).

Ao serem indagados sobre como os fundamentos e princípios da educação de tempo integral se expressam no cotidiano da escola pesquisada, os gestores, sem exceção, demonstraram preocupação com a formação dos alunos. O diretor declarou que tais fundamentos e princípios são expressos nas atividades que envolvem a parte física, artística e cultural, buscando contextualizar as brincadeiras nos conteúdos escolares.

A vice-diretora enfatizou, por sua vez, o trabalho da escola, objetivando a formação integral das crianças, que tem ficado, segundo a gestora, cada dia mais, sob a responsabilidade, quase que exclusiva da escola:

[..] porque hoje as famílias deixam muito para a escola, que acaba cobrindo as lacunas que as famílias deixaram. Trabalhamos muito a questão do desperdício, pois os alunos desperdiçam demais a comida. Até o setor de Merenda da SME já fez um trabalho com eles aqui. A questão da reciclagem do lixo, dos valores, da violência. As famílias não sabem como lidar com essa situação porque antes, a formação do caráter da criança vinha de casa. Eu penso que tinha que vir de casa e a escola apenas complementar. Só que, com muitos alunos, a gente tem que começar do início.(VD).

A criticidade é um tema recorrente na fala dos gestores entrevistados, tanto que a pedagoga assinala que os professores da escola atuam na perspectiva de construção do conhecimento, concernente com os objetivos e metas contidos na proposta pedagógica contida no projeto político pedagógico da escola pesquisada. “Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.” (AMERICANA, 2012, p. 54).

No referido PPP, está apontado como um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino Fundamental, “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (PCN, s.d, apud AMERICANA, 2012, p. 57).

A supervisora acredita que os fundamentos e princípios da ETI estão ligados ao cotidiano da escola, por meio da formação crítico-dialética dos professores que considera a socialização e a humanização dos alunos. Tal formação, no seu entendimento, está estreitamente ligada à formação inicial e ao

posicionamento político-social dos professores. Seu entendimento, nesta perspectiva, vai ao encontro de Freire (1995, p. 49), ao afirmar que:

Não há um trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.

A supervisora admite-se saudosista e recorda que muitos daqueles jovens professores de vinte anos atrás, “com ideário, dispostos a fazer uma educação integral diferenciada.” (S), que trabalhavam em 1991 na escola onde ela era diretora, compõem, em sua maioria, o atual corpo docente do CIEP pesquisado. Acredita que muitos dos professores recém-formados e mais jovens carecem de uma boa formação inicial que recebiam aqueles professores de duas décadas atrás, os quais têm, ainda como acréscimo a essa formação inicial, a experiência profissional adquirida ao longo de sua trajetória profissional. De acordo com a supervisora, essas características fazem com que os professores mais experientes sejam qualitativamente melhores do que os recém-formados.

Então esse grupo, eu creio que é mais assentado, sabe onde quer chegar... o que eu receio um pouquinho das novas gerações... Apesar da gente estar vivendo um “pool” de escolas de tempo integral, a formação, a base com que eles vêm das faculdades tá assim muito mirradinha, né? (S).

A percepção da supervisora sobre a formação inicial dos atuais docentes, comunga com a de Freitas, H.C.L. (2007), que analisa as atuais políticas públicas de formação de professores no Brasil e constata que, o formato em que as mesmas se apresentam, têm propiciado a produção de desigualdade na formação inicial dos professores:

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. Nestas instituições de ensino e pesquisa, a Bolsa Docência/CAPES espera pelos estudantes que logram vencer seus processos seletivos, visando inseri-los nas áreas de educação básica com maior carência de professores [...] Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino

e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional. (FREITAS, H.C.L., 2007, p. 1206).

A supervisora, quando indagada sobre se identifica algum diferencial no processo de gestão da ETI pesquisada, tendo em vista o compromisso com a construção de uma educação de qualidade, assinala que a principal diferença entre a ETI e a escola de tempo parcial é a dinâmica dos dois tipos de escola:

[...] porque a parcial não tem oficinas, não tem horários de almoço, não tem intervalos pré-moldados... Então, é outra dinâmica de escola. [...] Nesse sentido eu vejo que tem diferença nas gestões (das escolas) de tempo parcial e integral, no sentido da dinâmica da escola. (S).

No que concerne ao diretor do CIEP pesquisado, ele também identifica diferenças em relação ao tipo de escola parcial e integral, principalmente quanto ao tempo que a ETI dispõe para o ensino e aprendizagem dos alunos e à concepção de homem que se pretende formar nessas escolas:

A escola parcial, porque tem que cumprir a carga horária, não consegue trabalhar diversificadamente, de uma maneira a utilizar 1/3 da carga horária para trabalhar o lúdico. A escola parcial não tem esse espaço... é praticamente conteúdo. São as vinte e duas aulas da grade curricular obrigatória mais as seis aulas de Artes e Educação Física. Não sobra espaço porque os alunos chegam de manhã, às sete horas e saem ao meio dia. Não têm a parte diversificada. (D).

Na concepção do diretor, a organização da ETI tem implicação direta com a qualidade da educação, porque segundo ele, a escola parcial prepara o aluno apenas “para o ensino técnico, para prestar um vestibular, prestar um concurso, mas não prepara o aluno para ele ficar questionador. O aluno não fica crítico.” (D).

Em diversos momentos da entrevista, o gestor demonstrou estar afinado com o Projeto Político Pedagógico da escola, no qual está explicitado como um dos objetivos específicos: “Proporcionar ao educando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico acerca dos fenômenos culturais, científicos e sociais.” (AMERICANA, 2012, p. 20). De acordo com o referido diretor,

A criticidade da criança que não estuda em tempo integral deixa a desejar. Em minha opinião, o aluno que estuda em ETI fica mais exigente, mais questionador, fica mais crítico mesmo, ao contrário do que a mídia quer, não é? A mídia não quer as pessoas que criticam, quer as pessoas que aceitam. Então a

gente forma o cidadão para isso: para uma criticidade mais aguçada. Eu acho que a escola parcial não trabalha essas questões por causa da carga horária, falta de tempo mesmo. A carga horária não permite trabalhar mais.(D).

Esta constatação do diretor coaduna com o Projeto Político Pedagógico da escola, em que fica explicitado:

Não aceitamos mecanicamente a ideia de que a escola é simplesmente o local da reprodução da ideologia dominante e que os seres humanos são sujeitos determinados e programados. Concebemos os seres humanos como criativos e ativos construtores de cultura e história, por isso propomos a intervenção nos destinos escolares como educadores responsáveis por construirmos outra história. Sendo assim, estabelecemos o debate, a discussão e a reflexão coletiva, envolvendo alunos, professores, funcionários, pais, gestão, e demais membros da sociedade local a fim de formularmos as concepções que embasarão as ações educativas que serão desenvolvidas por este estabelecimento de ensino com o propósito de construir uma sociedade justa, igualitária e democrática. (AMERICANA, 2012, p. 7).

Coaduna, também, com diversos autores (Teixeira, 1956; Guará, 2006, Cavaliere, 2010) que entendem como sendo um dos principais objetivos da ETI, a formação integral que busca o desenvolvimento global do ser humano, e não apenas um acúmulo de conhecimentos e informações.

Quanto à vice-diretora, ela reconhece como diferencial da ETI pesquisada as possibilidades de trocas entre os professores nos diversos momentos do cotidiano da escola, como por exemplo, na hora do almoço.

Acho que é isso que faz o diferencial, porque nessa escola o pessoal fala a mesma língua. Se você tiver a oportunidade de conhecer o grupo... todos que vêm aqui gostam dessa escola porque o grupo é muito unido. Então tem aquela troca na hora do almoço... você está ali na sala dos professores... é um momento de descontração, estão falando de educação, estão falando de aluno, estão planejando aula, e na escola parcial não tem isso. [...] Eu não gostei de trabalhar em uma escola parcial porque é muito “cada um por si”. Você não tem contato com o grupo. Você entra sete horas da manhã, sai meio dia e, às vezes, você nem vê seu colega. Você não tem aquele contato com os parceiros.(VD).

Para Nóvoa (1995b), esse contato sobre o qual nos fala a vice-diretora, propicia trocas que são essenciais na formação dos professores e, nesta perspectiva, a escola se apresenta como um lugar privilegiado de reflexão sobre a

prática docente e construção de saberes, além das relações afetivas que são propiciadas e que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

Porém, para que essa formação ocorra, é preciso considerar, segundo Viñao-Frago apud Caldas, Borges, Menegazzo, (2004, p. 65), as variáveis tempo e espaço, que não são neutras pois, “[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam.”

Nesse aspecto, o caráter educativo deste espaço-tempo escolar é importante, não apenas porque possibilita trocas e contatos entre os professores, mas porque esse convívio parece beneficiar diretamente a aprendizagem das crianças e jovens.

Orsolon (2001), discorre sobre algumas ações do coordenador pedagógico, capazes de desencadear mudanças na equipe de docentes da escola. São elas:

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar; Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; Mediar a competência docente; Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente; Investir na formação continuada do professor na própria escola; Incentivar práticas curriculares inovadoras; Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente; Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; Estabelecer parceria de trabalho com o professor; Propiciar situações desafiadoras para o professor. (ORSOLON, 2001, p. 86).

Segundo os depoimentos colhidos na entrevista, percebemos que, a maioria dessas ações são desenvolvidas pela pedagoga da escola pesquisada, a qual revela como diferencial do CIEP pesquisado, além do período estendido das reuniões semanais, o comprometimento de todos com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

A pedagoga ressalta ainda, o modo como a equipe gestora trabalha, em sintonia entre si, sem protelar as resoluções dos problemas, principalmente aqueles referentes aos alunos, procurando resolvê-los o quanto antes.

A escola é muito comprometida. Todos os problemas que acontecem, a gente busca solucionar dentro do grupo. Tem algum problema para socializar no grupo inteiro? Na reunião pedagógica a gente conversa, a gente escuta a opinião

do professor, nós também damos a nossa opinião, porque a gente vê o todo da escola, e aí buscamos uma solução para os problemas que surgem. (P).

Para que a gestão da escola de tempo integral seja verdadeiramente democrática, seus gestores precisam planejar e organizar seus espaços e tempos ampliados, visando garantir momentos de estudos, encontros, reuniões de pais, planejamento, conselhos, grêmios estudantis etc. Conforme Gonçalves (2006, p. 6), para democratizar as relações existentes na escola é preciso que se garanta

[...] a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Conseqüentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

No que concerne às Reuniões Pedagógicas, a pedagoga entende que é um momento essencial para a formação dos professores. Segundo ela, as reuniões são divididas em diversas etapas, iniciando-se com a presença do animador cultural, reservando-se uma parte da reunião para assuntos administrativos, os quais são entendidos pela pedagoga como assuntos que não “fogem do pedagógico”. Logo após, há o estudo pedagógico propriamente dito, com a participação do diretor que também se reveza no papel de formador. Depois de um rápido intervalo para o lanche, *“as professoras têm o momento do ano/ciclo que é momento em que elas planejam as aulas para a semana.” (P).* Segundo a pedagoga, todos e cada um dos gestores acompanham o trabalho desses subgrupos de professores e é nesses momentos que ela procura saber:

“Gente, tem alguma dificuldade no que vocês estão trabalhando?” Elas sempre têm alguma coisa para me perguntar. Então a gente anota as dúvidas, as dificuldades: “Ah, precisa falar com a mãe do fulano.” Porque é assim: criança deu problema, a gente já chama a família. É um momento bem rico. (P).

Orsolon (2001) assinala que o coordenador pedagógico é um dos importantes atores que compõem o coletivo da escola, sendo o responsável pela formação em serviço dos professores e por mediar suas ações, no sentido de

[...] coordenar, direcionando suas ações para transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (ORSOLON, 2001, p. 85).

A pedagoga também cita como um diferencial da escola pesquisada, os recursos materiais que a escola possui, como por exemplo, lousas digitais em cada uma das salas de aula, incluindo a biblioteca.

Um recurso muito bom, a lousa digital. Maravilha! [...]. Elas (as professoras) jogam lá o texto, a tabela, o que elas vão trabalhar, o tema que está sendo trabalhado na apostila, no livro. Então, nesses termos aí, na minha concepção, tá avançado. (P).

Contudo, a supervisora, ao contrário da pedagoga, relativiza o potencial dessas tecnologias e chama a atenção para o seu uso como ferramenta de uma educação embasada, antes de tudo, em claros pressupostos filosóficos.

Eu acho que a educação precisa se formar primeiro em seu embasamento filosófico. Aí o restante vem por acréscimo... Eu adoro computação, acho ótimo, mas eu questiono, por exemplo, a lousa que pode ser utilizada apenas como uma tela de projeção, se você não souber usar. Assim como uma sala de artes. Se você não souber usá-la, vai ser só um espaço com quatro paredes... Acho que um dos grandes problemas é a prática pedagógica, mesmo. A gente veio de uma geração (eu não sei qual época você se formou), na década de 1980, que é uma geração, teoricamente, muito embasada, com teorias novas, tal, tal... Mas vinda de um curso de Pedagogia (eu não fiz Magistério em nível médio) que não tinha só a prática. Mas a gente fez uma geração. As mudanças que estão ocorrendo são isso. Só que o agravante é que esses cursos de formação de professores novos... agora eles não vem com essa formação tão rica e muito menos prática. E chega na escola, precisa ter um pouquinho, né? Por isso, tem umas correntes que falam em aumentar o número de anos de formação inicial...(S).

A pedagoga, responsável pela coordenação pedagógica do CIEP pesquisado, também assinala como um diferencial, o apoio da gestão, tanto em nível de escola quanto em nível municipal.

Eu trago algum tema e digo prá ele (o diretor): “Olha, eu percebi que está precisando trabalhar tal tema.” Outro dia, eu percebi que estava tendo alguns desmandos nas salas, então eu disse: “vamos trabalhar um pouquinho sobre a

ética e a moral das crianças em sala de aula porque isto está previsto, inclusive, no Projeto Pedagógico da escola.” (P).

A pedagoga, integrante da equipe gestora, teceu comparação entre o apoio dado a ela pela Secretaria Municipal de Educação de Americana e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na qual trabalhou por muitos anos até se aposentar e ingressar em seu novo cargo no CIEP, há quase dois anos. Assinalou, ainda, a proximidade do município como sendo um facilitador no que tange a receber respostas mais imediatas para as necessidades que surgem no cotidiano de seu trabalho na escola pesquisada:

Outra coisa que a gente vê como diferencial é a resposta imediata da Secretaria Municipal de Educação. Quando a gente tem alguma dúvida ou alguma coisa, eu ligo, mando e-mail e recebo uma resposta bem rápida. O município dá essa resposta rápida, mais que o estado. É aquele contato mais próximo com as lideranças. Se eu tiver um problema hoje e ligar para a supervisora, ela vem. Se eu falar que tive um problema, eu vou lá na Secretaria e já posso falar com autoridades logo abaixo do secretário. (P).

Essa proximidade do cidadão em relação às esferas públicas, da qual nos fala a pedagoga, é citada por Nardi (2011), como um dos elementos que facilitam a participação das pessoas na construção de políticas públicas locais.

Nardi, (op. cit.), assinala que a municipalização pode e deve visar uma maior interação entre governo local e sociedade civil, para que as instituições - mais do que apenas operacionalizar políticas definidas em níveis centrais, por meio de uma desconcentração como vem ocorrendo a partir dos anos de 1990 - possam construir projetos locais⁷³, propiciando um compartilhamento do poder, tendo em vista o “alargamento do espaço público em face do objetivo de estabelecer relações substancialmente democráticas.” (NARDI, 2011, p. 115).

O autor concebe a descentralização como orientação política que visa, não apenas a desconcentração das ações do poder central, mas a possibilidade de se construir políticas educacionais de gestão pública e democrática, “[...] pautada pela participação e pela divisão do poder decisório, (que) pode fortalecer o âmbito local e constituir-se em contraponto a iniciativas de municipalização inspiradas por lógicas diversas às que dinamizam esses projetos.” (NARDI, 2011, p. 109).

⁷³ Conforme Nardi (2011, p. 115) projeto local é “um projeto político que acolhe uma opção de ação do poder político e da relação deste com a sociedade.”

Quanto aos elementos facilitadores da gestão do CIEP, segundo a pedagoga, um deles é a presença constante da supervisora na escola, como membro ativo e participante da gestão, principalmente nas Reuniões de Equipe que acontecem semanalmente, nas quais são tratados diversos assuntos pertinentes à escola. Participam dessa reunião, além da supervisora, a equipe gestora, os professores coordenadores dos ciclos e o animador cultural. Os assuntos tratados, conforme explicita a pedagoga:

[...] são digitados em forma de atas e deixados num caderno lá na sala dos professores para que todos possam ler e saber o que está sendo discutido. E dali já saem as ações. Tudo o que a gente fez ou vai fazer, desde o pedagógico, até a festa junina, tudo o que a escola faz é tratado lá... Não terminou? Leva prá Reunião Pedagógica. Ali a gente vai construindo a ação. Concordou, tudo bem! Não concordou? Leva prá lá até a gente entrar num acordo. Este é um diferencial também para o meu trabalho: é uma escola que dialoga bastante e eu penso que esse diálogo, a escuta é muito importante.(P).

O fato da pedagoga poder expressar suas opiniões e essas serem consideradas pela equipe gestora da unidade educacional e pela SME, possibilita a ela, dar voz aos professores e ouvi-los em suas sugestões e necessidades.

