



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSELY PETRI SARMENTO

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, SOB A PERSPECTIVA POLITÉCNICA,
FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO**

Porto Velho – RO
2018

ROSELY PETRI SARMENTO

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, SOB A PERSPECTIVA POLITÉCNICA,
FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

**FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECA
PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

Sarmiento, Rosely Petri.

Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO/ Rosely Petri Sarmiento, 2018.

Orientador: Antônio Carlos Maciel

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

1. Educação Integral. 2. Gestão escolar. 3. Educação Integral Politécnica.

I.Maciel, Antônio Carlos. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia. III.

Titulo

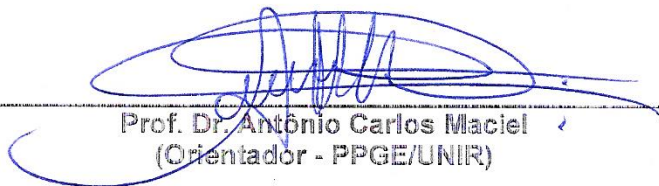
ROSELY PETRI SARMENTO

**DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR, SOB A PERSPECTIVA POLITÉCNICA,
FRENTE ÀS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação --
Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da
Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional
como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 29/11/2018


Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Orientador - PPGE/UNIR)


Prof.ª Dr.ª Suely Aparecida do N. Mascarenhas
(Membro Externo – PPGE/UFAM)


Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)


Prof.ª Dr.ª Marilisa Miranda de Souza
(Suplente -- PPGE/UNIR)

Às crianças sem acesso aos conhecimentos mais elevados, vítimas de um sistema injusto que as segregam às condições desumanas. Que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para contrapor as mazelas produzidas socialmente pela escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pelas oportunidades e desafios que me ajudaram a crescer.

À minha mãe, a qual ainda criança teve a escolaridade interrompida por um sistema excludente, no entanto soube me ensinar na tenra idade o gosto pela escrita e na maturidade, com sua volta à escola, que nunca é tarde para realizar um sonho.

À Victória (minha filha), Nino, Wesley, Ana Clara, Maria Eduarda e Mariana, pedaços de mim. Obrigada pela compreensão nas ausências.

Aos amigos Cristina e Amauri, pelo amparo e presença amiga nos momentos em que mais precisei. Sem vocês o caminho seria mais difícil. Minha gratidão!

Ao querido amigo Pe. Renato Vicente, por suas motivações e orações.

À Adriana Ranucci, Claudinei Frutuoso e Gedeli Ferrazzo, por me motivarem a viver os desafios do mestrado, pela escuta e contribuições.

À Aline, cuja cordialidade e acolhimento em seu lar doce lar nunca esquecerei.

Aos colegas do Mestrado Acadêmico em Educação, em especial, André e Dione, pelas sucessivas caronas; Ana Célia, pela delicadeza da presença amiga; Dayane e Adriana, com as quais compartilhei as muitas expectativas e angústias.

Ao grupo de pesquisa CIEPES, pelas discussões que contribuíram com as proposições que trago neste trabalho.

A todos os funcionários das escolas pesquisadas, pelas contribuições e disposição em participar desta pesquisa.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia, funcionários e todos os professores do Mestrado Acadêmico em Educação, em especial:

- Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, meu orientador, pelas contribuições e participação nesta produção;
- Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba, por seu apoio e solicitude diante dos desafios dos estudos;
- Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza, pelas contribuições ideológicas tão vivas em sua prática com os movimentos sociais.

E, por fim, não poderia deixar de citar Dona Cida, “Irmãzinha”, gente simples e generosa, a qual não sabe traduzir o escrito, no entanto consegue tocar o coração com suas palavras. Sua história mostra a imperiosa necessidade de luta por justiça social.

“O futuro deve brotar da escola. Tudo o que for edificado sobre outra base é como construir sobre a areia. Mas, infelizmente, a escola pode servir de cimento para os baluartes da tirania ao mesmo tempo que para os alcáceres da liberdade. Desse ponto de partida, partem assim tanto a barbárie quanto a civilização” (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 38).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo demonstrar os desafios da gestão escolar em Ariquemes, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de Educação Integral. Para alcançá-lo, a investigação remonta as bases das contradições sociais que afluem no campo educacional. Portanto, inicia-se com a caracterização dos paradigmas técnico-econômicos do capitalismo, a relação entre os paradigmas técnico-econômicos e a gestão escolar no Brasil, bem como a gestão escolar e a educação integral no Brasil, sua caracterização e modalidades de atendimento. O referencial teórico está pautado em Marx (2008; 2011; 2017), Perez (2003), Saviani (2007; 2011; 2013); Duarte (2012); Maciel (2013; 2016; 2018), Frigotto (2006; 2010), Ergueta (1989), Kuenzer (2005), Colares (2003), Rosar (2012) e Paro (2007; 2009; 2015; 2016), os quais corroboraram com a condução da pesquisa de campo desenvolvida em duas escolas municipais de Ariquemes-RO. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento o *Survey Multifatorial*, a observação participante e entrevistas. Com base nos dados coletados, constata-se que: 1) as escolas não possuem uma concepção de educação integral definida, sendo o Programa Novo Mais Educação, projeto do Governo Federal, única referência metodológica para a organização da educação integral, influenciando até mesmo o Projeto Burareiro, uma proposição do governo municipal; 2) a gestão escolar não é democrática, mas “pseudodemocrática”, uma vez que a comunidade escolar não é soberana na escolha de seus diretores, pois a decisão final é do executivo municipal, da mesma forma como o diretor está mais envolvido com as atividades administrativas do que com o que é próprio do ato educativo e a estrutura organizacional o coloca em uma condição de poder superior aos demais; 3) na implementação da educação integral o diretor tem encontrado desafios na administração do tempo, administração do espaço, administração dos materiais, administração do coletivo de pessoas e administração dos recursos financeiros; 4) as ações propostas pelas políticas de educação integral não contribuem com a emancipação humana, pois são conduzidas sem definição teórica, as práticas democráticas estão comprometidas e faltam condições pedagógicas e estruturais para o funcionamento da educação integral, em decorrência da falta de provisão de recursos financeiros. Contudo, para contrapor a realidade encontrada, a educação integral politécnica traz contribuições relevantes ao primar pela relação dialógica entre teoria e prática, por valorar a formação continuada como garantia de aperfeiçoamento; contemplar corpo docente e técnico com formação na área de atuação, superando a condução da educação por leigos; estrutura físico-ambiental adequada e recursos didáticos, tecnológicos e outros materiais (administrativos, artísticos e esportivos) com qualidade e em quantidade adequada, assim como humanização do tempo de trabalho e do tempo escolar. Nesta perspectiva, para uma escola assim pensada, almeja-se um modelo de gestão escolar que vá ao encontro dos ideais socialistas, em vista da autogestão. Objetiva-se assim, uma gestão compartilhada por um Conselho Diretivo, com a socialização do poder entre seus membros. Há que considerar ainda o papel social e político da escola, de modo que seja um espaço de formação, lutas e conquistas de direitos da classe trabalhadora; uma referência na formação humana e na construção de uma nova sociedade.

