

GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO DOS GESTORES

Marisa Xavier Coutrim Dalri

PUC-Campinas - Brasil

marisadalri@hotmail.com

Mônica Piccione Gomes Rios

PUC-Campinas – Brasil

monica.rios@puc-campinas.edu.br

Resumo

O objetivo desse estudo foi investigar os desafios e diferenciais da gestão de uma Escola de Tempo Integral, em uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental do projeto político pedagógico e de entrevista semiestruturada com a equipe gestora de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) do município de Americana/SP. Entre os elementos dificultadores da gestão, destaca-se a falta de infraestrutura e, em relação aos diferenciais apontados, destaca-se o compromisso dos profissionais da escola com os processos de ensino e aprendizagem. Constatou-se que é necessário avançar no debate público sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, como possibilidade de melhoria da qualidade educacional.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Gestão Escolar. Qualidade da Educação

Introdução

Nesse artigo abordamos a gestão da escola em tempo integral, com ênfase nos desafios e diferenciais da gestão, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade social.

Nas décadas de 1920 e 1930, de acordo com Cavaliere (2010), coexistiram no Brasil, diversas correntes educacionais que defendiam a educação integral¹ 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

¹ 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).

integral, voltada para a cooperação e a participação, a possibilidade de modificar as bases sociais, com vista à construção de uma sociedade democrática.

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 concebida pelo filósofo e educador americano John Dewey, (1859-1952).

Anísio Teixeira, a partir dos 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).

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) no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, tendo à frente o recém anistiado vice-governador Darcy Ribeiro, antropólogo e defensor da educação popular, o qual concordava com as concepções educacionais de Teixeira.

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

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).

Dourado, Oliveira, Santos (2007) 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).

Nessa perspectiva, esse estudo, recorte de uma pesquisa concluída em 2013, tem como objetivo investigar os desafios da gestão escolar da Escola de Tempo Integral, em uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de entrevista semiestruturada com a equipe de gestão de uma escola de tempo integral do município de Americana, localizado no estado de São Paulo. Americana pertence à Região Metropolitana de Campinas (RMC) e apresenta-se à frente nas políticas públicas em educação, comparada a outros municípios da RMC, o que justifica o interesse em pesquisar os desafios e horizontes da gestão escolar de uma escola de tempo integral do município.

Assim, como lócus da pesquisa, foi definido um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), que se situa 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.

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 coordenadora pedagógica. As entrevistas foram realizadas na escola pesquisada, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No processo de análise das entrevistas, foram confeccionados quadros com as categorias que emergiram das respostas dos sujeitos pesquisados, analisadas à luz do referencial teórico. 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 coordenadora pedagógica – CP.

Gestão escolar em foco

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.

Paro (1998) nos alerta, no entanto, 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 empresariais.

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.

Assim, a gestão escolar precisa 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).

Para que a gestão escolar venha a ser democrática, contudo, 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).

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, 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).

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 (2005, 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.

Nessa direção, 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 (2005, p. 291), 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.

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 realizarem “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, 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. 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.

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.

Concepção dos gestores escolares do Ciep pesquisado

Ao serem instados a refletir sobre os 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 infraestrutura² 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 atendimento deu-se em período parcial durante os dois meses iniciais. Faltava a infraestrutura necessária como energia

² 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 e aprendizagem em relação às atividades diversificadas.

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.

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.(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 extraescolares, 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 menos desenvolvidos economicamente do que o Brasil.

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 (2005, 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.”

Isso nos leva a refletir que, a construção de uma educação 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, ainda, 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 ocorreu no Rio de Janeiro, conforme Bomeny (2009, p. 117):

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 das 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) 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).

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 à modalidade 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? 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, no qual está 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 coordenadora pedagógica, 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.

Para Nóvoa (1995), esse contato sobre o qual nos fala a gestora, 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 as variáveis tempo e espaço que, segundo Viñao-Frago apud Pessanha, Daniel e Menegazzo, 2004, p. 65), não são neutros 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 beneficia a aprendizagem das crianças e jovens.

Considerações finais

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 do referido CIEP, 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.

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 e a tecnologia avançada, como a lousa digital, presente em cada sala de aula da escola em questão.

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).

É necessário, porém, 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.

Referência bibliográficas

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. **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.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n.46, mai/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

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.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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.

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.

NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. (Coleção Temas de Educação).

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

PARO, Vitor Henrique. 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.

_____. 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.

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 /out /nov /dez 2004, n.27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>> Acesso em: set. 2013.

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.

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. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: abr. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Educação não é Privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 63, p. 3- 31, jul.- set.1956b.