Ao ser indagada sobre os elementos facilitadores da gestão da ETI pesquisada, a resposta da supervisora coincidiu com a da pedagoga no que concerne às reuniões pedagógicas semanais. A mesma apenas acrescenta como elemento facilitador, a carga horária ampliada dos professores. De acordo com a supervisora entrevistada, tais reuniões com duração de meio período (quatro horas) estiveram presentes desde o início da implantação dos Cieps em Americana, *“embora, em vários momentos de nossa história, tentaram acabar, mas o grupo se juntava e colocava que era necessário e aí não era feito...(S).*

A supervisora também aponta como um diferencial positivo a carga horária ampliada dos professores, porém deixa entrever que tais modificações ocorridas em benefício do ensino e da aprendizagem dos alunos, poderiam avançar no que diz respeito às questões curriculares de notas e conceitos bimestrais *“porque, por mais que a gente queira modificar ou fazer algumas coisas, ainda tem aquele “vieisinho” de bimestre, com conceitos, notas e tudo. Então, muito se mexeu no regimento, mas este formatinho ainda existe.”(S).*

Quanto ao núcleo da direção, formado pelo diretor e pela vice-diretora, este se mostrou, mais uma vez, afinado em suas concepções, tendo em vista que ambos citaram como elementos facilitadores na gestão da ETI pesquisada, a dedicação e o profissionalismo, como sendo características marcantes dos professores e funcionários da referida escola.

Eu acho que é a dedicação, o profissionalismo dos funcionários de todos os segmentos, desde o servente à gestão mesmo, sem modéstia. Os professores e os funcionários não ficam achando desculpas pra gente colocar um projeto em prática, entendeu? “Ah, falta quadra, falta anfiteatro, falta isso, falta aquilo...” (D).

Freitas, L.C. (2005) relaciona o compromisso profissional dos educadores com a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos da escola pública e levanta o seguinte questionamento:

Este é um problema que as políticas participativas precisam enfrentar: como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização. (FREITAS, L.C., 2005b, p. 920).

O autor assinala a diferença na relação dos profissionais do sistema privado e do sistema público. De acordo com o autor, os profissionais do serviço público estariam subordinados, não apenas a uma chefia, mas aos valores e compromissos morais junto à população atendida:

As relações com o poder e com o público são diferenciadas nos dois modelos, pois no setor público a relação não se esgota na hierarquia, mas se estende à população atendida e a sua estrutura hierárquica está toda ela em condições de igualdade perante o estatuto. Nesse caso, ainda, os servidores contratados não estão apenas subordinados a uma pessoa, seu superior, mas a uma instituição e seus valores. Tanto o servidor como seu chefe estão, ambos, a serviço do público e submetidos a uma mesma moral profissional. (FREITAS, L.C., 2005b, p. 925-926).

Tendo em vista a minha experiência de quase trinta anos no serviço público, anseio que se concretize essa perspectiva do autor, de que os profissionais servidores públicos sejam motivados por ideias mais nobres do que os profissionais do setor privado, levando sempre em conta as necessidades da população a quem eles deveriam servir. Porém, o que tenho visto, cada vez mais,

é que, embora na situação de servidores públicos, como o próprio nome o diz, sofremos todos as influências de um sistema capitalista, que nos torna cada dia mais impotentes, menos autônomos, nos levando a tomar atitudes individualistas, mesmo quando temos consciência de que a busca de soluções em nível individual, dificilmente nos possibilitará resolver problemas complexos e multifatoriais, como é o caso da educação pública no Brasil.

Isso acontece, por um lado, porque alguns profissionais já ingressam no serviço público, não para ser aquele que serve à população mais carente - justamente aquela a quem o serviço público deveria atender prioritariamente - mas apenas para colher seus benefícios que, nesse caso, perdem o caráter de direitos duramente conquistados por uma classe trabalhadora.

Por outro lado, acredito que a maioria dos servidores que ingressam no serviço público, principalmente na área educacional, o fazem porque compreendem a potência transformadora e emancipatória da educação. Estes tentam resistir mas, muitas vezes, são “engolidos” em seu cotidiano, por um sistema capitalista que tem como pressuposto uma política de estado mínimo, como vimos anteriormente, e que dita as regras do serviço público, pautadas no mercado. Em consequência, esse Estado que serve ao capital, pouco investe em políticas públicas como saúde, segurança, educação e cultura, as quais deveriam ser tratadas com prioridade. Tais políticas públicas são compreendidas, de maneira equivocada (ou não), como gastos e não como investimentos.

A vice-diretora entrevistada, se diz apaixonada pela escola, como a maioria das pessoas que lá trabalham, e acredita que o “gostar do que se faz” implica em dedicação profissional, com resultados favoráveis à educação dos alunos:

Essa escola é uma escola que eu sou apaixonada por ela e acredito que a maioria das pessoas que trabalha aqui, pela união do grupo que colabora demais uns com os outros e abraça mesmo a causa. A gente percebe que os profissionais que estão aqui, a grande maioria, principalmente entre o grupo de professores, estão aqui porque gostam, porque querem. Então, eles dedicam o tempo que estão aqui realmente, integralmente para a educação. (VD).

Nesse sentido, parece haver uma clara intenção por parte dos profissionais que atuam na escola pesquisada, de se construir coletivamente a qualidade social da escola que se quer, tendo em vista que

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, apud FREITAS, L.C., 2005, p. 921).

A partir da fala da vice-diretora, pode-se inferir que o tempo de permanência dos professores em uma mesma escola, cria uma espécie de “círculo virtuoso”, que influencia sua qualidade educacional que, por sua vez, interfere na satisfação do professor que, satisfeito, luta por permanecer na escola onde são construídas relações de amizade e de pertença:

[...] tanto que, no ano passado, teve o famoso “Listão” onde os professores mais novos perdem a sede. As professoras mais novas entraram em pânico porque achavam que a pontuação delas não dava para elas ficarem na escola. No fim, deu tudo certo. Foi uma alegria total porque, realmente, elas estão aqui por opção.(VD).

A gestora ainda acrescenta, que a maioria dos professores, incluindo ela e o diretor, mora em cidades vizinhas à Americana, como Sumaré, Nova Odessa e Santa Bárbara d’Oeste, “ou seja, nós viajamos prá vir trabalhar, sabendo que temos escolas, não digo nas cidades onde moramos porque nosso concurso é daqui, mas eu tenho escolas mais próximas de casa.(VD).

As boas relações interpessoais, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 23), contribuem positivamente em diversos aspectos da qualidade da educação, principalmente nos resultados escolares dos alunos:

Verifica-se que os resultados escolares são mais positivos quando o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, o que também contribui para a motivação e solidariedade no trabalho. Tais condições parecem favorecer um desenvolvimento profissional que valoriza a autonomia do professor e o trabalho coletivo, além de apontar para um processo constante de construção da identidade profissional a partir da valorização do estatuto técnico-científico e econômico da profissão.

Quanto às dificuldades ou desafios identificados no processo de gestão da ETI pesquisada, a supervisora cita o desafio de fazer com que “a escola possa

refletir mais os índices de aprendizagem dos alunos, pelo menos aqueles que a gente consegue avaliar.” (S)

De acordo com a supervisora entrevistada, os índices do rendimento escolar como o IDEB, que estão pautados na avaliação de Matemática e Português, não estariam revelando outros aprendizados que acontecem na *ETI* pesquisada, que tem como prioridade “*construir a criança de uma forma integral, isso com todos seus viés, psicológico, emocional, físico.*” (S).

A supervisora relata que percebe a diferença de desenvolvimento e aprendizagem entre a criança que entra na escola e a mesma criança ao sair:

A gente consegue observar, muitas vezes, um processo em que a criança chega assim “mirradinha” e vai desabrochando, se desenvolvendo... Coisa assim, que é mínima, numa questão de conteúdo ou de uma avaliação mais tradicional, mas que a gente percebe que foi um ganho muito grande para a criança. São coisas que a gente não consegue medir, por exemplo, não consegue medir a arte, a educação física... essas coisas que a gente não mede, mas vê... (S).

Nesta perspectiva da fala da supervisora, Ravitch (2011, p. 28), propõe que, para além de ensinar os alunos a ler e somar, se garanta, ao invés de um currículo mínimo, um currículo forte para as escolas públicas, “coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vívido.”, tendo em vista capacitá-las para viver as responsabilidades exigidas por uma sociedade complexa, a partir da construção de uma necessária cidadania democrática.

Nós precisamos garantir que os estudantes ganhem o conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivemos. [...] Nós precisamos cuidar para que nossos professores sejam bem educados, não apenas bem treinados. Nós precisamos ter certeza de que as escolas tenham a autoridade de manter tanto os padrões de aprendizado quanto os padrões de comportamento. (RAVITCH, 2011, p. 29).

As maiores dificuldades para a gestão do Ciep, na opinião do diretor é, de um lado, a infraestrutura prevista e não existente na escola e, de outro, a concepção de educação que muda, conforme mudam os governos. O gestor nos lembra que, não se faz qualidade sem investimento em políticas públicas e, se mostra desanimado diante da descontinuidade das políticas públicas quando se

trocam os governos. Demonstra preocupação com a constatação dessas mudanças, no governo municipal de Americana, que se iniciou no ano de 2013.

A gestão passada... eu só vou relacionar o partido para você entender a diferença: A implantação da escola de tempo integral esteve sempre ligada ao PDT, ao Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, aquele da Bahia (Anísio Teixeira). E eu acho que agora houve uma quebra, uma ruptura nessa questão de priorizar, chamar o artista para a educação, com teatro, brincadeiras, contextualizar o lúdico na educação... E percebo que isso é fundamental, imprescindível na escola de período integral. Essa gestão não vê isso, ou não quer ver... Enfim, isso não acontece... (D).

Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 20), alguns países da América Latina, inclusive o Brasil, enfrentam problemas de falta de recursos para a manutenção de suas escolas, como resultado das mudanças no padrão de financiamento, o que as obriga a

[...] desenvolver ações com o objetivo de compartilhar com a comunidade a responsabilidade com a sua manutenção, especialmente diante, muitas vezes, da omissão do poder público quanto ao financiamento das necessidades escolares na busca de garantia da qualidade o ensino.

Convém lembrar que no Brasil, há uma luta constante e antiga dos educadores, por meio de suas entidades representativas, em favor da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, como política de Estado, de caráter mais permanente e não como políticas de governos que se alternam, periodicamente, nas diversas instâncias de poder, sem que se garanta a continuidade de políticas públicas importantes e de direito reconhecido, como no caso da ETI.

De acordo com Höfling (2001, p. 31), não se deve confundir Governo e Estado, sendo que este é um “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras [...] – que possibilitam a ação do governo [...].” Como detentor da força e do poder, o Estado tem como um de seus objetivos, a captação de recursos da sociedade, através de taxas e impostos, para devolvê-los em forma de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, segurança etc. Por outro lado, segundo a referida autora, Governo é

[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nessa perspectiva, o Estado adquire um caráter mais permanente e o Governo depende do tipo de regime e forma política, os quais podem mudar a cada mandato ou, muitas vezes, dentro de um mesmo mandato.

Na opinião da vice-diretora, os principais desafios da gestão da escola de tempo integral são, de um lado, o fato dos pais não estarem assumindo a educação de seus filhos, deixando para a escola a responsabilidade, muitas vezes solitária, pela educação integral do aluno e, de outro lado, os conteúdos escolares que não são significativos para os alunos.

Quanto ao fato dos pais não estarem assumindo a educação dos filhos, deixando o ato de educar para a escola, convém lembrar que o artigo 2º da atual LDB cita que a educação deve ser compartilhada entre a família e o Estado,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 9).

Na percepção da vice-diretora, a falta de tempo é um dos motivos pelos quais as famílias não se dedicam, como deveriam, à educação de seus filhos:

Os pais dizem: “Ah, mas eu não tenho tempo!” A gente chama os pais para conversar: “Faz uma leitura com a criança, senta, vê o caderno da criança...” “Não tenho tempo! Chego, vou lavar roupa, vou passar, vou cozinhar...”(VD).

No entanto, a referida gestora julga que, para além da falta de tempo, há uma espécie de descuido dos pais em relação à educação dos filhos, incluindo a ausência do ensino de valores morais e éticos: *“Não sei se porque está tudo muito fácil hoje prá criança, ela tem tudo, ela não precisa se esforçar muito” (VD).*

Segundo a gestora, para compensar o tempo em que ficam ausentes, os pais oferecem bens materiais no lugar do *“essencial que é a atenção, o carinho, o momento de leitura, que nem eu falo da minha mãe, que punha os quatro filhos ali e ia contar histórias prá nós. Hoje não tem isso. Hoje tudo é obrigação.” (VD).*

Questionamo-nos, juntamente com a vice-diretora: Como educar sem tempo? A educação precisa de um tempo mínimo para se realizar, porque

educação também é o ato de uma geração mais velha transmitir conhecimentos, valores, para uma geração mais nova. Como fazer isso sem dispormos de tempo?

E filho, a partir do momento que você tem seu filho, você precisa abrir mão de seu tempo prá viver o tempo dele... Não totalmente, porque você tem que ser também mulher, esposa, tem que ter sua vida particular, mas um tempo para o filho, você tem que ter... (VD).

A gestora em questão segue falando em forma de desabafo:

E tem pais que chegam e falam assim: “Eu não sei o que fazer! Você me ajuda porque, o que vou fazer com essa criança? Eu não sei!” E o pior: tem alguns que chegam e falam assim: “Se vira! Faça o que você quiser porque eu não faço mais nada!” Se o pai ou a mãe abandonou, desistiu de uma criança de oito ou dez anos, quem vai cuidar?

De acordo com a mesma, “os filhos não podem ser objetos que atrapalham a vida dos pais” (VD), os quais têm dedicado muito pouco de seu tempo aos filhos, no acompanhamento das tarefas de casa, brincando com ele etc. As consequências desse abandono assistido podem ser graves para a própria sociedade, como nos alerta a vice-diretora:

O que fazer com essas crianças que se tornaram todos bandidos, assassinos, por que? A culpa é de quem? Tanto o sistema em si, como a família. Se a criança vai para esse lado, é porque alguma coisa lá atrás faltou para ela e ela foi buscar em outro lugar...(VD).

As falas da gestora vão ao encontro das reflexões feitas por Arendt (2009), que aponta o compromisso ético-existencial dos adultos, professores e pais, para com a educação da criança, enquanto autoridades que são, tendo em vista suas responsabilidades para com o mundo, e ao mesmo tempo, para com as novas gerações que trazem ao mundo. Neste sentido, para a autora, educar é uma demonstração de amor pela criança que vem ao mundo e pelo próprio mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecendência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2009, p. 247).

No que tange aos conteúdos, a vice-diretora entende que, mesmo com a presença dos meios tecnológicos mais avançados, como o computador e a lousa digital, a escola contemporânea não está cumprindo a contento seu papel de ensinar porque não está atingindo o interesse do aluno pela aprendizagem:

Esse é o problema da educação: o que fazer para as crianças se interessarem? Porque tudo está muito avançado. A gente sabe, tem as tecnologias aí. Só que, mesmo você colocando a criança prá trabalhar na lousa digital, no computador, hoje a criança quer tudo pronto, a escola não está conseguindo atingir a criança de hoje. É por isso que está tendo tanta dificuldade de aprendizagem. (VD).

Na concepção de Coelho (2004), a educação integral oferecida pela ETI deve priorizar a formação, mais do que a informação e as novas tecnologias:

[...] é importante destacar que tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania participe e responsável. (COELHO, 2004, p. 4).

A vice-diretora nos relata, ainda, que conhece professores que querem trabalhar apenas com crianças dos ciclos iniciais porque elas possuem um “brilho nos olhos” que, com o passar dos anos, vai-se apagando. Para responder a pergunta da entrevistadora “A que você atribui isso?”, a gestora relembra um diálogo que teve com o sobrinho:

Olha, segundo meu sobrinho (eu não tenho filhos, então vou falar do meu sobrinho) ele falou que a escola ensina o que o aluno não quer aprender, é por isso que eles não gostam da escola. Eu falei prá ele: “Mas o que o aluno quer aprender?” Ele falou assim: “Chega daquelas aulas que ficam massacrando, falando de história, de matemática... Trabalhe uma coisa que é mais a vivência da gente...” Na época, ele tinha treze ou catorze anos. Eu falei para ele: “Mas por que é tão difícil trabalhar com vocês?” Ele me disse: “Porque a escola não ensina o que a gente quer aprender...” (VD).

No entendimento da gestora da escola pesquisada, os conteúdos não são significativos para os alunos porque “tudo mudou e a escola não.” (VD).

Concordamos com a vice-diretora e percebemos que, para que ocorra um ensino aprendizagem significativo, de qualidade social, faz-se necessário que a escola sincronize seu tempo na contemporaneidade, visto que, por vezes, temos a impressão de que a escola pública permanece no século XIX, seus professores no século XX, e, apenas os alunos pertencem ao século XXI.

Conforme Gonçalves (2006), as propostas curriculares que concebem o trabalho pedagógico a partir dos interesses dos alunos, são mais eficazes do que aquelas que não o fazem, porque a apropriação do conhecimento por parte dos alunos só é possível se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, ou seja, entre o aluno e o mundo que o cerca.

Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 3),

Freire (1995), também assinala que o conhecimento, para ser significativo, necessita provocar o diálogo entre os saberes eruditos e populares dos alunos, mediados por suas experiências.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científicos, mediados pelas experiências do mundo. (FREIRE, 1995, p. 83).

Quanto à pedagoga, a principal dificuldade apontada por ela na gestão da escola pesquisada é a “correria” causada pela falta de tempo em cumprir todas as tarefas, incluindo as diversas reuniões das quais participa, tanto na escola como na SME. A mesma diz que, embora delegue, algumas vezes, suas funções, sente falta de estar mais próxima dos professores e alunos, em sala de aula, o que não ocorre por falta de tempo.

Eu acho bom ter a reunião na quarta-feira. Eu acho ótimo ter a reunião de terça. Só que a gente tem cursos também... Sobra pouco tempo pra ficar com o professor, e eu tenho certeza que elas não têm como lidar com isso... Se eu

pudesse, ficaria mais na sala de aula, porque eu vejo mais a prática, eu posso interferir, entende? Eu sinto que preciso ir mais para as salas. (P).