Palavras-Chave: Educação Integral, Gestão Escolar, Programa Novo Mais Educação, Projeto Burareiro, Educação Integral Politécnica.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the challenges of school management in Ariquemes, from a polytechnic perspective, in relation to Integral Education policies. To reach it, the investigation goes back to the bases of the social contradictions that flow in the educational field. Therefore, it begins with the characterization of the technical-economic paradigms of capitalism, the relationship between the technical-economic paradigms and the school management in Brazil, as well as, school management and integral education in Brazil, its characterization and care modalities. The theoretical framework is based on Marx (2008, 2011, 2017), Perez (2003), Saviani (2007; 2011; 2013); Duarte (2012); (2005), Kuenzer (2005), Colares (2003), Rosar (2012) and Paro (2007, 2009, 2015, 2016), which corroborated with the conduction of the field research developed in two municipal schools of Ariquemes-RO. For the data collection, the multifactor survey, participant observation and interviews were used as instrument. Based on the data collected, it is observed that: 1) schools do not have a defined concept of integral education, being the New More Education Program, federal government project, only methodological reference for the organization of integral education, influencing even the Project Burareiro, a proposal of the municipal government; 2) school management is not democratic, but "pseudodemocratic", since the school community is not sovereign in the choice of its directors, because the final decision is the municipal executive, as well, the director is more involved with administrative activities than with what is proper to the educational act and the organizational structure replaces it in a condition of power superior to the others; 3) in the implementation of integral education the director has encountered challenges in time management, space administration, materials management, administration of the collective of people and administration of financial; 4) the actions proposed by policies of integral education do not contribute to human emancipation, since they are conducted without theoretical definition, democratic practices are compromised and absence pedagogical and structural conditions for the functioning of integral education, due to the lack of provision financial resources. However, in order to counteract the reality found, integral polytechnic education brings relevant contributions to the primacy of the dialogical relationship between theory and practice, for valuing continuing education as a guarantee of improvement; contemplate teaching and technical staff with training in the area of performance, surpassing the conduction of education by lay people; adequate physical and environmental structure and didactic, technological and other resources (administrative, artistic and sports) with adequate quality and quantity, as well as humanization of working time and school time. In this perspective, for a school so designed, a model of school management is sought that meets the socialist ideals, in view of self-management. Thus, a management shared by a Board of Directors is sought, with the socialization of power among its members. We must also consider the social and political role of the school, so that it is a space for training, struggles and achievements of working class rights; a reference in human formation and in the construction of a new society.

Keywords: Integral Education, School Management, New More Education Program, Burareiro Project, Polytechnic Comprehensive Education

LISTA DE ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial
CEU – Centro Educacional Unificado
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDES – Plano de Desenvolvimento Educacional
PMAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PME – Programa Mais Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROGFE - Programa de Gestão Financeira Escolar
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Social
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Instituição que faz o curso superior / Monitor	116
Gráfico 2	- Instituição que faz o curso superior / Estagiário	117
Gráfico 3	- Instituição que cursou o ensino superior / Professor	117
Gráfico 4	- Qualidades necessárias e desejáveis para o diretor escolar	142
Gráfico 5	- Aspectos negativos e menos desejáveis para o diretor escolar ...	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa / Escola Açaí	113
Tabela 2	- Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa / Escola Jamari	114
Tabela 3	- Formação dos sujeitos envolvidos	115
Tabela 4	- Apoio do diretor nas atividades pedagógicas e de orientação educacional	141
Tabela 5	- Qualidades necessárias para o diretor exercer sua função	142
Tabela 6	- Práticas socioculturais das diretoras escolares	150
Tabela 7	- Práticas de leitura das diretoras escolares	151
Tabela 8	- Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	158
Tabela 9	- Recursos recebidos / Escola Açaí	179
Tabela 10	- Recursos recebidos / Escola Jamari	180
Tabela 11	- Recursos do FUNDEB / Ariquemes – RO	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Paradigmas Técnico-econômicos	22
Quadro 2	- Aspectos da infraestrutura / Escola Açaí	104
Quadro 3	- Aspectos da infraestrutura / Escola Jamari	109
Quadro 4	- Concepção de Educação Integral	125
Quadro 5	- Concepção de Educação na legislação brasileira	129
Quadro 6	- Planejamento e integração curricular	133
Quadro 7	- Desafios encontrados na prática / materiais	167

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARADIGMAS TÉCNICO-ECONÔMICOS DO CAPITALISMO	19
2.1 O que é um Paradigma Técnico-Econômico?	19
2.2 Livre concorrência e Estado liberal	23
2.3 Fordismo e <i>Welfare State</i> (Estado de Bem-Estar)	27
2.4 Pós-fordismo e neoliberalismo	29
2.5 Os paradigmas técnico-econômicos no capitalismo brasileiro	33
2.5.1 Do período imperial à Primeira República	33
2.5.2 Da era Vargas ao governo de Juscelino Kubitschek	38
2.6 Capitalismo e Educação	41
2.6.1 Pedagogia Histórico-Crítica: uma contraposição às teorias liberais de educação	46
3 PARADIGMAS DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	52
3.1 Gestão Escolar e as Contradições do Capitalismo	52
3.2 Gestão Escolar: do Brasil Colônia ao Período Imperial	56
3.3 Gestão Escolar: no Contexto da Primeira República	63
3.4 Gestão Escolar: Era Vargas	69
3.5 Gestão Escolar: Período Nacional Desenvolvimentismo	73
3.6 Gestão Escolar: Período do Governo Militar	76
3.7 Gestão Escolar: Nova República	80
3.8 Gestão Escolar e Educação Integral no Brasil: Caracterização e Modalidades de Atendimento	83
3.8.1 Programa Mais Educação	90
3.8.2 Programa Novo Mais Educação	93
3.8.3 Projeto Burareiro: Educação Integral Politécnica	95
3.8.4 Educação Integral: modalidades e formas de atendimento	97
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	99
4.1 Fundamentos metodológicos	99

4.2 Lócus da investigação	101
4.3 Sujeitos do estudo	112
4.4 Procedimentos da coleta e da análise dos dados	118
5 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR MEDIANTE OS RESULTADOS DA PESQUISA	121
5.1 Concepção de Educação Integral	122
5.2 Concepção de Gestão Escolar	136
5.3 Perfil do Diretor Escolar	149
5.4 Desafios do Diretor Escolar Frente às Políticas de Educação Integral.	155
5.4.1 Administração do tempo	156
5.4.2 Administração do espaço	161
5.4.3 Administração dos materiais	166
5.4.4 Administração do coletivo de pessoas	169
5.4.5 Administração dos recursos financeiros	173
5.5 Contribuições da Educação Integral Politécnica para a Política de Educação Integral	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	213
APÊNDICE A - RELATÓRIO DA PESQUISA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA REALIZADA ENTRE OS DIAS: 05/06/2018 a 22/07/2018	213
APÊNDICE B - ENTREVISTA REALIZADA NA ESCOLA AÇAÍ E ESCOLA JAMARI EM AGOSTO DE 2018	230
APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	285
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO GESTOR	286
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO	289
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO ORIENTADOR EDUCACIONAL	292
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO MONITORES	295
APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO ESTAGIÁRIOS	298
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PROFESSORES	302

1 INTRODUÇÃO

O termo “educação integral” apareceu nos documentos legais do Brasil na década de 1960 com a primeira LDB, Lei 4.024/61, preconizando o “desenvolvimento integral da personalidade humana”, porém não vigorou na legislação que a sucedeu, ressurgindo nos últimos anos na Portaria Interministerial nº 17/07, que instituiu o Programa Mais Educação do Ministério da Educação – MEC, concebido como uma ação fomentadora da educação integral no Brasil. Contudo, observam-se certos descompassos em sua implementação, o que tem gerado embates teóricos e políticos por todo o país. Neste contexto, alimentado por tantas vozes e indagações, diante do debate nacional e municipal das políticas de educação integral gerida pelo Ministério da Educação e outras de iniciativa dos municípios, como é o caso do Projeto Burareiro, em Ariquemes-RO, é que nasce este estudo com o título: Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO.

Destacam-se os questionamentos e desafios apresentados por professores e gestores no decorrer dos cursos de extensão: “Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia”, de iniciativa da UFAM, UNIR e do grupo de pesquisa CIEPES, em parceria com o Ministério da Educação, realizado no município de Ariquemes em 2013; e “Proposta Curricular e Metodologia da Educação Integral”, concebido pela SECADI/SEB/MEC e executado pelo Grupo de Pesquisa CIEPES/UNIR no município de Monte Negro – RO, em 2015; estes, preponderantes para o surgimento da pesquisa em questão.

Observa-se, no bojo da história da educação, que a escola pública tem servido aos interesses da classe burguesa, sendo um instrumento de manutenção do seu poder que acumulou para si toda riqueza cultural construída pela humanidade de tal modo que as contradições da sociedade capitalistas estão presentes na educação, marcadas pelo individualismo, pela não socialização da riqueza material e espiritual, gerando mais exclusão, pobreza, exploração e toda mazela social. Assim, os conhecimentos mais elevados estão reservados à classe dominante, restando para a massa explorada apenas a formação manual para o trabalho.

Nesta perspectiva, o modo de produção humana acaba influenciando o currículo escolar por meio da racionalização dos resultados, uma concepção

presente na “administração científica” de Taylor que passa a ser empregada na escola pública a partir da Revolução Industrial, com o objetivo de preparar a mão de obra das indústrias, predominando uma formação puramente técnica. Desse modo, as formas de produção se tornam referências para a escola, pois passam a ditar o modelo de homem que é preciso formar, por meio uma proposta de educação padronizada, fragmentada e ao mesmo tempo polivalente, em vista da superação das sucessivas crises do grande capital para sua manutenção.

Na atualidade, o mercado capitalista requer “recursos humanos” eficientes, com capacidade adaptativa às transformações, sobretudo tecnológicas, um desafio para a escola pública que não consegue dar respostas a essas novas demandas, e, na busca por satisfazer estas exigências, que estão no viés das pedagogias liberais, as quais regem a educação brasileira, a escola pública acaba se distanciando da consolidação de uma educação integral, da garantia da socialização dos conhecimentos construídos pela humanidade, de um ensino que contemple todas as dimensões humanas, superando a simples formação manual.

Neste contexto, diante de um Estado burguês, o gestor escolar como responsável maior pelo cumprimento dos fins da educação no espaço escolar tem vivido algumas contradições com dois interesses antagônicos que imperam na sociedade e, por sua vez, na própria escola: a manutenção do poder da classe dominante e a ascensão da classe trabalhadora. Para tanto, é preciso a compreensão das concepções, ideologias e ações que orientam a política de educação, bem como seu desdobramento no cotidiano escolar e seus impactos na aprendizagem. Consequentemente, a presente pesquisa traz como objeto de estudo a educação integral do sistema municipal de Ariquemes – RO, com ênfase nos desafios vivenciados pelo diretor escolar frente às políticas de educação integral, pautado em uma proposta de educação politécnica capaz de romper com a dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual em vista da formação omnilateral e da emancipação humana.

É a partir dessa realidade que se propõe como problema nesta investigação o seguinte questionamento: Quais são os desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, para implementar uma política de educação integral em Ariquemes?

E como desdobramento, questiona-se: a) Qual concepção de educação integral tem norteado a prática dos sujeitos envolvidos na pesquisa? b) Quais

concepções de gestão escolar estão presentes nas escolas investigadas? c) Como o diretor escolar se envolve com o processo de ensino e aprendizagem proposto pelas políticas públicas de educação integral? d) Quais são os desafios do diretor da instituição de educação integral na administração do coletivo de pessoas, do tempo, do espaço, dos materiais e dos recursos financeiros? e) As políticas de educação integral contribuem com a emancipação humana? f) Como a educação integral politécnica pode contribuir com a política de educação integral?

Para responder a estas questões o objetivo é demonstrar os desafios da gestão escolar em Ariquemes, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de Educação Integral. Assim, em vista das indagações iniciais foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Verificar a concepção de educação integral que norteia a prática dos sujeitos; b) Identificar a concepção de gestão escolar presente nas escolas; c) Averiguar como o diretor escolar se envolve no processo de ensino e aprendizagem da educação integral; d) Identificar os desafios do diretor da educação integral na administração do coletivo de pessoas, do tempo, do espaço, dos materiais e dos recursos financeiros; e) Constatar se as políticas educação integral contribuem com a emancipação humana; f) Apontar as contribuições da educação integral politécnica para a política de educação integral.

Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, e na coleta dos dados foram envolvidas duas escolas de educação integral do município de Ariquemes – RO, com a participação dos seguintes sujeitos: diretores, professores, monitores, estagiários, oficinairos, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e alunos.

O método de investigação foi o materialismo histórico dialético, por possibilitar a superação da aparência do objeto e encontrar na sua essência, na vida material, as respostas para as indagações iniciais, por meio dos princípios de totalidade, de historicidade e de contradição. Desse modo, a investigação envolveu a fundamentação teórica e a pesquisa de campo que compreendeu a observação participante, a aplicação de questionário do *Survey Multifatorial* e entrevistas. A organização dos dados se deu por meio da transcrição das entrevistas, tabulação, análise prévia, redefinição das categorias e análise final com apresentação crítica dos resultados. Assim, esta pesquisa está organizada em cinco seções com os seguintes tratamentos:

Esta primeira seção é destinada à apresentação do trabalho, sua caracterização, às questões problematizadoras, objetivos e breve contextualização do objeto da pesquisa.

Na segunda seção, busca-se caracterizar os paradigmas técnico-econômicos do capitalismo, contextualizando os fatores histórico-sociais que o determinaram e suas configurações no campo educacional. Dá-se ênfase às etapas que marcam a história do capitalismo desde a livre concorrência do Estado liberal até o neoliberalismo. Destacam-se ainda os paradigmas técnico-econômicos no capitalismo brasileiro e, para concluir, são apresentadas as contradições da relação entre capitalismo e educação, tendo a pedagogia histórico-crítica como contraposição à proposta de educação burguesa destinada à classe trabalhadora.

Na terceira seção, aborda-se a relação entre os paradigmas técnico-econômicos e a administração escolar no Brasil, na perspectiva de sua historicidade, do Período Colonial à Nova República. Em seguida, apresentam-se os aspectos pertinentes à gestão da Educação Integral no Brasil, ao que tange às modalidades e formas de atendimento, contextualizando a proposta inicial de educação integral anarquista, chegando às políticas educacionais presentes no Brasil, das Escolas Parques ao Programa Novo Mais Educação, bem como as políticas públicas propostas pelo município onde a pesquisa foi desenvolvida.

A quarta seção é destinada à caracterização do estudo empírico de forma detalhada, contemplando o processo metodológico, o lócus da investigação, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e os procedimentos usados na análise dos dados.

Na quinta seção, é realizada uma análise comparativa a partir dos dados obtidos buscando ir ao encontro dos objetivos da pesquisa.

E, na sexta seção, são apresentadas as conclusões decorrentes da análise dos dados de forma sintetizada.

Por fim, espera-se que os resultados dessa investigação contribuam com a superação dos desafios que diretores, professores e demais servidores da educação têm vivido em seu cotidiano, com as tristes condições que a escola pública se encontra, marcada por contradições e retrocessos que negam o direito das crianças e jovens a uma educação de qualidade. Portanto, espera-se que este trabalho possa fornecer algumas proposições para contrapor as mazelas produzidas socialmente pela escola.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARADIGMAS TÉCNICO-ECONÔMICOS DO CAPITALISMO

Desde o século XX alguns teóricos da economia passaram a se dedicar aos estudos do crescimento econômico mundial e a sua relação com o período de vida de alguns bens de capital. Dentre esses estudiosos, vale destacar Kondratieff, Schumpeter e Carlota Perez, cujos estudos trouxeram grandes contribuições ao analisar os paradigmas técnico-econômicos e sua interrelação com os fatores sociais, pois, de acordo com Perez (2003), toda revolução tecnológica traz consigo mudanças no comportamento humano provocando contradições e acentuando as desigualdades sociais.

Estas contradições são perceptíveis no Brasil ao analisar o processo de modernização cujo discurso trouxe a garantia de mais desenvolvimento e justiça social, mas que gerou mais pobreza e relegou às classes menos prestigiadas o acesso justo aos bens materiais e ainda concentrou o poder da produção a uma minoria de capitalistas.

Diante desses resultados, na perspectiva de que o processo tecnológico traz consigo as contradições sociais, é possível constatar, no campo educacional, o descrédito produzido socialmente, que é validado pela escola pública que, por sua vez, tem se mostrado um espaço dessas contradições ao longo de sua existência. Existência esta marcada pela contradição de forças antagônicas, pois ela é também o espaço ideal da revolução intelectual tão necessária à emancipação humana.

Neste contexto, esta seção tem por objetivo caracterizar os paradigmas técnico-econômicos do capitalismo, contextualizando os fatores históricos-sociais que o determinaram e suas configurações na Educação.

2.1 O que é um Paradigma Técnico-Econômico?

Desde sua origem, o capitalismo vem se transmutando como estratégia de sobrevivência e hegemonia entre as nações, por meio da expansão de mercado, extensão da indústria, desenvolvimento tecnológico; multiplicando seus capitais e concomitantemente aumentando as diferenças sociais, relegando para segundo plano as classes menos prestigiadas (MARX; ENGELS, 1999).

Diante dos desafios antagônicos impostos por sua própria dinâmica existencial e imperialista, vem tomando diversas configurações como estratégia de manutenção das estruturas produtivas em vista da superação de suas grandes crises. Trata-se de um processo histórico marcado por oscilações com expansões e declínios.

Em 1920, Nikolai Kondratieff (1892-1938), economista soviético, elaborou a teoria das ondas longas para explicar cientificamente o período de vida de alguns bens do capital, os quais, segundo ele, possuem duração média de 50 anos, estando vinculadas às inovações tecnológicas produzidas em grandes escalas (COGGIOLA; MARTINS, 2006). Estas ondas fornecem dados importantes para compreender os períodos e fenômenos históricos do capitalismo, marcados por rupturas e continuidades, constituindo-se em um importante itinerário para a compreensão do processo econômico liberal.

Outro estudioso sobre o assunto, Joseph Schumpeter (1883-1950), economista austríaco, desenvolveu a “teoria da inovação”, concebendo-a como fator preponderante das mudanças do capitalismo. Segundo Schumpeter (1987), as novas tecnologias tornam as demais obsoletas, causando rupturas, instabilidades e descontinuidades, uma vez que forças intrínsecas ao capitalismo tendem a desestabilizá-lo de tempo em tempo. Para Schumpeter, os ciclos não são flutuações econômicas, mas uma resposta das inovações tecnológicas que, no século XVIII, com o surgimento da energia hidráulica, da indústria têxtil e do aço, apresentavam-se em ciclos longos, com duração de 40 a 60 anos. Porém, com o crescimento tecnológico acirrado pelas diversas inovações, de acordo com o autor, estes ciclos tendem a se tornar cada vez menores.