Como pudemos observar, tanto a vice-diretora como a pedagoga falam sobre a falta de tempo: a primeira refere-se à falta de tempo dos pais em educar seus filhos e a segunda, da impossibilidade em acompanhar e executar todas as tarefas relativas a sua função na escola.

Sob este aspecto, para que avancemos na discussão em busca do sucesso escolar dos alunos da escola de tempo integral, faz-se necessário uma reflexão a respeito da alteração dos tempos e espaços oferecidos, não somente aos alunos, mas a todos os atores escolares. Ferrara (1996, p. 152) já afirmava, que “o espaço é o local que agasalha a informação e interfere na sua produção [...]”, donde podemos concluir que a sua formação e disposição numa ETI, não podem ser neutras.

Na palestra proferida por Luiz Carlos de Freitas, “Alterar a forma de organizar o tempo e o espaço na escola: O que muda?”, o educador nos convida a refletir sobre o mesmo tema “Quais são as conseqüências do tempo e espaço divididos desta ou daquela forma para o aluno? Eles atendem aos objetivos e as concepções que se têm a respeito do aluno? A escola deve se enquadrar neles de uma maneira acrítica?” (FREITAS, L.C., 2005, s.p.). De acordo com o autor, a escola pública deste século XXI, montada pelo capital, é destinada

[...] a excluir e subordinar os alunos, por isso é preciso flexibilizar os tempos e os espaços escolares, para que os mesmos possam aprender mais e melhor, conteúdos significativos, que ajudem a superar a dicotomia entre novos conhecimentos e vivências. A escola não deve ser mera reprodutora das desigualdades sociais, mas sim, oferecer condições para que o aluno supere sua posição de simples expectador da vida social, material e cultural e venha a ser sujeito ativo do processo necessário de transformação social. (FREITAS, L.C., 2005, s.p.).

Todos os gestores entrevistados apontaram como sendo uma das principais dificuldades na gestão da escola pesquisada, os problemas de falta de infraestrutura. Assim, a vice-diretora assinala que, embora as condições fossem piores na época da implantação do CIEP do que as atuais, ainda hoje a escola enfrenta problemas ocasionados pela falta de construção dos espaços previstos:

[...] falta quadra, só tem um espaço pequeno, refeitório pequeno, não tem sala para a pedagoga, não tem sala de reforço. Então ainda tem dificuldades. [...]

Tem aqui toda essa área... (espaço para construir) quadra, estacionamento, anfiteatro. Tem até no projeto...já tá pronto...só falta a construção.” (VD).

Em se tratando de infraestrutura, a pedagoga enxerga como dificuldade o fato da escola não poder atender todos os alunos num mesmo espaço, necessitando atender os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) numa escola vizinha do estado, como já assinalado anteriormente.

Vejo também uma dificuldade. A escola cresceu e não pode atender toda a clientela no mesmo local. Eu penso assim: se é uma única escola deveria estar atendendo no mesmo local. Então é uma dificuldade que eu vejo... (P).

O diretor também indica a falta de infraestrutura como uma das dificuldades a serem superadas:

[...] porém, a nossa escola ainda está um pouco capenga, porque a gente não tem alguns espaços importantes para realizar algumas atividades, que seria o anfiteatro, um espaço para o lúdico, mais uma brinquedoteca ambientada e estruturada, mais uma quadra (poliesportiva), por exemplo, a gente não tem. (D).

Tendo como pressuposto a dinâmica da escola de tempo integral, a supervisora aponta que, nesse aspecto, “sempre vão faltar coisas na escola.” (S).

Podemos perceber que, apesar da infraestrutura da escola pesquisada não se apresentar como prevista em sua implantação, com a construção dos referidos espaços educativos, esta carência não é utilizada como justificativa para que não se ofereça a melhor qualidade possível de atendimento no CIEPs pesquisado. Isto fica claro no PPP da escola onde se registra:

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (AMERICANA, 2012, p. 53).

Quanto às estratégias de ação para superação das dificuldades elencadas no processo de gestão da ETI pesquisada, o diretor revelou que costuma buscar, juntamente com a comunidade escolar, o apoio de instâncias superiores, por meio de documentos que registram as necessidades da escola para o oferecimento de uma educação de melhor qualidade. Neste sentido, ele diz que vem

Cobrando, envolvendo a comunidade, cobrando meu superior, direto, entendeu? Colocando no papel, entregando projetos: Por que disso? Porque precisa tal estrutura, tais profissionais... Cobrando através de projetos... (D).

Ao responder a questão sobre superação das dificuldades de gestão da escola pesquisada, a vice-diretora relatou estratégias que a escola costuma utilizar para melhorar a relação escola-família, cuja participação na vida escolar dos filhos, ela julga imprescindível para o ensino e aprendizagem do aluno:

A gente sempre busca trazer esses pais para a escola. A criança apresentou problema de aprendizagem, a gente já os convoca e vemos o que está acontecendo. Vamos estudar essa criança e ver porque ela está tendo essa dificuldade para aprender. Tem que entender a família para entender a criança. Quando a gente detecta que o problema está na família, orienta os pais. (VD).

De acordo com a vice-diretora, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, são equacionadas dentro das aulas de reforço oferecidas pela escola:

[...] a criança está com problemas de aprendizagem, vamos prá aula de reforço. Temos o estudo dirigido que é um diferencial na escola integral. Tem escola que trabalha todos os dias, cada dia com uma sala, durante o ano. Aqui nós trabalhamos com todas as crianças na sexta-feira. Dividimos as crianças por níveis de aprendizagem, dentro dos anos e não dentro dos ciclos, porque é melhor. (VD)

A gestora nos relata que, quando a escola julga a situação muito complicada ou grave, as crianças são encaminhadas para o Centro de Inclusão “Mãos que Acolhem”⁷⁴

[...] porque lá tem atendimento especializado de arteterapia, com psicopedagogos, psicólogos, fonos. Muitas vezes, orientamos os pais a procurarem um profissional que os ajudem para orientá-los na educação dos filhos. Isso quando a gente esgota todos os limites da escola. (VD).

O “Mãos que Acolhem” é um projeto pioneiro na região, que envolve atendimento fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico, psicoterapêutico, além de arte terapia e libras. Os alunos são indicados

⁷⁴ “Inaugurado em 2009 e criado para dar suporte ao rendimento escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem, o Centro de Inclusão Mãos que Acolhem é considerado como um dos grandes programas da educação municipal de Americana.[...]. Desde sua inauguração até o final de 2010, foram 2880 atendimentos em 2011, esse número foi de 2685 e a previsão é que em 2012 sejam realizados mais de 3000 atendimentos.” (AMERICANA, 2012, p. 1).

pelos próprios professores que identificam problemas pedagógicos, como dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, alteração de linguagem oral, problemas comportamentais, dificuldade de leitura e escrita, alunos limítrofes, de modo geral, alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e diferenciadas para um bom desempenho na escola. (AMERICANA, 2012, p. 1).

No que tange à pedagoga entrevistada, esta, para vencer suas dificuldades relacionadas à falta de tempo para cumprir integralmente suas tarefas, costuma delegar algumas delas para outras pessoas:

Olha, quando eu posso terceirizar, eu terceirizo alguma coisa. Eu tento acompanhar todos e olhar todos... Eu dou uma olhada para ver se não está acontecendo atividades não condizentes. Por exemplo: tem uma convocação para pais, uma criança que está tendo problemas de aprendizagem, um problema de comportamento ou uma criança que está faltosa. Então eu terceirizo. Eu peço para ligar e peço para escrever os motivos. Mas muitas vezes, eu mesma tenho que organizar, pois não sai a resposta direito...(P).

Pelos relatos da entrevistada e pelas inúmeras interrupções que tivemos durante nossa conversa, percebemos que seu volume diário de atividades pedagógicas e burocráticas é bem grande.

Conforme tratou o capítulo sobre gestão, esse tarefismo dificulta o diálogo dos gestores com os diversos sujeitos que compõem a escola e, portanto, decidir de forma democrática e participativa sobre os assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano. Assim, os gestores se vêem pressionados pelas inúmeras obrigações e impedidos, muitas vezes de refletir sobre suas ações. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que são oprimidos, também exercem opressão sobre os membros da escola, pois, “administrar é exercer um poder delegado pela elite econômica e política, sobre aqueles que não detêm poder algum ou, na melhor das hipóteses, dispõem de pouco poder real.” (MOTTA, 2003, p. 370).

Buscando amenizar essa situação, a pedagoga lança mão de estratégias, como a realização de reuniões com os diversos agentes escolares. “Por exemplo, deu problema com a inclusão, então a gente já reúne as estagiárias.” (P).

A pedagoga assinala o trabalho das estagiárias na escola como um diferencial para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais:

[...] tem uma estagiária acompanhando cada aluno que tem algo, na inclusão, dentro da escola. Lá onde eu trabalhava, eu não tinha estagiário, eu me

virava com a inclusão e aqui, a cada quinze dias a gente senta com elas e vê o que acontece, se estão tendo algum problema... A gente está procurando também ouvir.... A questão da inclusão é difícil... Tem aceitação, sim, mas há todo um trabalho a se fazer e, então quando elas têm dificuldades, elas gritam e aí precisa estar junto... A gente faz uma reunião com as estagiárias, com as professoras que tem alunos em inclusão, (são quase todas). Fazemos também, quando possível, uma reunião com os inspetores de alunos, porque eu falei para o diretor outro dia que eles também são educadores, e por isso a gente deve colocar, pelo menos um representante por semana, nas reuniões pedagógicas para eles terem ideia do todo da escola e para eles terem aqueles estudos que a gente faz, aquela reflexão também. (P).

Quanto à inclusão dos alunos com necessidades especiais, sobre a qual nos fala a pedagoga, o Brasil dispõe de ampla legislação, incluindo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 2º fica explicitada a responsabilidade da escola em organizar-se para atender “aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001, p. 1).

Já o artigo 3º da referida Resolução assinala que a educação especial é uma das modalidades da educação escolar que deve se desenvolver por meio de processo educacional

[...] definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

No que se refere a concepção dos gestores sobre o sentido/lugar/propósito da escola de tempo integral (ETI) na sociedade contemporânea, todos, sem exceção, citaram a importância da ETI como local onde podem ser trabalhados com os alunos, outras atividades que envolvem valores, criticidade etc, para além das disciplinas oferecidas nas escolas de tempo parcial.

A supervisora entrevistada acredita que a escola de tempo integral está “engatinhando” no Brasil e que necessitamos criar nosso próprio modelo de ETI,

que, segundo ela, tem uma função específica, desempenha um papel e dá frutos, quando bem implantada. No entendimento da gestora, esse papel precisa ser revisto e avaliado constantemente pelos professores e não por políticos.

Quem realmente tem ainda essa questão de escolher a educação como uma probabilidade de transformação da sociedade, encara a ETI como um ambiente rico de possibilidades para se passar, além de conteúdos, valores, situações que podem, até para os menos favorecidos, (eu não gosto muito de focar a ETI só nisso, mas não deixa de ser porque as ETIs surgiram no meio urbano para atender os pais que trabalham, que não tem, teoricamente, o tempo todo com a família... que necessitam de uma escola assim, nessa situação de ganho social), mas se você tiver embasado nisso, com certeza...(S).

Na concepção do diretor, a ETI tem um papel fundamental, uma contribuição relevante na construção e formação de um aluno mais crítico, participativo, que sabe defender seus direitos, assumir seus deveres, se posicionar diante dos fatos da vida. Segundo o diretor entrevistado, uma boa escola de tempo integral deve ter a incumbência de mudar “os rumos de nosso país, onde as pessoas são omissas, aceitam tudo.” (D).

[...] É aquilo que eu falei para você: o aluno fica crítico, o aluno fica participativo. Eu estava lendo uma vez numa revista que, de cada dez trabalhadores, três, ou seja, uma média de 30 a 40% reprova na entrevista (de emprego), entendeu? Muitos têm capacidade técnica, conseguiriam desenvolver o trabalho, mas reprovam na entrevista e isso não é trabalhado na escola. Quando ele vê um psicólogo, um entrevistador, um chefe de uma empresa, ele começa a tremer. Então a escola (de tempo integral) deixa o aluno participativo realmente... A gente sempre trabalha com o aluno (dizendo) que ele é um ser humano como qualquer outro. Não é menos nem mais que ninguém. A gente trabalha essa criticidade deles, em defender seus direitos, colocando sempre seus deveres também, sempre. (D).

A concepção de aluno e de escola revelada pelo diretor do Ciep pesquisado, coaduna com os princípios da escola cidadã que é aquela que se

[...] assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o

seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. (FREIRE, apud GADOTTI, 2002, p. 11-12).

A vice-diretora assinala que o sentido/lugar/propósito da ETI fica expresso na parte diversificada do currículo do Ciep pesquisado, que envolve atividades como a expressão corporal e as aulas práticas no laboratório de ciências:

Eu vejo como sendo esse diferencial que é trabalhado com os alunos porque a criança tem oportunidade de conhecer novas áreas, porque ela sai das disciplinas comuns... Como no caso da informática, que não é uma aula de informática como lidar com o computador, mas ela desenvolve habilidades na informática. No laboratório de ciências, a criança vai lá, participa das pesquisas, das experiências em laboratório. Na escola parcial não se tem isso. Aqui nós temos oficinas que desenvolvem a criatividade na dança, na expressão corporal, nas atividades físicas. Eu penso que isso é um facilitador da aprendizagem. (VD).

Na opinião da pedagoga, o sentido/lugar/propósito da ETI reside numa proposta bem estruturada de escola de tempo integral, que apresenta muitas vantagens, principalmente para a família que pode confiar na escola que, além de educar, também cuida de seus filhos enquanto ela trabalha fora.

Para a comunidade que está inserida na escola, eu penso que uma das coisas boas que ela traz, é a mãe poder deixar o filho aqui na escola, sabendo que ele está sendo trabalhado em todos os aspectos que a criança precisa ser trabalhada: [...] o aspecto cognitivo, [...] também o físico... nós temos muitas oficinas, temos as aulas de Educação Física, [...] temos Karatê, [...] temos os professores que têm consciência dessa formação, de estar educando. Este é um diferencial, porque os pais colocam os filhos aqui e ficam mais tranquilos porque eles estão sendo bem tratados. Se fosse ao contrário, eles não deixariam. (P).

Todos os gestores entrevistados, sem exceção, citaram como um dos propósitos da ETI, o aluno ser educado de maneira global, abrangendo todos os seus aspectos, o que contribui para sua aprendizagem e formação, na medida em que os capacita para o exercício da cidadania com potencial emancipatório.

Chama-nos a atenção a clareza que os gestores do CIEP pesquisado possuem sobre seu compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade, apesar das carências e dificuldades assinaladas por eles, como

podemos perceber neste outro trecho extraído do PPP da escola em questão (Americana, 2012, p. 52): “A cada dia que é desenvolvido deparamos com uma nova necessidade, o que nos instiga, a cada momento, reavaliar, compreender, desenvolver e inovar no projeto.” Extrai-se, ainda, desse trecho a conjugação na pessoa do plural, o que implica o trabalho coletivo na construção e reconstrução do projeto político pedagógico entendido como

[...] uma ação consciente e organizada [...] que deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica. (AMERICANA, 2012, p. 95).

Baseado em nossa pesquisa e nas entrevistas realizadas, podemos dizer que os gestores do CIEP pesquisado têm conseguido atender elementos que se apresentam como diferenciais de qualidade na gestão e na organização do trabalho escolar, sobre os quais assinalam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.19): “[...] a existência e usos da hora-atividade; a relação dos profissionais com a escola; a valorização e motivação para o trabalho; e a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações.”.

Nas Considerações Finais do PPP do CIEP pesquisado, fica explicitada uma vivência democrática, que procura recuperar o caráter público da educação, permitindo potencializar o trabalho colaborativo por meio do compromisso com objetivos comuns, na busca da construção da qualidade social da educação:

Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos. (AMERICANA, 2012, p. 95).

Faz-se necessário, portanto, a construção de uma educação de qualidade, que visa a emancipação dos sujeitos sociais e não se feche em si mesma, sob critérios delimitantes e empobrecedores. Para tanto, a escola precisa se organizar, buscando desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes em seus alunos, tendo em vista o relacionamento com a sociedade, com a natureza e com eles mesmos, a partir dos princípios e práticas democráticas.

Logo, se pretendemos construir uma nova sociedade, a gestão da educação precisa ser radicalmente repensada em seus fundamentos sociais, em oposição à gestão empresarial que, gradativamente, vem ocupando espaço nas redes municipais de ensino, na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que participação e autonomia são princípios básicos da gestão democrática da escola pública e que, um dos principais instrumentos que visa garantir esta gestão, é o projeto político pedagógico da escola, o qual deve refletir o nível de envolvimento de todos no processo educativo e a busca da construção de uma educação com qualidade social.

No que se refere às escolas de tempo integral (ETI), um desafio que se apresenta para seus gestores é a organização escolar que contemple e qualifique as diferentes atividades e disciplinas oferecidas aos alunos, tanto as do núcleo comum quanto as da parte diversificada da matriz curricular, tanto as obrigatórias quanto as de livre escolha, assegurando uma integração efetiva entre elas, por meio de uma didática interdisciplinar.