Nesta perspectiva, a professora venezuelana Carlota Perez (2003), pesquisadora sobre o assunto, parte da análise das ondas cíclicas de Kondratieff e de Schumpeter, criticando nestes autores a abordagem puramente econômica, os quais acabam preterindo os fatores sócio-institucionais. No entanto, seu discurso corrobora com eles ao defender que os ciclos do capitalismo são oriundos do desenvolvimento tecnológico. No entanto, segundo a autora, estes não ocorrem isoladamente, mas é resultado do efeito assimétrico das revoluções tecnológicas sobre as esferas técnico-econômica e sócio-institucional. A partir desta compreensão Perez (2004, p.27) desenvolveu o conceito de “Paradigma Técnico-Econômico”, afirmando que:

[...] toda transformação tecnológica traz consigo uma mudança importante na estrutura dos preços relativos, orientando agentes econômicos em direção ao uso intensivo de novos insumos associados às tecnologias mais poderosas. É um "paradigma" no sentido kuhniano¹ porque define o modelo e o terreno das práticas inovadoras "normais", prometendo sucesso àqueles que seguem os princípios incorporados nas indústrias-núcleo da revolução (Traduzido pela pesquisadora).

Deste modo, para a autora, toda revolução tecnológica “é uma explosão de novos produtos, indústria e infraestrutura que conduz gradualmente ao aparecimento de um novo paradigma técnico-econômico” (PEREZ, 2003, p.27).

Maciel (2009, p.47), com base em Perez (1984) e outros autores que estudam as inovações tecnológicas, destaca que um paradigma técnico-econômico “compreende um conjunto de formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos ou uma onda Kondratieff”. Portanto, esses estudos confluem para a compreensão de que as características de um dado período paradigmático exercem influência em todas as esferas da sociedade.

Esses paradigmas técnico-econômicos influenciam o comportamento e decisões pessoais de empresários, investidores e consumidores por um determinado período até o surgimento ou a adaptação a um novo paradigma. Concomitantemente, ocorre um período de turbulência que é marcado pelo crescimento das desigualdades sociais, desemprego, ausência de marcos regulatórios das indústrias e outras contradições sociais.

Perez (2003), Bueno (2009) e Arend (2012) apontam a existência de cinco paradigmas técnico-econômicos identificados deste a Revolução Industrial:

¹ Segundo Kuhn (1998, p.13): “[...] Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Para ele, a ideia de paradigma se desenvolve junto com a “ciência normal”, ou seja, a ciência normal é produto e produtor de um paradigma, neste contexto a concebe como “o estado de uma ciência na qual suas pesquisas e seus resultados são previsíveis, isto é, ela acontece adequando a realidade às teorias e esquemas conceituais que os cientistas aprendem na sua formação profissional” (BARTELMEBS, 2012, p.354).

Quadro 1 – Paradigmas Técnico-econômicos

Período	Revolução tecnológica	País núcleo	Elementos inovadores	Principais indústrias	Organização	Infraestrutura (novas ou readaptadas)
Primeiro 1771 a 1825	Era da Revolução industrial (mecanização)	Inglaterra	Algodão e ferro	Têxtil, metal / mecânica e química.	Pequenas empresas locais	Canais e vias fluviais; energia hidráulica.
Segundo 1829 a 1873	Era das máquinas a vapor e das ferrovias	Inglaterra (com difusão na Europa e EUA)	Carvão e sistemas de transportes	Ferramentas, máquinas para ferrovias, motor a vapor.	Crescimento das sociedades anônimas	Grandes barcos para navegação, portos; telégrafos; gás urbano.
Terceiro 1875 a 1920	Era do aço, da engenharia pesada e elétrica.	EUA e Alemanha (com difusão na Inglaterra)	Aço	Armas, máquinas elétricas, produtos químicos.	Período monopolista	Barcos de aço; ferrovias transnacionais; telefone, redes elétricas (uso industrial); túneis, grandes pontes.
Quarto 1908 a 1974	Era do petróleo, do automóvel e da produção em massa / Fordismo	EUA (com difusão na Europa)	Derivados de petróleo.	Automobilística, petroquímica, armas.	Crescimento das multinacionais / fase do oligopólio.	Portos e aeroportos; oleodutos; eletricidade (industrial e doméstica); telecomunicação analógica mundial.
Quinto 1971 a 20??	Era da informática, das telecomunicações e da sociedade do conhecimento.	EUA (com difusão na Europa e Ásia)	Microprocessadores	Computadores, software, produtos eletrônicos, telecomunicações.	Rede de empresas.	Comunicação digital mundial (cabo de fibra ótica, satélite, rádio); transporte físico de alta velocidade.

Fonte: Perez (2003); Bueno (2009); Arend (2012).

Conforme o Quadro 1, observa-se que um paradigma técnico-econômico exige mudanças estruturais facilitando a abertura de novas indústrias ou a readaptação daquelas já existentes, levando a profundas mudanças estruturais e produtivas por meio da relação produtos, processos e indústria, ou seja, cada revolução tecnológica pressupõe uma mudança de paradigma. Sendo assim, segundo Arend (2012, p.367):

Um paradigma técnico-econômico é, então, um modelo de “prática ótima” constituído por um conjunto de princípios tecnológicos e organizacionais, genéricos e ubíquos, que indica a forma mais efetiva de empregar a revolução tecnológica em marcha e de usá-la para modernizar e rejuvenescer o resto da economia.

Em suma, um paradigma técnico-econômico é caracterizado como um conjunto de tecnologias empregadas para fortalecer a economia. Portanto, este processo de adaptação tecnológica é denominado por Perez (2003) como “destruição criadora”, pelo fato de mudar potencialmente as estruturas anteriores e quando estas tecnologias se generalizam, ainda de acordo com a autora, tornam-se “senso comum” em vista da organização e reestruturação econômica. Deste modo, o país núcleo onde nasceu o paradigma torna-se líder mundial.