Tal organização necessita contemplar aspectos administrativos e pedagógicos, que se estendem para a complexidade e especificidade da ampliação da jornada, a qual suscita e requer a busca de caminhos profícuos para os processos de ensino e aprendizagem e a construção de uma educação de qualidade, tarefa essa que é complexa, mas que se faz premente e que implica desafio para a gestão, a quem cabe promover espaços de discussão e efetiva participação da comunidade escolar. O mais importante a assinalar, no entanto, é que o tempo integral necessita estar voltado para um real desenvolvimento da educação integral das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo investigar os desafios do processo de gestão administrativa e pedagógica de uma escola de ensino fundamental de tempo integral da rede pública municipal de Americana (SP). No que tange às especificidades e ao diferencial da gestão nas escolas de tempo integral, visando à construção de uma educação de qualidade social, o município de Americana (SP), lócus da pesquisa, possui uma experiência de vinte e dois anos de escola de tempo integral, podendo contribuir, sobremaneira, com as políticas públicas de ampliação de jornada escolar, a partir de uma proposta pedagógica diferenciada das escolas de período parcial. Assim, ainda que haja estudos a respeito da gestão da escola de tempo integral no Brasil, o diferencial desse estudo reside no fato do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)

pesquisado, possuir uma experiência exitosa, ressaltando-se que a escola está localizada em local antes não pesquisado.

O estudo revelou que as experiências de implantação de escola de tempo integral no Brasil foram historicamente localizadas e descontinuadas, sendo retomadas com maior ênfase e em nível nacional, no início do século XXI, principalmente pelo fomento de políticas públicas de ampliação de jornada escolar, por meio de programas federais como o Programa Mais Educação.

Observou-se que não há uma concepção única sobre ETI no Brasil, sendo que, algumas experiências se limitam à ampliação da jornada diária do aluno, sem contudo garantir que os processos de ensino e aprendizagem tenham como princípio uma educação integral, que considere os diversos aspectos do desenvolvimento físico, psíquico, ético, estético, social dos alunos. Ou seja, nem sempre a extensão qualitativa do tempo, se apresenta como um elemento essencial na prática educativa dessas escolas.

O CIEP pesquisado está organizado em função da construção da qualidade social da escola, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, que se dá em torno dos eixos de Estudos Sociais e Linguagem. Seus gestores buscam, juntamente com a equipe escolar, pais e comunidade, mudanças e inovações, nesse sentido. Para tanto, organizam a gestão pedagógica e administrativa da escola, potencializando os elementos facilitadores e mitigando os dificultadores, por meio de uma gestão democrática e participativa, que busca formas de enfrentamento dos desafios próprios da gestão da escola de tempo integral.

Quanto aos elementos dificultadores e facilitadores da gestão do referido CIEP, constatou-se que sobressaem-se os facilitadores, que corroboram para a construção da qualidade social da escola pesquisada.

Os gestores entrevistados apontaram como elementos dificultadores da gestão da ETI pesquisada, a falta de infraestrutura da escola; a não assunção da educação dos filhos pelos pais; o excesso de tarefa dos gestores; a falta de interesse dos alunos pelo conteúdo pouco significativo e a dificuldade em fazer com que as mídias presentes na escola, se revertam em instrumentos de aprendizagem dos alunos. Assinalaram, ainda, a falta de infraestrutura prevista na implantação da escola, sendo que, até o momento da finalização dessa pesquisa, a construção de alguns espaços ainda não tinha sido efetivada.

As reflexões realizadas pelos gestores entrevistados, ensejam possibilidades de repensar a estrutura e o funcionamento das ETIs de Americana, incluindo a escola pesquisada, de tal forma que, o currículo escolar possa ser reorganizado a partir de uma perspectiva interdisciplinar já presente mas, que necessita ser intensificada, considerando as necessidades e interesses de seus alunos, crianças, adolescentes e jovens, que vivem em uma época repleta de possibilidades, mas também de desafios.

Nessa perspectiva, outra questão curricular a ser considerada, é a duração das aulas, restritas em 50 minutos, que limitam as práticas pedagógicas, o que não se justifica, considerando o aumento dos tempos escolares proporcionados pela jornada ampliada da ETI. Pensar formas de organização dos tempos e espaços, construídos coletivamente, a partir das demandas da escola, da comunidade e da sociedade, parece ser uma necessidade e converge com os objetivos das escolas de tempo integral.

Em relação aos elementos facilitadores da gestão do CIEP pesquisado, os gestores entrevistados destacaram os seguintes diferenciais: o compromisso dos profissionais da escola, principalmente dos professores, com os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos; a jornada semanal de 40 horas dos professores; as reuniões pedagógicas semanais, com duração de quatro horas, em que são tratados assuntos pedagógicos e administrativos, além da formação continuada e do planejamento das atividades semanais; as reuniões semanais de equipe, das quais participam a supervisora, o diretor da escola, a pedagoga, os professores representantes do 1º ciclo, do 2º ciclo, os PEB II e o animador cultural; o reforço semanal dos conteúdos oferecido a todos os alunos e a tecnologia avançada, como a lousa digital, presente em cada sala de aula da escola em questão.

Com base nas entrevistas e nos perfis dos gestores entrevistados, foi possível perceber outros diferenciais da escola em questão, que também implicam a qualidade do processo educativo, como: a formação acadêmica dos gestores, aliada à experiência na carreira do magistério e ao compromisso político-pedagógico com a educação pública; o conhecimento demonstrado por eles do Projeto Político Pedagógico da escola, onde se encontram explicitadas as concepções de homem, sociedade, educação, função social da escola, ETI,

gestão, formação, participação, que coincidem com as concepções dos gestores do CIEP pesquisado.

Os diferenciais acima citados podem explicar os indicadores de qualidade da escola pesquisada, que se expressam por meio da constante e crescente demanda por vagas; da ausência de evasão dos alunos e do melhor IDEB dentre as ETIs do município de Americana (SP).

Finalizando esse estudo, faz-se necessário apontar os limites da pesquisa, ao reconhecer que entrevistas são versões sobre fatos que se delineiam a partir da percepção dos entrevistados, cujas análises se revelam, quase sempre, enviesadas pelo olhar do pesquisador, a guisa de seus esforços em manter a objetividade necessária para um estudo que se pretende acadêmico e científico.

No estudo em questão, o esforço em perseguir tal objetividade, tornou-se redobrado, pois a pesquisadora se encontra imersa na mesma realidade educacional pública brasileira sobre a qual pesquisou, sendo a sua função de gestora (supervisora) coincidente com a de seus entrevistados.

Cabe ressaltar, ainda, que os resultados apresentados encontram-se limitados pelas circunstâncias de tempo e espaço, conforme Targino (2009), os quais estão restritos aos limites próprios da pesquisa, no caso, uma dissertação de mestrado. Tais resultados possuem, portanto, caráter provisório e mutável, na medida em que estão determinados historicamente.

Espera-se que, ao ser compartilhado em nível acadêmico e científico, o estudo possa contribuir com o desenvolvimento regional, considerando que a experiência é localizada e pode ser multiplicada, podendo fomentar, ainda, a extensão dos espaços de reflexão e debate necessários sobre a ampliação da jornada escolar.

É preciso, pois, avançar no debate público sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, como possibilidade de melhoria da qualidade educacional, além de torná-la uma política pública mais efetiva de Estado, como a que ocorreu no município de Americana, ao invés de descontinuadas políticas de governo. Para tanto, faz-se necessário, dentre outras ações, desmistificar a função social da escola de tempo integral, superando o seu caráter salvacionista, compensatório ou assistencialista, da qual vem sendo marcada, ao longo de sua história.

Nessa perspectiva, entendemos ser imprescindível a participação dos pais e da comunidade escolar na escola de tempo integral, tendo em vista a

construção da qualidade social da educação e da escola, com potencial emancipatório.

REFERÊNCIAS

AMERICANA. **Lei nº 4053, de 01 de julho de 2004.** Institui o plano de carreira e salários dos integrantes do quadro do magistério público municipal de americana e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/a/americana/leiordinaria/2004/405/4053/lei-ordinaria-n-4053-2004-institui-o-plano-de-carreira-e-salarios-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-americana-e-da-outras-providencias-2004-07-01.html>> Acesso em: set. 2012.

_____. **Digital Online.** Mãos que Acolhem é considerado modelo na região. 28 jan. 2012. Disponível em: <http://www.americanadigital.com.br/not.asp?id=20172>> Acesso em: out. 2013.

_____. **Site oficial da Prefeitura Municipal de Americana 2013.** Disponível em: <http://www.americana.sp.gov.br/americanaV5/americanaEsmv5_Index.php?it=37&a=resumoHistorico>. Acesso em: maio 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola pesquisada.** Americana, 2012. p. 1-159.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, Cultura e Diferença na Escola.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2004, Caxambu-MG, Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/mariacelestedemouraandrade.rtf>>. Acesso em: nov. 2008.

ANDRADE, Maria Edgleuma. Gestão democrática na escola pública. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 297-328.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>> Acesso em: maio 2013.

ARCHANGELO, Ana. Notas sobre a exclusão social: um conceito auxiliar na relação escola-comunidade. In: BITTENCOURT, Âgueda Bernadete e OLIVEIRA JUNIOR Wenceslao Machado (orgs.). **Estudo, Pensamento e Criação.** v. II. Campinas: FE/ Unicamp, 2007.

ARCHANGELO, Ana; VILLELA Fábio Camargo Bandeira. Escola e comunidade. In: BITTENCOURT, Âgueda Bernadete; OLIVEIRA JUNIOR Wenceslao Machado (Orgs.) **Estudo, Pensamento e Criação.** v. II. Campinas: FE/ Unicamp, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro Barbosa. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARRUDA, Ana Lucia Borba de. Gestão da educação e políticas de valorização do magistério: a resposta do município de Canelas à questão. In: GOMES, Alfredo Macedo. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

AZEVEDO, Fernando, et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n. especial, ago./2006. p. 188-204. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: jan.2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Regulação da Educação Básica no Brasil a partir de Programas Federais. In: GOMES, Alfredo Macedo. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 87-118.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. **Desafios da Organização e Gestão Escolar**. 2002. Disponível em:< http://www.grupos.com.br/group/uninove_formacaodocentes/Messages.html?action=download&year=08&month=9&id=1222004981797786&attach=DESAFIOS+DA+ORGANIZA%C3%87%C3%83O+E+GEST%C3%83%C3%83O+ESCOLAR.docx> Acesso em: abr.2012.

BARCELONA. **Carta das cidades educadoras: proposta definitiva**. CONGRESSO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 3, 2004, Gênova. Gênova: Associação Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Cartadascidades_educadoras.pdf>. Acesso em: set. 2012.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 109-120, Brasília, abr. 2009. Disponível em: <www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../1223> Acesso em: abr.2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: maio 2012.

_____. **Lei Federal Nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 9. ed. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados: 2012 Disponível em: < http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf?sequence=17> Acesso em: abr./2012.

_____. **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 Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em abr.2013.

_____. **Lei Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm> Acesso em: jul. 2013.

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

_____. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/decreto/d7083.htm>> Acesso em: jun. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: out. 2013.

_____. **Ministério da Educação e Cultura (MEC).** Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em: mar. 2012.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12422:conae-apresentacao&catid=325:conae-conferencia-nacional-de-educacao> Acesso em: maio 2013.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) -** Dados do Censo Demográfico 2010, Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/16/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>> Acesso em: nov. 2012.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Resultados e Metas. 2010. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2483285>> Acesso em: set. 2012.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC.** Passo a Passo do Programa Mais Educação. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: abr. 2012.

_____. **Ministério da Educação e Cultura (MEC).** O PNE 2011-2020: metas e estratégias. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf> Acesso em: maio 2012.

_____. **Ministério da Educação e Cultura (MEC).** Censo Escolar da Educação Básica 2011 - resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: maio 2013.

_____. **Ministério da Educação e Cultura (MEC).** Cresce totalidade de matrículas nas unidades de período integral. Portal eletrônico do MEC, dez. 2012. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=18328](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18328)> Acesso em abr. 2013.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2013.** Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf> Acesso em: maio 2013.

_____. **Agência Câmara de Notícias.** Câmara aprova 10% do PIB para a educação. 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/421023-camara-aprova-10-do-pib-para-a-educacao.html>> Acesso em: jun. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Do estado patrimonial ao gerencial. In: PINHEIRO; WILHEIM; SACHS (org). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 222-259.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2006, vol.36, n.128, pp. 377-401. ISSN 0100-1574. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: out. 2011.

CALAMÉO. **Dicionário de Políticas Públicas**. Faculdade de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), 2013. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>> Acesso em: jun. 2013.

CALDAS, Eurize Pessanha; BORGES, Maria Emília Daniel; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; SOUZA. Donaldo Bello. CMEs nos estados de Santa Catarina e do Paraná: do pioneirismo ao lugar comum das tendências hegemônicas. In: SOUZA. Donaldo Bello. (org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sóciopolítico**. São Paulo: Editora Loyola, 2013, p. 187-208.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>> Acesso em jul. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n.46, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**. [online], n.119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2012.

CECR. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro** (Escola Parque Salvador). Notícias, agenda, fotos e histórico sobre o complexo escolar baiano. Disponível em: <<http://www.escolaparquesalvador.com.br/>> Consultado em: dez. 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana M.^a Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 27, 2004 Caxambu, MG, 2004. p.1-19. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>> Acesso em: mar. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991. p.19-53.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial - p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. [online], vol.35, n.124, p. 11-32, 2005. ISSN 0100-1574. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação**. Tradução: Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971

_____. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar: Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília-DF, 2007. p. 6-32.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERRARA. Lucrecia D'Alessio. **Olhar periférico: informação; linguagem, percepção ambiental**. São Paulo: USP, 1993. p.151-156.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação política pública educacional**, Rio de Janeiro, v.17, n.64, set./2009. p.495-520. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1203-1230. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jun. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. [Palestra]. **Alterar a forma de organizar o tempo e o espaço na escola: o que muda?** In: FÓRUM DESAFIOS DO MAGISTÉRIO, 2005. Campinas, Audit. Gin. Unicamp, 27 abr. 2005a.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - out. 2005b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em jun. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de, et al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 – (Coleção Fronteiras Educacionais).

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: ago. 2011.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. 78 p. (Questões de nossa época, v. 24).

_____. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (orgs). **Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 2002. Páginas 11-17.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GANZELI, Pedro. A administração e gestão da educação: elementos para a discussão. In: BITTENCOURT, Âgueda Bernadete e OLIVEIRA JUNIOR Wenceslao Machado (orgs.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Vol. II. Campinas: FE/ Unicamp, 2007.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; ADRIÃO, Teresa; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. MARTINS, Angela Maria Santos (org.). SP: Loyola, 2009. p. 13-26.

GATTI, Bernadete Angelina. (asses. geral). **Relatório preliminar: atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, SP. out./2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em: maio 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 204 p. (Ciências Sociais da Educação).

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 67, ago.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>> Acesso em: maio 2012.

GOMES, Alfredo Macedo. [org.]. **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2 – Educação Integral – 2º sem. 2006.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)**. n. 2, 2006. p.15-24. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/search>> Acesso em: abr. 2012.

GUERREIRO, Carmen. Somar e multiplicar. **Revista Educação**. São Paulo, set. 2011. Seção Políticas Públicas. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/artigo233817-1.asp>> Acesso em: jun. 2013.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/55_39.pdf>. Acesso em: out. 2011.

KNORST, Patrícia Andréa Rauber. **Espaços educadores para as crianças: uma proposta de cidades educadoras**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba/SC, v. 3, n. 2, p. 195-202, jul./dez. 2012.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. “Avanços, Retrocessos e Impasses na Política da educação Pré- escolar no Brasil”. In: **Educação e Sociedade**, ano X, nº 28, São Paulo: Cortez Ed., 1987.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

LEITÃO, Thais. Comissões da Verdade firmam acordo para ampliar investigações sobre morte de Anísio Teixeira. **Agência Brasil Empresa Brasil de Comunicação**. Brasília/DF, 12 nov. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-11-06/comissoes-da-verdade-firmam-acordo-para-ampliar-investigacoes-sobre-morte-de-anisio-teixeira>> Acesso em: maio 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, jul., 2010. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n.1, São Paulo jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_arttext> Acesso em: mai. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24_41e.pdf. Acesso em: nov. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros** - Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, UNESP, Marília. 2004. Disponível em: <www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> Acesso em: fev. 2013.

MENDONÇA, Samuel; LOURENÇO FILHO. Armando. A autonomia do aluno nas concepções clássica e iluminista de educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 25-46, jan./jun. 2012. p. 25-46.

MOREIRA, Antonio Favio Barbosa. Identidade, diferença e prática docente. In: **Ensaio: perspectivas e Pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. BOSCO, Zelma Regina. [org.]. Campinas, SP: Set Gráfica Editora, 2009. p.51-67.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, jul./dez. 2003.p. 369-373.

MUCCILO, Maria Aparecida; BALZAN, Newton César. Gestão: elementos de uma realidade vivenciada. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.27 p.167-189, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/64319_7287> Acesso em: abr.2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda. (EPU). 1976.

NARDI, Elton Luiz. Descentralização na gestão e autonomia da escola: orientações da CEPAL para a reorganização institucional da educação. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.35, n. 2, p.205-230, jul./dez. 2010.

_____. Descentralização na gestão de políticas municipais de educação: democratização e afirmação de projetos locais. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel Pelotas [39]: 107 - 134, maio/agosto 2011.

NEEPHI/UNIRIO. **Histórico, equipe, pesquisas, produções e agenda**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/historico.htm>> Acesso em: fev. 2013.

NEVES, Sandra Garcia. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. **IX Congresso de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. out. 2009. PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf> Acesso em: mar. 2013.

NOBRE, José Aguiar. **Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil Atual**. 2012.127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

NOGUEIRA, Maria Ieda. Prefácio do livro. In: SOUZA, Donaldo Bello. (org.). **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sóciopolítico**. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. (Coleção Temas de Educação).
 _____. **Profissão Professor**. (org.). 2. ed. Porto: Porto Ed. Ltda, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

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

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, set. /dez. 2004, n.27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>> Acesso em: set. 2013.

PINHO, Angela. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>> Acesso em: set. 2013.

POMPÉIA, R. **O Ateneu**. 6ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1979.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação integral na escola pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação**. 2013. 227 f. Dissertação (mestrado em educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Camila do Socorro Aranha dos; LOBATO, Luana Ediana Câmara. **“Programa Mais Educação”: um olhar crítico sobre o ensino de artes visuais**. Universidade Federal do Pará, s/d, p. 1-8. Disponível em: <<http://www>>

faeb.com.br/livro/Paineis/programa%20mais%20educacao.pdf> Acesso em set. 2012.

RIBAS, João Francisco Magno. **A Cultura Corporal em Escolas de Período Integral: Caminhos Para a Interdisciplinariedade**. In: VII ENFEFE – ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, out. 2003. Disponível em: <<http://cev.org.br/eventos/vii-enfefe-encontro-fluminense-educacao-fisica-escolar-1/>>. Acesso em: abr. 2012.

RIBEIRO, Wanderley. Os conselhos municipais de educação na Bahia: descentralização da gestão educacional? **Revista Educação e Contemporaneidade**, FAEEBA, Salvador, Ba, vol. 9, n.13, p.121-137, jan./jun. 2000.

RIBETTO, Anelice e MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Bibliografia: Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr./2009.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental**. In: III CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, nov./2012, Zaragoza, Espanha. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MonicaPiccioneGomesRios_int_GT8.pdf> Acesso em: abr. 2013.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. **Avaliação das Conferências Municipal e Regional em Araçatuba**, SP, 2010. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - AVALIAR E INTERVIR: NOVOS RUMOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. Fortaleza, 2010. p. 1678-1694.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto político pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, Alencastro Passo Ilma; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 141-174. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo Macedo. [org.]. **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 35-55.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. In: **Revista de Administração Educacional**, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, v.1, n. 2, jan./jun.1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 35. ed. revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 96 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol.5).
_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 96 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação como instância mediadora de qualidade da escola pública: Secretaria de Educação de Campinas**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2009.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9384/96. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

STOCK, Suzete de Cásia Volpato. **Entre a Paixão e a Rejeição: um quadro histórico dos CIEPs**. Americana, SP: Gráfica e Editora Adonis, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan./ abr./ 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf> Acesso: jun. 2013.

TARGINO, Maria das Graças. Libertação pela redação técnico-científica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e Técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009. p. 364-380.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n.2, p. 141-150, 2009. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/5436/5436>> Acesso em: set. 2013.

THALES, Breno. **O que é Progestão**. Coordenação de Tecnologia Educacional, Secretaria do Estado de Educação e Esporte. dez./2012. Disponível em: <http://nte.see.ac.gov.br/comunicacao/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=>> Acesso em: jun./2013.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p. 3-27.

_____. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956a.

_____. Educação não é Privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 3- 31, jul.- set.1956b.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.31, n.73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

_____. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961.

_____. Análise de sistemas e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.59, n.129, jan./mar. 1973.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TIBALLI, Elianda Arantes. **Pragmatismo, Experiência e Educação em John Dewey**. Trabalho apresentado e publicado no GT de Didática. 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt04.htm>>. Acesso em: maio/2012.

TRIGO, Darcy. Os anos do milagre. **Revista Veja**. São Paulo. set./2008. Caderno de Economia. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/veja_40anos/p_170.htm> Acesso em: maio/2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. (trad. Jefferson Luiz Camargo). 2ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

ANEXO I – Organização do CIEP
Distribuição de Educandos por Classe

CLASSES	TOTAL DE ALUNOS				
	1° ANO A	30	90	311	697
1° ANO B	30				
1° ANO C	30				
2° ANO A	30	119			
2° ANO B	29				
2° ANO C	30				
2° ANO D	30				
3° ANO A	34	102			
3° ANO B	34				
3° ANO C	34				
4° ANO A	33	101	170		
4° ANO B	34				
4° ANO C	34				
5° ANO A	35	69			
5° ANO B	34				
6° ANO A	31	60		154	
6° ANO B	29				
7° ANO A	30	94			
7° ANO B	30				
7° ANO C	34				
8° ANO A	30	62	62		
8° ANO B	32				

Extraído do PPP 2012 do CIEP pesquisado

ANEXO II – Matriz Curricular do CIEP pesquisado



SECRETARIA
DE
EDUCAÇÃO

Prefeitura Municipal de Americana
Estado de São Paulo

Unidade Escolar: CIEP PROFª. MARIA NILDE MASCELLANI														
Ano: 2010														
Fundamentação Legal: Artigos 26 e 33 da Lei Federal 9394/96														
Curso: Ensino Fundamental					Período: Integral									
Núcleo Comum	Disciplinas Núcleo Comum				1º Ciclo			2º Ciclo			3º Ciclo			
					1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
		Português			10	11	11	11	11	6				
		História**			2	3	3	3	3	5				
		Geografia			2	3	3	3	3	4				
		Ciências/Lab.*			3	4	4	5	5	5				
		Matemática/Lab*			5	6	6	6	6	6				
		Arte Educação			2	2	2	2	2	2				
	Educação Física			3	3	3	3	3	3					
Total da Carga Horária: Núcleo Comum					27	32	32	33	33	31				
Parte Diversificada	Ling. Est. Moderna/Inglês									2				
	Educação para Reflexão				1	2	2	1	2					
	Recreação				1	1	1	1	1					
	Estudo Dirigido				5									
	Oficinas	Inglês					1	1	1	1				
		Matemática				1			1		2			
Português									2					
Artes				2	1	1								
Oficinas Extra-curriculares	Dança (Ballet)													
	Música													
	Teatro													
Total da Carga Horária: Parte Diversificada					10	5	5	4	4	6				
Carga HoráriaTotal do Curso					37	37	37	37	37	37				
Data: ____/____/____					Homologação:									
_____ Assinatura e Carimbo do Diretor					Homologo									
Parecer do Supervisor Escolar Pela Homologação:					Data: ____/____/____									
Data: ____/____/____					_____ Assinatura do Secretário de Educação									

Obs: ** História: 1 aula de Ed. para Reflexão no 3º ciclo atribuída ao PEB 2

* Laboratório de ciências: 1 aula para cada ano ciclo, atribuída ao PEB 2

e Laboratório de Matemática: 1 aula, no mínimo, para cada ano ciclo (do 1.1 ao 2.2) atribuída ao PEB 1
1 aula, no mínimo, para cada ano ciclo (do 3.2 ao 3.3) atribuída ao PEB 2

Oficinas Extra-curriculares: ministradas fora do horário normal de aula, com exceção da sexta-feira à tarde
Reforço 1: 1º ciclo - 4 aulas semanais; 2º ciclo: 3 aulas semanais.

ANEXO III

HORÁRIO DAS ATIVIDADES DO PERÍODO INTEGRAL		
ATIVIDADES	1º CICLO	2º CICLO
Café da manhã	das 7h10 às 7h30	das 7h10 às 7h30
Sala de aula	das 7h30 às 9h10	das 7h30 às 9h10
Intervalo	das 9h10 às 9h30	das 9h10 às 9h30
Sala de aula	das 9h30 às 11h10	das 9h30 às 12h
Almoço	das 11h10 às 12h10	das 12h às 13h
Sala de aula	das 12h10 às 14h40	das 13h às 14h40
Intervalo	das 14h40 às 15h	das 14h40 às 15h
Sala de aula	das 15h às 15h50	Das 15 às 15h50

ANEXO IV

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DAS OFICINAS E OUTROS				
DIA DA SEMANA	OFICINA	TURMA	HORÁRIO	TOTAL ALUNOS
2ª feira	TREINO	4º e 5º ano	16h às 16h45	30 alunos
	BASQUETE	3º e 4º ano	16h45 às 17h45	27 alunos
		5º ano	17h45 às 18h45	10 alunos
3ª feira	TEATRO	4º, 5º e 6º ano	16h às 17h30	46 alunos
4ª feira	KARATÊ	Todos os anos	16h às 17h30	55 alunos
	TREINO	4º e 5º ano	16h às 17h	15 alunos
5ª feira	TEATRO	4º, 5º e 6º ano	16h às 17h30	46 alunos
	CAPOEIRA	1ª turma	16h às 17h30	52 alunos
		2ª turma	17h30 às 19h30	56 alunos
6ª feira	BALLET	1ª turma	13h às 14h30	30 alunos
		2ª turma	14h30 às 16h	23 alunos
		3ª turma	16h às 17h30	31 alunos
	TEATRO	7º e 8º ano	8h às 10h	
	TREINO	8º ano	10h40 às 11h30	
	XADREZ	1ª turma	13h às 14h30	17 alunos
		2ª turma	14h30 às 16h	15 alunos

Extraído do PPP 2012 do CIEP pesquisado

APÊNDICE I

Questões das Entrevistas

1. Qual a concepção de educação que prevalece nessa escola de tempo integral?
2. No processo de implantação dessa ETI, quais os principais desafios enfrentados?
3. Como os fundamentos e princípios da ETI se expressam no cotidiano dessa escola?
4. Na sua experiência profissional, você já atuou como gestor em escola que não fosse de tempo integral?
5. Que diferencial você identifica no processo de gestão dessa ETI, tendo em vista o compromisso com a construção de uma educação de qualidade?
6. Quais os elementos facilitadores para o exercício da gestão nessa ETI?
7. Quais são as dificuldades que você identifica no processo de gestão dessa ETI?
8. Quais são as estratégias de ação que têm sido buscadas para a superação das dificuldades no processo de gestão dessa ETI?
9. Na sua concepção, qual o sentido/lugar/propósito da ETI na sociedade contemporânea?

APÊNDICE II

Horário de funcionamento da escola Ensino Integral		
Dia da semana	Horário	
2ª feira à 5ª feira	das 7h30 às 16h	
6ª feira	das 7h30 às 12h	
Horário de funcionamento da escola após o horário: oficinas intra e extracurriculares		
Dia da semana	Horário	Oficinas e outros
2ª feira	das 16h às 18h30	Treinamento
3ª feira	das 16h às 16h50	Treinamento
3ª feira	das 16h às 17h30	Teatro
5ª feira	das 16h às 17h30	Teatro
6ª feira	das 13h às 16h20	Xadrez
6ª feira	das 13h30 às 16h30	Ballet

APÊNDICE III

Tabela 1. Jornada semanal dos professores

N.º prof.	FUNÇÃO	DISCIPLINA	H/A	E.E.	E.L.	H.L.	R.P.	R.E.	TOTAL
25	PEB I	Núc. Comum	28	1	3	4	4		40
02	PEB I	Núc. Comum	27		3	4	4	2	40
01	PEB I	Núc. Comum	26	1	3	4	4	2	40
1	PEB II	Ed. Física	28	1	3	4	4		40
2	PEB II	Arte Educação	28	1	3	4	4		40
1	PEB II	Inglês	29		3	4	4		40
1	PEB II	Geografia	29		3	4	4		40
1	PEB II	Português	27		3	4	4		38
1	PEB II	Matemática	27		3	4	4		38
1	PEB II	Ciências/Lab.	27		3	4	4		38
1	PEB II	Ed. Física	25		3	4	4		36
1	PEB II	História	20		2	3	4	2	31
1	PEB II	Ed. Física	21		2	3	4		30
1	PEB II	Matemática	14			1	4		19

OBS.: Na tabela acima **H/A** significa Hora Aluno (aula); **E.E.**=Estudo na Escola; **E.L.**= Estudo Livre; **H.L.**= Hora Livre e **R.P.**= Reunião Pedagógica; **R.E.** = Reunião de Equipe.

APÊNDICE IV

Tabela 2. Número de professores PEB II distribuídos por disciplinas e oficinas

Disciplinas Parte Comum	Nº prof.	Oficinas Parte Diversificada	Nº prof.	Oficinas Extra curriculares	Nº prof.
Arte Ed.	2	Labor. Ciências	1	Teatro	1
Ed. Física	3	Inglês	1	Xadrez	3
Portugues	1	Artes	1	Ballet	1
Inglês	1	Recreação	2		
Ciências	1	Teatro	1		
História	1	Jogos pedag.	1		
Geografia	1	Jornal/Radio	1		
Matemática	1	Leitura	1		
Subtotal	11		9		5
Total					25

APÊNDICE V

QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Legenda
S- supervisora/ D- diretor/ V- vice diretora/ P- pedagoga/ E- entrevistadora

1. Qual a concepção de educação que prevalece nessa escola de tempo integral?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	A rede teve algumas mudanças, desde 1991, com a primeira escola de tempo integral. E a concepção é interacionista construtivista, uma metodologia um pouco misturada e confusa, até um pouco em virtude da época, da década de 80, início da década de 90, você tem aqueles autores que a embasam, né? Com o tempo, ela se modificou em algumas situações, até pela própria sociedade, as exigências agora são de conteúdo, tem a Prova Brasil. Mas ainda o cerne é essa questão dialética e construtivista.	Concepção educacional interacionista e construtivista, a partir de uma visão dialética.	Concepção de educação interacionista construtivista.
D	Eu acho que é realmente formar o homem, o cidadão para vida...porque geralmente uma escola técnica.. uma escola parcial forma para o estudo, para o técnico, para prosseguir os estudos, e a educação integral forma para a vida. O ser humano fica mais preparado para tudo, entendeu? Se preocupa muito com a parte cultura, a música, o teatro, a expressão corporal. A expressão corporal é sempre trabalhada com muita intensidade.	Formação integral do cidadão, voltada para a vida.	Formação integral do cidadão.
VD	Na verdade, é formar criança para o mundo, para a vida, para um cidadão de respeito, íntegro, de caráter e que tenha uma formação adequada. Então aqui, o que a gente visa é isso.	Formação integral do cidadão, voltada para a vida.	Formação integral do cidadão.
P	A gente está sempre trabalhando... e inclusive a proposta da escola é dentro da proposta sócio construtivista, é baseada em Vygostky, Piaget, nesses estudiosos ...Então, o trabalho nosso é em construção do conhecimento, e eu	Proposta sócio-construtivista, baseada na construção do conhecimento.	Proposta sócio-construtivista.

	já tenho essa concepção e a escola também trabalha essa concepção.		
2. No processo de implantação desta ETI, quais os principais desafios enfrentados?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	<p>Na época os desafios eram enormes porque a própria escola em tempo integral no estado de SP era uma coisa muito ilusória, não existia... O que se tinha notícia era da década de 1980, no Rio de Janeiro que é onde começou se implantar... em questão de rede pública, era uma coisa muito obscura, a gente não sabia ao certo o que era... não havia literatura embasada pra gente, só as referências do RJ, enviesadas com muitas questões políticas, com muitas situações complexas, mas que, depois que a gente fez a pesquisa (de Doutorado), percebemos que ela foi muito bem embasada, tanto é que a proposta original da década de 80 é a mesma que a gente vê hoje na LDB, até por causa do Darcy Ribeiro, né?</p> <p>É grave quando faltam coisas estruturais de prédio, porque não foi bem construída como é o caso daqui, apesar de ser um projeto mais aberto... Essa escola e uma outra, elas têm um projeto semelhante, elas são igual a esse corredor central; ela é aberta, o que as outras escolas não são, são fechadas. Então, ao mesmo tempo em que é mais arejada, causa outros problemas estruturais. Embora originalmente no projeto do Cieps esteja previsto sala de aulas, sala de artes, quadras para Educação Física, refeitório, um anfiteatro... O que acontece é que, às vezes você constrói e a verba acaba e fica faltando um pedaço (risos)... Então fica faltando refeitório, parquinho, infelizmente isso é histórico e cultural na política brasileira... você não entrega inteiro, né? Eu, por exemplo, quando comecei, em uma escola de andares, com rampas... quando a gente foi visitar uma semana antes de começar as aulas (que não podiam mais ser prorrogadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início das atividades sem a infraestrutura prevista; - A falta de clareza, na época da implantação, sobre o que era o CIEP - Profissionais sem o conhecimento prático e teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de infraestrutura; - Falta de compreensão sobre o CIEP; - Formação profissional.