Este processo de reestruturação econômica fez com que o capitalismo se transmutasse ao longo da história, adequando-se às exigências do mercado, mudando o discurso imperialista, porém, em sua essência estão preservados os princípios liberais. Para aprofundamento do processo de adaptação e readaptação do capitalismo, a seguir serão abordados três momentos do liberalismo: Livre concorrência e Estado liberal; Fordismo e *welfare state*; e, Pós-fordismo e neoliberalismo², bem como os paradigmas técnico-econômicos no capitalismo brasileiro. Para concluir, uma análise entre “capitalismo e educação” na perspectiva de compreender suas influências sobre a educação.

2.2 Livre Concorrência e Estado liberal

O modo capitalista de produção se efetivou com as transformações na base material da sociedade, incidindo no modo como os homens produzem sua própria existência, nas relações estabelecidas com a natureza e na vida social, tendo como marco o fim do feudalismo, ocorrido na Europa ocidental e parte do mediterrâneo, que foi marcado pelo fim da servidão, o surgimento do comércio e do trabalho assalariado. Sua consolidação tem estreita relação com o desenvolvimento progressivo do individualismo e da visão racional e pragmática da sociedade.

² A correspondência, em suas inevitáveis contradições assimétricas, entre um paradigma técnico-econômico (base da produção direta da sociedade) e a forma de Estado vigente (superestrutura decorrente do paradigma técnico-econômico) foi uma sugestão do orientador, coerente com o método analítico adotado aqui.

A sociedade feudal era caracterizada por uma hierarquia estamentária, dividida por grupos sociais, sendo que a posição social de um indivíduo dependia da sua origem familiar. Nesta organização hierárquica, a relação senhor e servo era a base da economia e da política, fortemente marcada pelas desigualdades sociais entre os homens. Por outro lado, a sociedade capitalista tem por princípio o direito à igualdade e à liberdade; o trabalho livre e o progresso material que passaram a fazer parte da nova ética social baseada no racionalismo econômico (PRONI, 1997), influenciando cientificamente a organização empresarial, predominando a livre concorrência como ideologia inspiradora do grande capital.

De acordo com Hobsbawm (1977), as fases principais que contribuíram com o desenvolvimento econômico capitalista foram o desmoronamento do Império Romano do ocidente; a expansão da economia feudal com o crescimento da produção agrícola e manufatureira; a crise feudal ocorrida nos séculos XIV e XV devido ao colapso da agricultura, das manufaturas e do comércio internacional; novo período de expansão entre os séculos XV e XVII, com rupturas na base e na superestrutura da sociedade feudal, geradas por algumas reformas e revoluções, como a revolução burguesa na Holanda; a crise do século XVII que gerou a Revolução Inglesa, desencadeada pela burguesia e esta, por sua vez, propiciou um período de grandes desenvolvimentos culminando com a vitória da sociedade capitalista na Revolução Industrial na Grã-Bretanha, Revolução Americana e Revolução Francesa.

Como se pode constatar, a decomposição do feudalismo e as novas configurações econômicas e sociais se constituíram em arcabouço para o surgimento do capitalismo alimentado pelo pensamento liberal. Neste período predominava na Europa um Estado absolutista, que foi se adaptando e evoluindo para as formas mais democráticas influenciadas pelo pensamento liberal, pois com o nascimento da nova classe social burguesa, a organização do Estado Absolutista não respondia mais às necessidades impostas ao novo modo de produção. Portanto, o conceito moderno de Estado foi construído historicamente e sofreu fortes influências de teóricos do liberalismo, destacando-se Adam Smith (1723-1790), considerado o pai do liberalismo. A partir de então, o poder político, que na Idade Média era influenciado de forma imperiosa pela religião, de agora em diante passa a ser justificado racionalmente por meio de argumentos intelectuais e cede lugar à

individualidade, à liberdade, à igualdade e o progresso material, com o mercado organizado de forma mais eficiente, baseado no racionalismo econômico³:

Depois de tantos séculos de sujeição feudal, a burguesia afirmava o direito do indivíduo como premissa necessária para a satisfação dos seus interesses. Liberdade absoluta para contratar, comerciar, crer, viajar e pensar. Nunca como então, se falou tanto em “humanidade”, “cultura”, “razão” e “luzes”. E é justo reconhecermos que a burguesia comandou o assalto ao mundo feudal e à monarquia absoluta, com tal denodo, com tanto brilho e com um entusiasmo tão contagioso que, por um momento, a burguesia assumiu diante da nobreza o papel de defensor dos direitos gerais da sociedade (PONCE, 2015, p.156. Grifos no original.).

Desde então, no campo econômico, os clássicos do liberalismo passam a defender a liberdade comercial tanto interna quanto externa, o que favoreceu a grande expansão comercial de mercadorias e a formação de um mercado transcontinental. A Inglaterra foi quem conseguiu reunir as condições necessárias para o avanço do modo capitalista de produção se organizando internamente para a conquista da produção industrial. A partir do século XVIII, inicia-se uma nova fase do capitalismo, marcada pela Revolução Industrial, que perdurou até o século XIX nos países da Europa, a começar pela a Inglaterra que ao longo do século XVIII obteve superioridade econômica no cenário mundial, com base na produção industrial e na proletarianização de artesões e camponeses, ou seja, na mecanização da produção e na generalização do trabalho assalariado.

Sendo assim, a força humana na produção capitalista é paulatinamente substituída pela força mecanizada tornando-se um poderoso instrumento a serviço do lucro e da acumulação do capital. O avanço tecnológico passa a ser a grande arma na concorrência capitalista e a especialização do trabalhador imprescindível ao processo produtivo. Neste período, os bancos passam a exercer grandes contribuições por meio do financiamento das fábricas, em especial as novas indústrias que surgiam.

O processo de industrialização modificou os modos de produção, transformando o mundo do trabalho e a vida social. Neste contexto, a força de trabalho se tornou mercadoria do grande capital a partir da exploração da mão de obra de homens, mulheres e até mesmo de crianças. O trabalhador que antes dominava todo o processo de criação artesanal passa a ficar condicionado à divisão

³ De origem filosófica, prioriza a razão como meio para se chegar à verdade. O racionalismo econômico é a base do pensamento liberal cujo objetivo é encontrar estratégias para se chegar aos fins econômicos.

técnica do trabalho dominando apenas uma parte da produção. Sua força de trabalho é comprada a preços ínfimos pelos industriais, proprietários das ferramentas e matérias primas.

Essas mudanças no processo de produção material fez com que a Inglaterra, por volta de 1830, se tornasse a grande potência econômica do mundo devido sua capacidade fabril e poderio econômico internacional, passando a exportar carvão, ferro, alimentos, matérias-primas e bens industriais. “Assumiu a função de principal financiadora do comércio internacional, ajudando a dinamizar o mercado mundial e a fomentar o crescimento econômico de seus parceiros” (PRONI, 1997, p.13). O modelo econômico da Inglaterra passou a inspirar outras nações da Europa continental, América do Norte, América Latina e colônias britânicas favorecendo a difusão do capitalismo para outros lugares do mundo a partir da defesa do livre comércio, motivado pelas grandes navegações comerciais, a extração de matérias-primas das colônias para o Império e até mesmo o processo de venda de escravos. Tal expansão contribuiu para o surgimento de novas potências econômicas que vieram a competir com a Inglaterra, como a Alemanha, França, Rússia, Japão e os Estados Unidos.

A partir de 1870 a economia internacional apresentava novas configurações com a perda do monopólio inglês na produção industrial. O protecionismo motivado pelo processo de centralização e concentração de capitais se contrapõe ao livre comércio engendrando a fusão de indústrias, empresas e bancos, deste modo surge o capitalismo monopolista, com o aparecimento dos trustes e cartéis, apontado por Lenin (1917) como um dos fenômenos mais marcantes da economia capitalista. Segundo o autor “os cartéis e trustes concentram frequentemente sete ou oito décimas partes de toda produção de um determinado ramo da indústria” (p.9).

A partir desse período, as grandes empresas passam a controlar o mercado,

nos EUA e na Alemanha, a intensificação da concorrência forçou fusões e associações de empresas, assim como generalizou o lançamento de sociedades anônimas [...] Os bancos passaram a assumir uma posição estratégica na centralização de capitais e no fornecimento de créditos de longo prazo para os setores econômicos mais rentáveis (PRONI, 1997, p.21).

Como um desdobramento da competitividade e da necessidade de racionalizar a produção, o pensamento de Taylor (1856-1915), concebido como o pai

da administração científica, passa a influenciar as formas de organização das fábricas a contar de uma nova sistematização da produção. A partir de suas ideias surge nos EUA o “taylorismo”, movimento que tinha como princípio a ênfase na eficiência do processo produtivo como forma de resolver os problemas gerados com o crescimento acelerado das empresas.

De modo geral, as últimas décadas do século XIX foram marcantes e trouxeram novos rumos para o capitalismo do século XX, que chega a sua fase imperialista.

2.3 Fordismo e *Welfare State* (Estado de Bem-Estar)

A corrida pela hegemonia, em especial pela supremacia de mercado, propiciou a eclosão de muitas guerras no início do século XX envolvendo as grandes potências mundiais. Tais conflitos ocasionaram alguns colapsos econômicos, o que agravou a situação de muitos países da Europa. Hobsbawm (1995) chamou este período entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, de “Era da Catástrofe”, pois a economia mundial, até mesmo as mais fortes, foram profundamente abaladas. Para superar a crise, esses países tiveram que abandonar as relações internacionais e se centrar na economia interna a fim de salvar seu mercado e a moeda nacional.

Como forma de resguardar as economias nacionais, as nações capitalistas passaram a ser reguladas pelo planejamento público e a participação do Estado no controle dos juros, câmbios e salários. Como bem afirma Gomes (2013, p.67) “o Estado assume papel de regulador das atividades econômicas, regulando oscilações de emprego e investimento, de modo a moderar crises econômicas e sociais”. A doutrina keynesiana⁴ se torna a teoria econômica do momento, surge o *Welfare State*, o chamado Estado de Bem-Estar Social, inspirado nos modelos socialistas. Na verdade, uma estratégia reformista do capitalismo.

Desse modo, no início da década de 30 o liberalismo é fragilizado com a crise econômica do pós-guerra, propiciando o surgimento de outras ideologias, como o comunismo, a social democracia e o fascismo, os quais passam a competir espaço

⁴ A doutrina keynesiana é baseada nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, o qual defendia a intervenção do Estado no controle da economia por meio do protecionismo em momentos de crise e recessão econômica.

político em vista de um sistema socioeconômico mais seguro. Neste período o fascismo e seus regimes autoritários cresceram e para derrotá-lo, a fim de proteger a democracia, foi necessária uma aliança temporária entre o capitalismo liberal e o comunismo. Para Hobsbawm (1995), a aliança capitalista-comunista (social democracia) foi o ponto crítico da história do século XX, porém decisivo para vencer o fascismo.

Outra marca deste período foi o fordismo, sistema de produção em massa, criado pelo norte americano Henry Ford (1863-1947), que revolucionou a indústria automobilística. Suas ideias influenciaram o padrão de produção e de consumo de diversos produtos da indústria e para aumentar o poder de compra a fim de massificar o consumo, mais uma vez os bancos atuaram em favor do capital, dando aos trabalhadores acesso fácil ao crédito. Nesse período, o estilo de vida norte-americano é propagado internacionalmente, tornando-se o bem de consumo do momento e assim a ideologia americana é massificada como estratégia hegemônica do imperialismo dos EUA.

Como desdobramento do reformismo do capitalismo, desencadeado pelo Estado de Bem-Estar Social, foram criados organismos internacionais cujo objetivo era intervir nas relações políticas e econômicas com o propósito de dirimir as tensões e conflitos gerados entre as nações. Dentre esses organismos está a ONU – Organização das Nações Unidas, a OIT – Organização Internacional do Trabalho, GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, o FMI – Fundo Monetário Internacional, e o BM – Banco Mundial, estes dois últimos criados em 1944.

De acordo com Pereira (2009), dentre os organismos criado no pós-guerra o Banco Mundial se destaca pelo poder intelectual, político e financeiro diante das demais nações, atuando na condição de financiador, formulando políticas e ideias em vista da manutenção do grande capital por meio da relação dinheiro, política e conhecimento. Essa condição do Banco Mundial diante das demais nações se trata de uma estratégia política e financeira dos EUA, seu maior acionista, sendo um forte instrumento do imperialismo norte-americano. Para Leher (1999), o Banco Mundial é o “ministério mundial da educação” pelo qual se materializam concepções ideológicas do neoliberalismo que se dá por meio da imposição de políticas para a educação, através de programas que visam a formação instrumental para o mercado, desprezando qualquer possibilidade de uma educação politécnica, em cumprimento à ideologia liberal de globalização.

Esse período pós-Segunda Guerra foi descrito por Hobsbawm (1995) como a “Era de Ouro do Capitalismo”, a qual durou 25 anos marcados por boas relações comerciais e financeiras; estabilidade do dólar como moeda mais importante, o que favoreceu a hegemonia dos EUA diante das demais nações, com 60% do capital (PRONI, 1997); internacionalização das grandes empresas, que avançaram para os países periféricos; e, regulamentação das relações de trabalho a partir do pacto social entre empresas, governos e sindicatos, uma conciliação entre capital e a seguridade social, fruto da pressão exercida por sindicatos e partidos de esquerda. É certo que tal conciliação foi uma alternativa do momento a fim de garantir o crescimento do mercado.