	<p>por causa dos dias letivos) não tinha ainda nenhuma proteção construída para a rampa... estava muito crua... Então é assim, a cultura nossa de construção de escolas... E aí sofrem alunos, professores...</p>		
D	<p>Sim, eu estava presente na época da implantação, desde fevereiro de 2007 e o principal desafio foi a infraestrutura... Vou fazer um resumo porque não dá prá falar de tudo... havia uma previsão de começar com sete salas, tinha estrutura para sete, em meio período, porque ainda não tinha energia elétrica implantada, a construção ainda estava acontecendo e a gente começou com dez salas. Uma sala foi implantada no final de março, por causa da demanda que sempre foi muito grande. Durante os dois primeiros meses, funcionou apenas em meio período. A gente pegava energia direto do poste do comércio vizinho. Não tinha mobília, foram chegando com as aulas acontecendo. Foi uma situação bastante difícil. Para você ter uma ideia, tinha parte da escola que estava ainda na terra, não tinha pavimentação... Algumas salas de aula sendo pintadas... Foi nessas condições que a gente começou aqui, entendeu? Difícil... Quanto ao quadro de funcionários estava completo. O governo municipal não deixa faltar, salvo ausências normais como aposentadorias, mas recurso humano não é o problema. O problema é a infraestrutura para o lúdico, pois 1/3 da carga horária, 30% mais ou menos, tem que ser lúdico, tem que ser de uma forma prazerosa, tem que ser de uma forma diferenciada, tem que esquecer o "lousa-giz-saliva"... tem que ser trabalhado de uma forma bem espontânea, bem prazerosa e, aí precisa de espaços, né? É o que está faltando...</p>	<p>- Problemas de infraestrutura: falta de mobiliário, sem energia elétrica, com parte da escola sem pavimentação, sem pintura, a qual se efetivou durante as aulas. - Previsão de se atender alunos em sete salas e, efetivamente, atendeu alunos em dez salas de aula, sendo que, nos dois primeiros meses, a escola funcionou com período parcial.</p>	<p>-Falta de infraestrutura; - problemas em conseguir atender a demanda de alunos.</p>
VD	<p>Não, eu perdi essa oportunidade... Eu não fiz parte do primeiro ano, então estou aqui há cinco anos. Eu perdi essa oportunidade, porque eu gosto de</p>	<p>- falta de salas, como as dos professores, usadas como</p>	<p>-Falta de infraestrutura; - problemas em conseguir</p>

	<p>começar desde o início mesmo na escola.</p> <p>Naquela época não tinha laboratório de ciências, não tinha sala de artes, não tinha laboratório de informática. [...] na época tinha a estrutura física, mas estava sendo usada como sala de aula porque eram seis salas de aula a menos que foi construída depois. Três anos depois, três ou quatro anos depois que construíram. Então tinha menos salas de aula, tanto que até a sala dos professores no segundo ano não teve porque nós tivemos que transformar em sala de aula.</p>	<p>salas de aula porque tinha mais demanda de alunos do que a previsão inicial.</p>	<p>atender a demanda de alunos.</p>
P	<p>Olha, eu não presenciei. Com relação à parte física eu percebo assim: desde que a gente chegou, esse espaço grande que tem aqui na frente era para fazer um anfiteatro. O pessoal mais antigo reclama que aqui devia ter um anfiteatro, que todos os CIEPS, Centro Integrado de Educação Pública de Americana tem. Aqui não tem e falta também... tem uma quadra que serve de parque, de tudo, para as crianças fazerem Educação Física. Então, falta uma quadra maior. Nessa parte física, eu vejo que o CIEP aqui está ainda, em falta.</p>	<p>-Falta de Infraestrutura: anfiteatro, quadra.</p>	<p>Falta de infraestrutura.</p>
3. Como os fundamentos e princípios da ETI se expressam no cotidiano dessa escola?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	<p>Quando os CIEPs foram implantados, [...] foi chamado para a implantação dos primeiros dois cieps, um quadro de professores e especialistas que eram, na grande maioria, jovens recém formados, com ideários, porque prá você fazer o concurso você tinha que ter disposição para fazer uma coisa diferente na educação, né? Então esses antigos (os jovens de antes) ainda mantêm uma visão crítico-dialética, da formação, de querer fazer com que os alunos se socializem, vendo o lado mais humano do aluno, né? Então, esses professores, com a formação e com o grupo que se formou durante esses vinte anos de trajetória - que agora</p>	<p>A importância de uma formação crítico-dialética dos docentes, que considere a socialização e a humanização dos alunos.</p>	<p>-formação política crítico-dialética professores.</p>

	<p>estão espalhados, sendo que alguns já se foram - eles continuam tentando manter essa direção. Boa parte do grupo dessa escola que se mantem foi meu lá no início, na primeira escola... É um pessoalzinho mais antigo, mais experiente, mais centrado... Não sei se experiência vale prá alguma coisa, né? (risos). Sim, vale pra te dar segurança e acertar porque as experiências sempre são umas diferentes das outras....</p> <p>Então, esse grupo, eu creio que é mais assentado, sabe aonde quer chegar, o que eu receio um pouquinho das novas gerações... Apesar de a gente estar vivendo um “pool” de escolas de tempo integral, a formação, a base com que eles vêm das faculdades tá assim muito mirradinha, né? Falta assim, um pouco da essência daquela coisa: “Não, vou fazer pela criança! vamos jogar essa educação prá frente!” E não ficar só em provas...</p> <p>E – Um posicionamento político e social?</p> <p>Que é o cerne de um educador. Se você tiver, lógico, um viés... Hoje não existem mais perdas de direitos... É só um viés mais social.</p>		
<p>D</p>	<p>Trabalhar a parte cultural com mais intensidade, contextualizada na educação para essas crianças. Trabalhar o teatro, jogos, jogral, conseguir contextualizar sempre as brincadeiras nos conteúdos, entendeu? Conseguir também usar alguns espaços da comunidade para isso, no cotidiano. Por exemplo, a gente tentou fazer uma parceria com algumas ONGs, mas não deu certo porque, no começo você tem incentivo de levar os alunos para algum lugar, fora da escola. Depois... a gente tem aqui nos quintos anos (que este ano por causa da demanda é parcial)... No outro meio período eles vão para uma escola chamada “Minha escola é mais” que, em resumo, trabalha com a parte esportiva e cultural... Mais esportiva, com jogos coletivos e individuais. É um centro cultural onde</p>	<p>-O trabalho com a educação integral física, artística e cultural, tentando contextualizar as brincadeiras nos conteúdos; - Trabalho com o “Minha escola é mais”.</p>	<p>- Educação integral, que contextualiza os conteúdos; - atividades em parceria com outros locais.</p>

	nossos alunos participam em horário contrário aos da escola. A prefeitura implantou este projeto como complemento para as escolas que por algum motivo, como no nosso caso, não conseguem atender todas as classes em período integral.		
VD	Trabalhar a formação das crianças, porque hoje as famílias deixam muito para a escola que acaba cobrindo as lacunas que as famílias deixaram. Trabalhamos muito a questão do desperdício, pois os alunos desperdiçam demais a comida. Até a Merenda já fez um trabalho com eles aqui. A questão da reciclagem do lixo, dos valores, da violência. As famílias não sabem como lidar com essa situação porque antes, a formação do caráter da criança vinha de casa. Eu penso que tinha que vir de casa e a escola apenas complementar. Só que muitos alunos a gente tem que começar do início.	O trabalho com a formação das crianças, completando a educação das famílias, tratando de temas como valores, violência, meio ambiente.	- formação integral dos alunos; - trabalho em parceria com as famílias.
P	Aqui é como se fosse uma grande família, né? Aqui é uma casa de todos e a gente procura educar durante todo o tempo. Lá no pátio as inspetoras são orientadas a estar cuidando... A gente orienta a não gritar com os alunos, a tratá-los com educação, de uma pessoa pra outra. É uma orientação que a gente dá. Se alguém sai fora, a gente conversa com essa pessoa. Vejo o trabalho dos professores bem dentro da reflexão: "Vamos pensar: isto está certo? Vamos ver, entendeu? Leia isso aqui, pensa, fala pra mim o que você entendeu?" Tudo pra levar a criança a refletir e não trazer o conhecimento pronto, enfiar na cabeça da criança e ela aceitar. Então, o que eu também trabalho com eles é levar a criança a ter um pensamento crítico em relação ao que ela recebe e a gente percebe isso junto com as crianças.	Todos são levados a educar as crianças durante todo o tempo em que permanecem na escola, dentro de uma construção do conhecimento que busca levá-las à criticidade.	- construção do conhecimento que leva o aluno à criticidade; - envolvimento de todos os profissionais na educação dos alunos.
4. Na sua experiência profissional, você já atuou como gestora em escola que não fosse de tempo integral?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	Não, a minha experiência em gestão é	Experiência	Todo tempo

	toda em ETI.	profissional apenas em ETI	que possui como gestora é em ETI
D	Muito pouco. Eu praticamente terminei Pedagogia em 2003, prestei concurso aqui, passei e já assumi. Minha experiência como gestor é só daqui mesmo.	Já atuou em escola parcial, mas não como gestora.	Primeira experiência como gestor foi na ETI pesquisada.
VD	Não, como gestora é o primeiro ano nessa escola. Quer dizer, são quatro anos nessa, mas antes eu trabalhava como professora. Eu sempre trabalhei como professora, tanto do infantil como do fundamental, mas na gestão, só aqui.	Primeira experiência como gestor na ETI pesquisada.	Primeira experiência como gestora na ETI pesquisada.
P	Não, apenas em escolas de período parcial.	Atuou apenas como professora em escolas de período parcial.	Primeira experiência como gestora na ETI pesquisada
5. Que diferencial você identifica no processo de gestão dessa ETI, tendo em vista o compromisso com a construção de uma educação de qualidade?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	Parece que há um vírus que pega e a gente só quer atuar em ETI. E é sofrido, né? Porque tem que pegar uma escola dinâmica, não que as outras não sejam, mas tem outro viés... Porque a parcial não tem oficinas, não tem horários de almoço, não tem intervalos pré-moldados, então é uma outra dinâmica de escola... Os professores também têm que ter essa disponibilidade de ver que o aluno chegou irritado do almoço e ele vai continuar à tarde, sabe? Então é uma dinâmica totalmente diferente. E o diretor também tem que ter esse olhar, né? Saber que, às vezes o professor está estressado porque está o dia inteiro na classe... Então é uma outra situação, né? Nesse sentido eu vejo que tem diferença em gestões de tempo parcial e integral, no sentido da dinâmica da escola.	A gestão da ETI, devido a uma dinâmica que lhe é peculiar, é diferente da gestão da escola de período parcial	A dinâmica como sendo um diferencial da ETI.
D	Muita diferença na concepção de homem, do que se pretende formar. A escola parcial, por questões de que tem que cumprir a carga horária, não consegue trabalhar diversificadamente,	- Concepção de homem que se pretende formar; - A extensão do tempo escolar	- Concepção de homem; - O tempo como fator de qualidade na

	<p>de uma maneira a utilizar 1/3 da carga horária para trabalhar o lúdico, como lhe expliquei na pergunta número dois. A escola parcial não tem esse espaço, é praticamente conteúdo... São as vinte e duas aulas da grade curricular obrigatória mais as seis aulas de Artes e Educação Física. Então, não sobra espaço porque eles chegam de manhã, às sete horas e saem meio dia... Não tem a parte diversificada.</p> <p>E – Você entende que isso implica diretamente a questão da qualidade?</p> <p>D – Com a qualidade, sim, porque a escola parcial prepara o aluno só para o técnico, para prestar um vestibular, prestar um concurso, mas não prepara o aluno, o aluno não fica questionador, o aluno não fica crítico. A criticidade da criança que não estuda em tempo integral deixa a desejar. A gente tem experiência na rede... Em minha opinião, o aluno que estuda em ETI fica mais exigente, mais questionador. Fica mais crítico mesmo, ao contrário do que, pelo menos eu acho, que a Mídia quer, né? A mídia não quer as pessoas que criticam, quer as pessoas que aceitam, não é? Então a gente forma o cidadão para isso: para uma criticidade mais aguçada. Eu acho que a escola parcial não trabalha essas questões por causa da carga horária, tempo mesmo... A carga horária não permite trabalhar mais.</p>	<p>possibilita trabalhar de maneira diversificada os conteúdos mais lúdicos, com os alunos.</p>	<p>ETI.</p>
<p>VD</p>	<p>Eu trabalhei como professora em uma escola parcial e, particularmente, não gostei. Foi experiência para um ano só no fundamental porque eu tenho experiência do infantil, mas no infantil é diferente... Eu trabalhava em EMEI, então lá é totalmente diferente. Mas no fundamental, eu não gostei de trabalhar em uma escola parcial porque é muito “cada um por si”. Você não tem contato com o grupo, você entra sete horas da manhã, sai meio dia e às vezes você nem vê seu colega. Você não tem aquele contato com os parceiros.</p> <p>E - E aqui você entende que tem?</p>	<p>-A extensão do tempo na ETI permite um maior contato entre os professores, o que não ocorre na escola de período parcial;</p> <p>-A união do grupo de professores, que busca “falar a mesma língua”.</p>	<p>- O tempo como fator de qualidade na ETI;</p> <p>- A união dos professores.</p>

	<p>VD - Muito, muito. E acho que é isso que faz o diferencial, porque nessa escola o pessoal fala a mesma língua. Se você tiver a oportunidade de conhecer o grupo... Todos que vem aqui gostam dessa escola porque o grupo é muito unido. Então tem aquela troca na hora do almoço... Você tá ali na sala dos professores, é um momento de descontração: estão falando de educação, estão falando de aluno, estão planejando aula... E na escola parcial não tem isso.</p> <p>E - E essa escola parcial que você disse era uma escola pública, do estado?</p> <p>VD - Era da prefeitura mesmo, do município, daqui da rede mesmo. Eu trabalhei um ano só e não quis mais.</p> <p>E - E você atribui isso há que? A falta de tempo que não está previsto na organização da escola ou a um clima organizacional diferenciado?</p> <p>VD - Eu acho que é a própria situação da escola em si. Por que é assim: meu horário de trabalho na escola parcial era das sete ao meio dia. Por que eu vou ficar mais tempo? Os professores dispensavam a turma e já saiam correndo para outra escola. A própria estrutura mesmo, não tinha como ser diferente.</p>		
P	<p>A escola é muito comprometida. Todos os problemas que acontecem, a gente já procura ver e achar uma solução. Não fica nada pendente. A gente trabalha desse jeito: se o diretor tá resolvendo alguma coisa, ele já nos chama para estarmos juntos com ele... A gente resolve sempre assim em equipe, junto com a vice-direção também... Então, todos os problemas que acontecem, a gente busca solucionar dentro do grupo e é assim: tem algum problema que é para socializar no grupo inteiro, na reunião pedagógica a gente conversa... a gente escuta a opinião do professor, nós também damos a nossa opinião porque a gente vê o todo da escola e aí a gente</p>	<p>-Reunião semanal pedagógica, com duração de quatro horas, possibilita o tratamento de diversos assuntos pedagógico-administrativos;</p> <p>-Gestão democrática e participativa;</p> <p>Comprometimento dos profissionais;</p> <p>-A resolução conjunta, imediata dos problemas que surgem;</p> <p>-A participação</p>	<p>- A duração de quatro horas das reuniões semanais;</p> <p>- gestão democrática e participativa;</p> <p>- Resolução imediata dos problemas;</p> <p>- Participação dos pais.</p>

<p>busca uma solução para os problemas que surgem. A gente não deixa nada prá depois, porque senão vai virando uma bola de neve, né? Vai aumentando cada vez mais...</p> <p>E – Você vê como um diferencial para seu trabalho o período de 4 horas das reuniões semanais pedagógicas que acontecem na escola, às sextas-feiras?</p> <p>P - Faz diferença porque eu separo a pauta assim: no primeiro momento, nós temos um professor que é animador cultural que canta e toca muito bem, então a gente abre as reuniões com uma música dele, pois ele é uma pessoa que conhece muito de música. Então ele traz música que vai ajudar no trabalho de formação. A gente canta junto com ele e depois desse momento eu coloco assuntos administrativos que não fogem do pedagógico. Eu trago os recados, as informações que eu recebo na quarta-feira nas reuniões que eu tenho o dia inteiro na Secretaria da Educação, onde acontece uma formação dos pedagogos e, o que passam lá, a gente traz prá escola na sexta-feira e aí, depois, eu tenho um momento de estudos com eles, que a gente busca trabalhar dentro de alguma dificuldade que a escola está vivenciando ou a gente traz uma temática que é do município inteiro e que a gente tratou na reunião de quarta-feira. Então a gente faz um estudo pedagógico que é o meu tempo... O diretor participa junto: pergunta, questiona... Quando a gente não tem resposta, a gente vai buscar. Eu sou bem sincera e digo: “Nós vamos buscar.” O diretor é companheiro, a gente trabalha junto. Então, se não temos uma resposta, anotamos e vamos buscar... É um momento rico. Eu acho que não pode deixar de ter. E aí, depois, as professoras têm o momento do ano/ciclo que é momento em que elas planejam as aulas para a semana... Então elas reúnem os primeiros anos</p>	<p>dos pais na vida escolar dos filhos.</p>	
--	---	--

	<p>numa sala, os segundos na outra e assim por diante. Depois a gente faz um lanche e depois desse lanche eu passo e o diretor também, a vice-diretora também nos grupos e ali eu já fico sabendo o que elas estão planejando, eu pergunto: “Gente, tem alguma dificuldade no que vocês estão trabalhando?” E ali sempre tem... Elas sempre têm alguma coisa pra me perguntar. Então a gente anota as dúvidas, as dificuldades: “Ah, precisa falar com a mãe do fulano...” Porque é assim: criança deu problema, a gente já chama a família. Então esse momento é ótimo porque eu não tinha isso quando eu trabalhava no Estado... É um momento bem rico.</p>		
6. Quais os elementos facilitadores para o exercício da gestão nessa ETI?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	<p>Boa pergunta. As reuniões semanais de meio período estiveram presentes desde o início, embora, em vários momentos de nossa história, tentaram acabar, mas o grupo se juntava e colocava que era necessário e aí não foi feito... A carga horária dos professores foi ampliada porque, por mais que a gente queira modificar ou fazer algumas coisas, ainda tem aquele “vieszinho” de bimestre, com conceitos, notas e tudo, então muito se mexeu no regimento, mas ainda este formatinho ainda existe.</p> <p>E – Vocês ainda trabalham por bimestre? Porque essa é uma das coisas que a gente avançou na SME de Campinas, pois trabalhamos com trimestre.</p> <p>S – A gente começou em 1998 aqui com os ciclos para as crianças de seis anos, bem antes do Estado, né? Começou lá na escola que eu estava também... Aí a gente começou a não fazer avaliação com esta criança, não dar nota para ela nos dois primeiros anos de alfabetização, mas agora também essa situação já se modificou um pouquinho, com a situação da escrita que é um pouco complicada... Por outro lado, há dois anos, as notas</p>	<p>-Reunião semanal pedagógica, com duração de quatro horas;</p> <p>- Carga horária dos professores ampliada;</p> <p>- Conselhos de Classe e notas <i>on line</i>.</p>	<p>- O tempo previsto para as reuniões;</p> <p>-Carga horária ampliada dos docentes;</p> <p>-Tecnologias facilitadoras da gestão da ETI</p>

	<p>estão tudo <i>on line</i>, o que facilitou muito. Os conselhos são feitos <i>on line</i>, as faltas são feitas por computador, né? Então facilitou um pouquinho a questão da escrita. Mas ainda há dificuldades no planejamento, tá com material didático novo... é um avanço e não é...porque sempre tem os dois lados, né? Estamos com um material estruturado, não sei se vocês têm lá também... Este ano começou do 1º ao 5º ano. Antes tinha começado no 6º ao 9º ano, que é um gargalo também, né? É uma dificuldade, a meu ver, porque é bem mais fragmentado o ensino, com os professores especialistas, do que do 1º ao 5º ano, né?</p> <p>E - E você enquanto supervisora tem acesso fácil a esses dados educacionais que estão <i>on line</i>, se você quiser acompanhar os dados de suas escolas, por exemplo?</p> <p>S - Sim, as minhas escolas eu acompanho. Até, antes de vir para cá hoje, eu estava dando uma olhadinha se os professores tinham feito as chamadas, colocado as notas. Tem que estar tudo pronto porque o Conselho é agora, na próxima 5ª e 6ª feiras, porque está fechando o primeiro bimestre.</p>		
<p>D</p>	<p>Eu acho que é a dedicação, o profissionalismo dos funcionários de todos os segmentos, desde o servente à gestão mesmo, sem modéstia... Os professores e os funcionários não ficam achando desculpas pra gente colocar um projeto em prática, entendeu? “Ah, falta quadra, ah falta anfiteatro, falta isso, falta aquilo...” Acho que essa vontade é o primeiro, o principal: não colocar a desculpa no que falta. Acho que é o maior facilitador. Porque, também, você poderia ter tudo, e se não tivesse vontade? Não resolveria nada, não é? Você poderia ter dois anfiteatros, dez quadras (risos) e não resolveria nada, não é?</p> <p>E - Você entende que essa característica que a equipe apresenta tem algo a ver com o papel dos</p>	<p>- A dedicação e o profissionalismo dos professores e funcionários, inclusive dos gestores, que atuam, mesmo sem ter condições de infraestrutura;</p> <p>- participação, com formação dada pelos gestores, aos professores, nas reuniões pedagógicas;</p> <p>- Pouco rodízio dos profissionais, que costumam permanecer na</p>	<p>- Dedicação e profissionalismo dos atores escolares;</p> <p>- Todos os gestores dão formação aos professores;</p> <p>- Permanência dos profissionais na escola.</p>

	<p>gestores desta escola?</p> <p>D – Eu acho que sim porque, sem modéstia, tem a minha cara mesmo, quer dizer, eu sempre trabalho com essa alavancagem. Eu, a pedagoga, a vice-diretora.</p> <p>E – Li no projeto pedagógico que até palestras de formação vocês deram para a equipe...</p> <p>D – Sim, foi nas reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente. Este ano a gente fez muito pouco, porque o início de ano é muito puxado, eu estou terminando o PPP (2013), a gente faz aquele registro do CEC, entendeu? A gente tem uma festa junina bem grande, como você viu no PPP. É uma festa grande. Então, a gente trabalha, praticamente, assim: março, abril, maio por conta desta festa que é muito grande; envolve comércio, envolve comunidade, entendeu? E essa festa tem dois objetivos principais: que são arrecadar, porque não podemos negar que a escola não precisa de dinheiro, e a interação e a integração da família na escola. Aí tem as apresentações, danças, teatros, músicas. Tem também, no final do ano, um momento rico culturalmente e para a comunidade conhecer os trabalhos da escola.</p> <p>E – A sua equipe, de modo geral, permanece na escola ao longo do tempo?</p> <p>D – Permanece. O rodízio aqui é muito pouco, praticamente não tem trocas de um ano para outro, tem um seguimento.</p> <p>E – Você entende que isso faz diferença?</p> <p>D – Faz. Eu acho que não poderia trocar mesmo. Apenas por alguma questão técnica, que não conseguiu ser trabalhada. Eu acho que a continuidade é um fator importante.</p>	<p>escola.</p>	
<p>VD</p>	<p>VD - Essa escola é uma escola que eu sou apaixonada por ela e acredito que a maioria das pessoas que trabalha aqui; pela união do grupo que é muito unido, colabora demais um com o outro e abraça mesmo a causa. A gente</p>	<p>- A união, a dedicação e a permanência dos profissionais, que gostam da escola; - A participação</p>	<p>- Permanência dos profissionais na escola; - participação dos pais na</p>

<p>percebe que os profissionais que estão aqui, a grande maioria, principalmente entre o grupo de professores, estão aqui porque gostam, porque querem. Então, eles dedicam o tempo que estão aqui realmente integralmente para a educação.</p> <p>E - Você entende isso como um diferencial que facilita a gestão dessa ETI?</p> <p>VD - Sim, porque eu já trabalhei em escolas que não tinha isso e o resultado final não era favorável. Então isso é muito bom...</p> <p>E - Você entende, que nesse sentido, o fato da maioria dos profissionais permanecerem há mais de dois ou três anos na escola faz uma diferença?</p> <p>VD - Faz, faz e muito. Tanto que, no ano passado teve o famoso "Listão" onde os professores mais novos perdem a sede. As professoras mais novas entraram em pânico porque elas achavam que a pontuação delas não dava para elas ficarem na escola. Aí no fim deu tudo certo, foi uma alegria total porque realmente eles estão aqui por opção, tanto que a maioria vem de fora: eu sou de Santa Bárbara (D' Oeste), o diretor é de Sumaré. Nós temos professores de Sumaré, professores de Nova Odessa, professores de Santa Bárbara, ou seja, nós viajamos prá vir trabalhar, sabendo que nós temos escolas, não digo nas cidades onde moramos porque nosso concurso é daqui, mas, eu tenho escolas mais próximas de casa.</p> <p>E - Então é uma opção...</p> <p>VD - É uma opção, as pessoas estão aqui por opção e gostam. Se você entrevistar meia dúzia de professores (não precisa muito) você vai perceber que eles estão aqui por opção.</p> <p>E - E com relação à parte física, quais são os facilitadores dessa ETI?</p> <p>VD - Eu já trabalhei em escolas que tem muito mais estrutura física e o trabalho não era bom. Eu penso que a estrutura</p>	<p>dos pais na vida escolar dos filhos.</p>	<p>vida escolar dos filhos.</p>
---	---	---------------------------------

<p>física não é totalmente a responsável pela qualidade de ensino. Penso que o pessoal, a parte humana é mais responsável do que o prédio, do que o físico, tanto que a gente vê na TV tantas escolas, tantos professores dando aula debaixo de árvore e tiro por mim que estudei em escola rural, naquela escola multiseriada, com sala multiseriada e eu aprendi e muito bem. Lembro que a professora que dava aula tinha uma fileira por sala: trabalhava com o primeiro ano, com o segundo, o terceiro e o quarto e ía voltando... e agente não ouvia falar em dificuldade de aprendizagem... Todos aprendiam dentro de seu ritmo. Hoje não... o que a gente mais vê é criança com dificuldade de aprendizagem, com tanto diferencial que tem prá criança aprender: com informática, livros, lousa digital que nós temos aqui, computadores, temos tudo e a criança não aprende! Então eu penso que não é a estrutura física que faz a educação.</p> <p>E - Tem mais a ver com os profissionais?</p> <p>VD - E a família que tem que ajudar, porque eu mesma estudei em escola rural, com uma mãe que tinha até a quarta série, mas ela fazia leitura prá nós, todos os dias. Nós não tínhamos energia elétrica e ela sentava debaixo da árvore e ía contar histórias prá nós, à tarde. Depois que jantava, ía contar história prá nós, toda noite antes de dormir. Quer dizer, precisa do quê? De computador, tv? (risos). E hoje as crianças ficam cada uma no seu quarto, cada uma no seu espaço, as famílias não conversam mais... E todos nós, os quatro filhos somos, digamos, bem estudados, todos temos uma profissão.</p> <p>E - Ou seja, embora sua mãe tivesse o mínimo de estudo da época, ela o valorizava e tentava passar isso para os filhos.</p> <p>VD - Minha mãe lia, lia até jornal que, naquela época, vinha embrulhado com a carne. Podia ser jornal de dois anos</p>		
---	--	--

	<p>atrás: ela desembalava a carne e lia tudo aquele jornal. Meu pai trabalhava em portaria de prédios e lia todos os jornais, porque sempre tem aquele morador que deixa jornal ou revista lá, né? Ele lia tudo, tudo, tudo... E meu pai também só tem até a quarta série. Meu pai entrou na escola com treze anos. Não tinha nada de idade certa... Então, quer dizer: é a estrutura? Não é! Hoje você tem lousa digital: aqui, este é um diferencial da prefeitura, não sei em outros lugares, mas aqui nós temos.</p> <p>E - Você tem conhecimento se em todos os outros Cieps de Americana tem lousa digital em cada sala, como neste?</p> <p>VD - Não, não são todos ainda... Se não me engano implantaram em quatro ou cinco já... Porque são onze escolas da rede, né? Eu acredito que 50% ainda não tenham. Mas ajuda, com certeza ajuda, mas não faz a diferença por si só.</p>		
<p>P</p>	<p>O tempo dedicado às reuniões é um deles, os recursos materiais que a gente tem, o apoio da gestão. Eu trago algum tema e digo prá ele (o diretor): Olha, eu percebi que está precisando trabalhar tal tema... Outro dia eu percebi que estava tendo alguns desmandos nas salas, então eu disse: vamos trabalhar um pouquinho sobre a ética moral das crianças em sala de aula porque isto está previsto inclusive no projeto pedagógico da escola. Então trabalhamos um dia com a matéria da Revista Escola, depois eu trouxe um vídeo de um professor da USP, porque meu filho está fazendo uma pós-graduação em Piracicaba, me apresentou as vídeo-aulas e me disse: Olha mãe os professores dizem que pode divulgar isso aí... Então eu trouxe, a gente estudou, viu as vídeo-aulas que falam sobre os estágios que a criança passa até adquirir autonomia, à medida que ela vai crescendo, ela vai diminuindo o egocentrismo. Nós trabalhamos isso, trabalhamos que, a</p>	<p>- A tecnologia presentes na escol; - os tempos ampliados da ETI; - o apoio da gestão, em nível da escola e da SME.</p>	<p>- A tecnologia, o tempo e o apoio das instâncias gestoras da escola e da SME como facilitadores da gestão da ETI</p>

<p>cada regra que a criança precisa ter, precisamos trabalhar um valor... Então porque eu levanto a mão para falar em sala de aula? Porque eu tenho que respeitar o meu colega se ele estiver falando e se eu estou falando, meu colega tem que me respeitar. Então, qual o valor que está sendo trabalhado? O respeito. A regra não pode vir sem estar alinhada a um valor. Outra coisa que a gente vê como diferencial é a resposta imediata da Secretaria de Educação Quando a gente tem alguma dúvida ou alguma coisa, eu ligo, mando e-mail e recebo uma resposta bem rápida, o município dá essa resposta rápida, mais que o estado... É aquele contato com as lideranças mais próximas... Se eu tiver um problema hoje e ligar para a supervisora, ela vem. Se eu falar que tive um problema, vou lá na Secretaria e já posso falar com autoridades logo abaixo do secretário. A supervisora não vem só quando é chamada... Nós temos um cronograma, me deixa ver se está aqui o cronograma dessa semana... Toda semana ela nos envia um cronograma... Ela vem toda semana. Uma ou outra vez, ela não aparece porque tem um outro compromisso, mas ela vem semanalmente, ou na reunião de equipe em que a gente trata toda semana dos problemas da escola, tudo planejado. O diretor já vai anotando todos os assuntos que estão acontecendo ou vão acontecer. Eu peço pra ele acrescentar determinados assuntos, temas que eu vejo que são pertinentes, que precisam ser tratados, e aí a gente trata na equipe. Depois todos são digitados em forma de atas e deixados num caderno lá na sala dos professores para que todos possam ler e saber o que está sendo discutido. E dali já sai as ações, né? Tudo o que a gente fez ou vai fazer, desde o pedagógico, até a festa junina, tudo o que a escola faz é tratado lá... Não terminou? Leva pra reunião pedagógica. Ali a gente vai construído</p>		
---	--	--

	a ação e aí a gente... "Concordou? Tudo bem? Não concordou? Leva prá lá até a gente entrar num acordo!" Este é um diferencial também para o meu trabalho: eu acho que é uma escola que dialoga bastante. Eu acho que esse diálogo, a escuta é muito importante.		
7. Quais são as dificuldades ou desafios que você identifica no processo de gestão dessa ETI?			
	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	Esse rendimento é um deles (IDEB), com certeza, nos angustia. A gente tem dúvidas há um bom tempinho: ou é a própria dinâmica do tempo, devido às atividades como almoço, onde a criança fica um pouco mais agitada e você perde um tempo para acalmá-la, ou pode ser pelo tipo de local onde estão as escolas que pode dar essa diferença também, nas escolas um pouco mais periféricas, que é diferente do índice sócioeconômico dessa região onde está localizada essa escola (o CIEP pesquisado), num bairro classe média... O que a criança traz de bagagem... Às vezes, também pode ser os professores que, com o passar dos anos, acabam se movimentando para mais próximos de suas residências e aí, os alunos de periferia vão ficando para professores mais novinhos, com aquela formação que já não é a mesma, não é? Que já não requer tanta experiência... Então esse é um desafio: que a escola possa refletir mais os índices de aprendizagem dos alunos, pelo menos aqueles que a gente consegue avaliar... porque a gente consegue observar, muitas vezes, um processo em que a criança chega assim "mirradinha" e ela vai desabrochando, se desenvolvendo... coisa assim que é mínimo numa questão de conteúdo ou de uma avaliação mais tradicional, mas que a gente percebe que foi um ganho muito grande para a criança... São coisas que a gente não consegue medir, por exemplo, não consegue medir a arte, a educação física... essas coisas que a gente não mede, mas vê, eu acho que a	- Os índices de rendimento, como o IDEB, não demonstram a aprendizagem dos alunos percebida pela gestora.	- O IDEB não tem revelado as diversas aprendizagens dos alunos.

	<p>gente tem um grande avanço...</p> <p>E – Então pode ser que os índices, como o IDEB, que estão pautados sobre a avaliação de Matemática e Português não estariam revelando outros aprendizados que acontecem numa ETI como essa, com todas as oficinas etc.</p> <p>S – E acredito que nem em período parcial também... Mas como fica mais focado nisso, não é? Porque o tempo é assim: você entra de manhã, faz suas atividades muitas vezes só em sala de aula, se não for Educação Física ou Artes, um intervalinho de 10, 15 minutos, e volta para as atividades... O que é muito diferente numa ETI, onde as atividades de Artes, de Expressão, de História, de Movimento têm muito mais peso do que os outros... Tinha, pelo menos. Agora, como a gente está correndo atrás, então está se modificando um pouquinho...</p>		
<p>D</p>	<p>Acho que a maior dificuldade nossa é a infraestrutura... O que estava previsto na construção de origem do CIEP não aconteceu. Entendeu? E ter uma visão mesmo de educação integral por parte da gestão atual... não tem essa visão... Acho que o partido PSB trabalha muito com números... Quando voce vê lá... Americana tem 14 mil crianças com um gasto X... “Nossa, porque tudo isso?” Não procura ver porque se gasta, porque é escola integral, que tem almoço, tem que contratar a professora de balé, tem que contratar o monitor, ou instrutor ou mesmo professor de música, tem que contratar algum especialista em jogral, em teatro, entendeu? Tem que contratar monitores para laboratório de ciências, matemática... Então eles não conseguem fazer esse relacionamento... Eles só conseguem fazer “x” aluno, “y” gastos. E educação de qualidade é cara, você que está no ramo, sabe. E o PDT já tinha essa visão: “Ah, então tá legal, nós vamos fazer política pública para melhorar</p>	<p>-Infraestrutura deficitária; -Autoridades educacionais, que compreendem a educação como gasto e não como investimento; -Políticas públicas educacionais de governo e não de Estado.</p>	<p>- Problema de infraestrutura; - Autoridades que concebem educação como gasto; - Políticas públicas que não se sustentam.</p>

<p>essa arrecadação em nível de Estado, em nível Federal, em nível de parcerias, entendeu?” E eles não têm isso, ou não quer ter... Então, as maiores dificuldades são essas: essa visão e a infraestrutura que eu já citei...</p> <p>E- E quanto ao fato do IDEB deste CIEP ter atingido níveis previstos para o município atingir em 2015?</p> <p>D – O meu da escola é de 6.7, sem modéstia. O do município é 6.4. A minha escola é a maior integral do município. O maior índice é a do “Paulo Freire”, parcial que é de 7.2. O maior IDEB do município integral é a minha: 6.7... Isso não se faz sem política pública bem investida, né?</p> <p>E – Vocês também têm classes sendo atendidas em uma escola estadual próxima, inclusive com uma vice-diretora fazendo sua gestão...</p> <p>D – Sim, porque a prefeitura está tentando municipalizar algumas escolas do Estado desde 2011 e por questões políticas não está conseguindo. E do 6º ao 9º ano a gente não consegue atender por falta de espaço físico na escola. Então eles são atendidos numa escola estadual próxima, com nove salas: cinco de manhã e quatro à tarde. No ano passado funcionaram sete salas em outra escola estadual e a mudança se deu porque na escola anterior não tinha mais espaço.</p> <p>Acho que as políticas públicas do município nesta gestão não estão sendo coerentes com o que pretende uma escola integral, entendeu? Acho que não dá mais prá falar mais que isso (visto que se está gravando)</p> <p>E – Explicite, por favor.</p> <p>D – A gestão passada - eu só vou relacionar o partido para você entender a diferença - A implantação da escola de tempo integral esteve sempre ligada ao PDT... Ao Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, aquele da Bahia (Anísio Teixeira)</p> <p>E – No primeiro capítulo do meu trabalho eu falo deles...</p>		
--	--	--

	<p>D – O Cristóvam Buarque (ministro da educação), o Tebaldi (ex-prefeito de Americana) deram uma estimulada muito grande. E eu acho que agora houve uma quebra, uma ruptura nessa questão de priorizar, chamar o artista para a educação, com teatro, brincadeiras, contextualizar o lúdico na educação, entendeu? E perceber que isso é fundamental, imprescindível na escola de período integral. Essa gestão não vê isso, ou não quer ver, enfim isso não acontece...</p>		
<p>VD</p>	<p>Então, esse é o problema da educação: o que fazer para as crianças se interessarem? Porque tudo está muito avançado, né? A gente sabe, tem as tecnologias aí. Só que, mesmo você colocando a criança lá prá trabalhar na lousa, no computador, hoje a criança quer tudo pronto, a escola não está conseguindo atingir a criança de hoje. É por isso que está tendo tanta dificuldade de aprendizagem. Ontem na Palestra a professora que estava no meu lado, falou que sempre deu aula para quarto e quinto ano e que o ano passado estava com primeiro ano. Nesse ano, por ter estado em licença maternidade assumiu um quinto ano, mas disse: “quero pegar o primeiro ano novamente no ano que vem porque eu quero ver o brilho nos olhos das crianças, que eu não vejo mais nas crianças do quinto ano”. Ela falou: “as crianças do primeiro ciclo ainda têm interesse em aprender, eles têm prazer em vir prá escola, eles gostam do ambiente escolar... As crianças mais velhas não gostam mais.”</p> <p>E - A que você atribui isso/ Você tem uma hipótese?</p> <p>VD - Olha, segundo meu sobrinho (eu não tenho filhos, então vou falar do meu sobrinho) ele falou que a escola ensina o que o aluno não quer aprender, por isso que eles não gostam da escola. Eu falei prá ele: “Mas o que o aluno quer aprender?” Ele falou assim: “Chega daquelas aulas que ficam massacrando, falando de história, de matemática...”</p>	<p>A ausência de interesse dos alunos, aliada aos conteúdos poucos significativos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempo dos pais para se dedicarem à educação dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse dos alunos, causada por conteúdos que não lhes são significativos; - Falta de tempo para que os pais se dediquem mais aos filhos.

<p>Trabalhe uma coisa que é mais a vivência da gente...” Na época ele tinha treze ou catorze anos. Eu falei prá ele: “Mas por que é tão difícil trabalhar com vocês?” “Porque a escola não ensina o que a gente quer aprender.”</p> <p>E - Os conteúdos não são significativos para eles...</p> <p>VD - Não são significativos para os alunos porque tudo mudou. A escola não. Por mais que a gente tenta, sabe, se aperfeiçoar, inovar, se informatizar... Porque nós somos os migrantes digitais, né? Quando eu comecei a dar aula não tinha computador, eu nem sabia usar computador... Tivemos que ir atrás, tivemos que fazer curso de informática. Que criança hoje faz curso prá aprender usar o computador? Eles são os nativos digitais... Tem o filho de uma professora com dois aninhos. Se você visse o que ele faz no celular, é até preocupante de ver. E nós tivemos que fazer datilografia (risos) aulas de informática prá aprender a usar os programas e hoje a criança só falta desmontar o computador. E mesmo assim, eu acho que essas crianças perderam a noção dos valores, há uma inversão de valores... Não se valoriza mais nada hoje. Antes você estudava. Eu lembro que os pais diziam: “Estuda prá ser alguma coisa, prá ter alguma coisa... Não sei se porque está tudo muito fácil hoje prá criança, ela tem tudo, ela não precisa se esforçar muito. E os pais, prá compensar o tempo que ficam ausentes, acabam dando coisas materiais, né? E muitas vezes não dá o essencial que é a atenção, o carinho, o momento de leitura que nem eu falo da minha mãe, que ela punha os quatro ali e ia contar histórias prá nós. Hoje não tem isso. Hoje tudo é obrigação. Os pais dizem: “Ah, mas eu não tenho tempo!” A gente chama os pais prá conversar: “Faz uma leitura com a criança, senta, vê o caderno da criança...” “Não tenho tempo: chego, vou lavar roupa, vou passar, vou</p>		
---	--	--

<p>cozinhar.” O outro vai fazer não sei o quê... Mas e o tempo para os filhos?</p> <p>E - Talvez a gente viva num outro tempo, não é?</p> <p>VD - E olha que a dificuldade vai ficando cada vez maior...</p> <p>Como educar sem tempo? A educação precisa de um tempo mínimo para acontecer...</p> <p>E filho, a partir do momento que você tem seu filho, você precisa abrir mão de seu tempo prá viver o tempo dele... Não totalmente porque você tem que ser também mulher, esposa, tem que ter sua vida particular, mas um tempo para o filho, você tem que ter...</p> <p>E - Porque educação é isso: uma geração mais velha transmitindo conhecimentos, valores, para uma geração mais nova... Como fazer isso sem tempo?</p> <p>VD - E tem pais que chegam e falam assim: “Eu não sei o que fazer! Você me ajuda porque o que vou fazer com essa criança? Eu não sei.” E o pior, tem alguns que chegam e falam assim: “Se vira! Faça o que você quiser porque eu não faço mais nada!” Se o pai ou a mãe abandonou, desistiu de uma criança de oito ou dez anos, quem vai cuidar?</p> <p>E - E num caso desses vocês têm esse tipo de conversa com os pais? Então, nesse sentido, vocês passam a educá-los também?</p> <p>VD - Com certeza. Como ontem em que chamamos uma mãe prá conversar e falamos das birras, de seu comportamento que, embora esteja no primeiro ano, se comporta como um bebê. Com a experiência que temos a gente já sabe de onde vem o problema, né? (risos) e o porquê que a criança é daquele jeito: a mãe faz tudo prá criança e a criança não aceita um “não”. Eu falei prá ela: “Mas como ele vai crescer um adulto que não aceita “não”?” A mãe fala: “Mas eu trabalho em casa, eu costuro...” Eu falei: “Então, chama ele prá te ajudar...” Ela falou assim: “Mas ele vai estragar todas as roupas...”</p>		
--	--	--

	<p>Eu falei: “Não vai”. Eu sempre uso assim... Porque eu tive uma vida muito boa. Eu falo que eu tive uma infância maravilhosa, uma adolescência maravilhosa. Aí eu falei prá ela: “Minha mãe também era costureira e eu lembro que eu e meus irmãos sentávamos debaixo da mesa e ela colocava a gente prá cortar linha, eu aprendi a pregar botão, a fazer barra de calça, costurava roupinhas de bonecas.” Que era o tempo em que ela estava trabalhando, mas, estava cuidando da gente, porque ela chamava a gente prá ela, ou seja, a gente não ficava abandonado, estava ajudando. Eu falei prá mãe: “Seu filho tem que saber que ele é útil prá você.” Porque hoje os filhos são....objeto, eu acho uma palavra muito pesada de se falar... Mas tem pai que acha que o filho é um estorvo, tá ali só prá atrapalhar a vida dele, não quer mesmo parar a vida, o momento de trabalho prá dedicar um pouquinho de vida ao filho. E é por isso que nós estamos com essa sociedade hoje aí, né? Com essa questão da maioria... O que fazer com essas crianças que se tornaram todos bandidos, assassinos, por que? A culpa é de quem? Tanto o sistema em si como a família... se a criança vai prá esse lado é porque alguma coisa lá atrás faltou prá ela e ela foi buscar em outro lugar...</p>		
<p>P</p>	<p>Temos muitas. A maior dificuldade que eu tenho aqui é o “corre-corre”... É o atender muitos ao mesmo tempo. Onde eu estou aqui, até que nem tanto, mas se a gente anda pelo corredor, tem dez, vinte querendo falar. Eu saio até com o caderninho na mão para anotar. São muitos desafios para lidar. Eu tenho uma jornada de 40 horas e acho muito pouco tempo para atender a escola. Eu acho bom ter a reunião na quarta-feira. Eu acho ótimo ter a reunião de terça. Só que a gente tem cursos também. Sobra pouco tempo pra ficar com o professor, e isso eu tenho certeza que elas não têm como lidar com isso... se eu</p>	<p>A falta de tempo para cumprir, na escola, todas as atribuições atinentes aos alunos, pais e professores, além de outras tarefas em nível de SME.</p>	<p>Falta de tempo para realizar todas as atribuições.</p>

<p>pu­desse, eu ficaria mais na sala de aula, porque eu vejo mais a prática, eu posso inter­ferir, entende? Eu sinto que eu preciso mais de ir para as salas. Nós temos também o Sistema GTD, a gestão pública, os diários e os conselhos de classe on line, todos registrados no sistema. Eu fico com vergonha de dizer, mas eu privilegio lá... Se os professores trouxerem, por exemplo, “é para você entrar em contato, atender um pai”, eu vou atender primeiro o humano e eu vou ficar muito chateada se eu não puder atender, mas eu tenho pouco tempo... Tenho que encaminhar alunos que tem dificuldades, conversar com as crianças, avaliá-las, fazer relatório e isso tudo demanda tempo. Eu estou com uma porção de alunos para encaminhar. Hoje é o dia que eu tenho mais tempo, segunda-feira. E terça, quando dá duas horas, nós começamos a reunião de equipe... Aí não dá tempo mesmo. Na quinta-feira eu tenho o curso do PACTO (PNAIC). Eu saio três e meia daqui. É um curso de alfabetização na idade certa que o governo faz. E aí eu já saio mais cedo porque é uma escola bem distante daqui. Eu gasto de 25 minutos a meia hora prá chegar lá. Além disso, a reunião na Secretaria de Educação devia ser só meio período... Então esta é minha dificuldade: não dar conta das tarefas, porque tem coisa que são internas: preparar reunião, olhar e catalogar o montante de livros que chegam, conferir tudo para depois entregar aos professores. Além disso, faço adequação de currículo para as crianças com necessidade especiais. Embora tenha um professor de Educação Especial na escola, tudo lá na secretaria, eles inserem a gente, igual aqui: eu penso que isso pertence a DAE - Atendimento Especializado, mas a gente tem que estar junto. Tem coisas aí, por exemplo, esses dias nós trabalhamos com um material, com</p>		
---	--	--

	<p>apostilas do pessoal de Curitiba. Eles abriram um portal e pediram para enviar os CPFs e e-mails dos professores. Aí você vai, sala por sala, para pegar a pasta. Às vezes você manda outra pessoa fazer e ela fala: “Mas pra que é? Estão perguntando!” Ficam perguntando. Se for eu, ninguém pergunta, porque eu já tenho a resposta (risos).</p>		
--	--	--	--

9. Na sua concepção, qual o sentido/lugar/propósito da ETI na sociedade contemporânea?

	Resposta exata	Ideia central	Categoria
S	<p>(risos) É, isso é bem chique, hein? (risos) Quem realmente tem ainda essa questão de escolher a educação como uma probabilidade de transformação da sociedade, encara a ETI como um ambiente rico de possibilidades, para se passar, além de conteúdos, valores, situações que pudessem, até para os menos favorecidos, (eu não gosto muito de focar a ETI só nisso, mas não deixa de ser porque as ETIs surgiram no meio urbano para atender os pais que trabalham, que necessitam de uma escola assim... que não vai ter, teoricamente, o tempo todo com a família, nessa situação de ganho social), mas se você tiver embasado nisso, com certeza...</p> <p>E – Mas você acha que a ETI ainda tem seu propósito, cumpre um papel?</p> <p>S - Tem, mas tem que ser constantemente revisto. Mas tem o seu papel... Porém a ETI está engatinhando no Brasil, que tem que criar seu próprio modelo. Ela ainda está minimamente garantida por causa do Darcy Ribeiro. Na minha pesquisa, eu não cheguei a entrevistar o Darcy Ribeiro, mas entrevistei o governador Leonel Brizola... Na verdade foi um ganho político esta ETI. Em alguns pontos, quando ela é bem implantada, a gente vê que dá frutos, que há uma diferença, se for uma educação bem centrada,</p>	<p>A ETI como um ambiente rico de possibilidades, para se passar valores, além dos conteúdos.</p>	<p>A ETI como possibilidade de educação integral.</p>

	<p>bem equilibrada. Começamos com viés político e estamos terminando com viés político, mas quem vai ter que comandar são os professores senão, não dá certo...</p>		
D	<p>Ela tem um papel fundamental. É aquilo que eu falei prá você: o aluno fica crítico, o aluno fica participativo. Eu estava lendo uma vez numa revista que, de cada dez trabalhadores, três, ou seja, uma média de 30 a 40% reprovam na entrevista (de emprego), entendeu? Muitos têm capacidade técnica, conseguiriam desenvolver o trabalho, mas reprovam na entrevista e isso não é trabalhado na escola. Ele não tem... Quando ele vê um psicólogo, um entrevistador, um chefe de uma empresa, ele começa a tremer. Então, a escola deixa o aluno participativo, realmente. A gente sempre trabalha com o aluno que ele é um ser humano como qualquer outro. Não é menos, nem mais que ninguém. Então, a gente trabalha essa criticidade deles, em defender seus direitos, colocando sempre os deveres deles também, sempre. Eu acho que ele tem uma participação maior. Acho que uma escola integral mesmo, muda o rumo de nosso país, onde as pessoas são omissas, aceitam tudo. Hoje eu estava ouvindo na rádio de manhã sobre as pessoas fazerem um movimento por conta do caso da dentista que foi incendiada, estão tentando reduzir a pena para os adolescentes. Isto tem que acontecer. O adolescente tem que ser acolhido, mas quando ele infringe a lei... Eles também... Estão usando isso no caso do futebol lá na Bolívia: não foi o menor que fez aquilo, já está mais que provado. Usaram o menor porque a lei... Eu tenho uma filha de dezoito anos, mas desde dois anos atrás ela já sabe o que faz, o que é certo, o que é errado, não é porque eu ensino não. Porque um adolescente que faz isso, dá até revolta, não pode ser preso. Ele tem que ser preso... Será que dentre os</p>	<p>A ETI possibilita ao aluno ser mais participativo e crítico, devido à vivência cotidiana de situações que envolvem valores éticos, criticidade, justiça, direitos e deveres, os quais potencializam os processos emancipatórios, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e solidária.</p>	<p>A ETI como possibilidade de educação integral, mais abrangente, potencializa processo emancipatório</p>

	<p>quatro envolvidos, será que foi ele mesmo que matou a dentista? Ou será que falaram que foi ele por causa da lei que o protege. Então, eu acho que em nossa sociedade contemporânea violenta, injusta, maldosa por parte dos governantes que só têm interesses políticos, eu acho que a escola integral tem uma participação muito grande, pois deixa realmente a criança... A gente tem muito cuidado, principalmente depois do 4º ano do 2º ciclo, quando eles completam dez anos, a gente trabalha muito valores, ética, faz palestras com eles de uma maneira intensa mesmo. A gente sempre coloca para eles a problemática das drogas, que nunca, em situação nenhuma experimentem, entendeu? Porque essa idade de dez, a onze anos é a idade da curiosidade e é esta curiosidade que pode iniciar um vício. Então a escola trabalha com muito avinco mesmo. Mas eu digo com muito... Não é um trabalhinho superficial, não. É uma coisa bem feita, entendeu? Então eu acho que pensando no campo da violência e da desonestidade, de uma maneira bem geral... Eu acho que a escola integral tem uma contribuição assim relevante. Por exemplo, a gente tem muitos alunos aqui que têm pais drogados, tem pais presos, tem pais mortos pelo traficante, tem... Por mais que o bairro tenha um poder aquisitivo bom, tem. E agente sempre coloca: “Você tem que esquecer, você tem que pensar na sua vida. Seu pai, por motivos que talvez você nunca conseguirá saber, e se souber não vai entender, aconteceu isso com ele. Então você tem que pensar na sua vida, na sua vida...”</p> <p>E agente coloca prá ele: “A sua vida é agora. Se você não começar a trabalhar agora que você tem uma vida e seu pai ou sua mãe tem outra... Então, a escola integral tem essa incumbência e faz muito bem.</p>		
VD	VD – Eu vejo como sendo esse	-A ETI oportuniza	-A ETI como

	<p>diferencial que é trabalhado com os alunos porque a criança tem oportunidade de conhecer novas áreas, porque ela sai das disciplinas comuns como no caso da informática, que não é uma aula de informática como lidar com o computador, mas ela desenvolve habilidades na informática. No laboratório de ciências, a criança vai lá, participa das pesquisas, das experiências em laboratório. Na escola parcial não se tem isso. Aqui nós temos oficinas que desenvolvem a criatividade na dança, na expressão corporal, atividades físicas. Eu acho que isso é um facilitador da aprendizagem.</p>	<p>conhecimentos e habilidades aos alunos, para além das disciplinas do núcleo comum, facilitando sua aprendizagem;</p> <p>- Os pais confiam que os alunos são educados integralmente por profissionais conscientes de seu papel de educadores.</p>	<p>possibilidade de educação integral;</p> <p>- A confiança dos pais na educação dos filhos e nos profissionais da escola.</p>
P	<p>Eu acho que se for bem estruturada, esta proposta de período integral tem muitas vantagens. Para a comunidade que está inserida na escola, eu penso que uma das coisas boas que ela traz é a mãe poder deixar o filho aqui na escola, sabendo que ele está sendo trabalhado em todos os aspectos que a criança precisa ser trabalhada enquanto ela está aqui: o aspecto cognitivo que ele estará aprendendo em sala de aula, está sendo trabalhado também o físico... Nós temos muitas oficinas, né? Temos Karatê, temos também um momento em que os terceiros anos vão, que eles chamam de “Minha Escola é Dez”. Temos as aulas de Educação Física, onde trabalham o físico, temos os professores que tem consciência dessa formação, de estar educando. Este é um diferencial porque os pais colocam os filhos aqui e ficam mais tranquilos porque eles estão sendo bem tratados, porque senão, se fosse ao contrário, eles não deixariam.</p>	<p>- Os pais confiam que os alunos são educados integralmente, nos aspectos cognitivos e físicos, sendo bem tratado pela escola.</p>	<p>A confiança dos pais na educação integral e nos cuidados dispensados, pela escola, aos seus filhos.</p>