Este período foi marcado por muitas contradições, acentuadas pelo aumento das desigualdades sociais, pela exploração dos bens naturais e o crescimento da produção armamentista. Se para o capitalismo esta foi a era de ouro, para os países periféricos foi a fase do retrocesso e estagnação social, marcada pela exploração e imperialismo das grandes nações na luta pela hegemonia.

2.4 Pós-fordismo e neoliberalismo

Nos anos de 1970 o crescimento acelerado do pós-guerra se fragiliza e o capitalismo entra em um novo colapso com o surgimento da “euromoeda” ou “eurodólares”, criada nos primeiros anos da década de 1960, o que desarticulou o sistema monetário internacional. Desse modo, a busca por novos espaços para a valorização do capital promoveu a conversão de empresas multinacionais em transnacionais.

Na verdade, a transnacionalização do capital é a raiz do processo atualmente conhecido como “globalização econômica”, que envolve tanto uma dimensão produtiva como financeira. A globalização produtiva refere-se ao fato de componentes de um bem industrial serem produzidos em distintos países, enquanto a globalização financeira refere-se à possibilidade de movimentar livremente excedentes de capital (aplicados especialmente em títulos secundários e ações) entre as principais praças financeiras do planeta (PRONI, 1997, p.32).

Ou seja, concomitantemente à globalização foram desenvolvidos dois processos econômicos nas relações internacionais: a reestruturação produtiva⁵ e a liberalização econômica⁶.

Estes processos econômicos foram engendrados em decorrência da crise que afetou a maioria dos países desenvolvidos em meados dos anos 1970, o que favoreceu o surgimento do neoliberalismo. De acordo com Duménil e Lévy (2007), o neoliberalismo é uma configuração de poder do capitalismo com novas estratégias hegemônicas, as quais rememoram as primeiras décadas do século XX nos EUA, surgindo com o enfraquecimento da economia norte-americana, tendo por princípio a valorização do sistema de acumulação. Ainda de acordo com os autores, o neoliberalismo foi um golpe político com o propósito de restaurar privilégios da hegemonia estadunidense na economia mundial.

Dentre as novas configurações geradas com o neoliberalismo, vale salientar o papel do Estado neste novo modelo econômico, que passa a atuar em função do mercado com a finalidade de manter seu funcionamento harmonioso de acordo com as normas ditas pelo grande capital. Desse modo, o Estado passa a ser concebido como um dos responsáveis pelos problemas econômicos sendo necessária a minimização do Estado por meio do enxugamento do setor público e a liberalização do mercado interno e externo. Nessa nova estrutura, as políticas sociais são tratadas a partir de uma visão puramente econômica, provocando a perda de conquistas sociais e grandes retrocessos que ajudam a aumentar o abismo presente entre as classes sociais.

Outros destaques que merecem importância neste processo impositivo do neoliberalismo se referem ao desenvolvimento tecnológico por meio da incorporação da informática e da robótica nos meios de produção; novas configurações da gestão através da redução de mão de obra e hierarquias mais simplificadas; a terceirização e a reorganização do processo produtivo em vista da otimização na relação produção e venda.

⁵ Também chamada de capitalismo flexível, corresponde à flexibilização do trabalho na cadeia produtiva, sendo inserida em decorrência da crise do sistema fordista/taylorista de produção. A reestruturação produtiva visa à formação de um trabalhador polivalente, capaz de executar várias funções em um mesmo ambiente da empresa.

⁶ Está relacionada ao liberalismo clássico e tem por objetivo diminuir a intervenção do Estado na economia, bem como, manter ou aumentar a competitividade econômica incluindo: a privatização parcial ou total de serviços e instituições públicas, taxas de impostos mais baixas para as empresas, flexibilidade do mercado de trabalho, mercados abertos e menos restrições aos capitais nacional e estrangeiro.

As décadas que seguem foram marcadas pela consolidação da globalização, a nova ordem mundial, a qual se materializou a partir dos anos 1980, liderada por Estados Unidos, Alemanha, Japão e Ásia. Martins (1996) conceitua a globalização como sendo o resultado da relação entre os agentes econômicos dos mais diversos lugares do espaço mundial, cuja dinâmica se dá pela abertura dos mercados nacionais através da supressão de fronteiras, impulsionada pela competitividade irrestrita e universal.

Para Maranhão (2015, p.315), os principais processos históricos de expansão do capitalismo na década de 80 ocorreram a partir de três processos históricos, sendo: “a) a internacionalização do capital financeiro; b) a nova gestão de produção capitalista e a intensificação da mais-valia; c) o avanço de novas formas de expropriação capitalista”. Ou seja, todo avanço comercial ocorrido a partir deste período foi consolidado por meio da nova ordem mundial, a globalização, fruto do interesse liberal, cuja ideologia pressupõe que quanto maior a liberdade comercial maiores serão os progressos materiais da humanidade.

Proni (1997) evidencia que a nova ordem mundial trata-se de uma transfiguração do imperialismo⁷, o qual denomina como “neoimperialismo”. Segundo o autor, “nos anos 1990, esse neoimperialismo configurou uma nova ordem internacional, ainda mais liberal e mais dependente do papel desempenhado pelos EUA” (p.36).

Como exposto, é notável que nos últimos anos o capitalismo vem se transmutando, buscando novos mecanismos hegemônicos, usando novas vestimentas e “entoando cantos encantadores e mistificadores”, conforme afirma Montaño (2015, p.297), que agradam tanto a direita como a esquerda, mas que na verdade não passa de uma emboscada capaz de promover mais desigualdades sociais.

O chamado *neodesenvolvimentismo* de hoje, ao contrário do anterior, deita raízes na ideologia da autorresponsabilização dos sujeitos e a desresponsabilização social do Estado na intervenção social, desonerando o capital. Não mais um desenvolvimento promovido pela intervenção do Estado, mas o neodesenvolvimento cujo operador fundamental é o próprio sujeito portador de necessidades, que estimulado, capacitado e “empoderado” pelo Estado, pelo capital e pela ação solidária do “terceiro setor”, alcançará a solução a seus problemas e carências (grifo no original).

⁷ De acordo com Lenin (1917) a fase imperialista ou monopolista é a última etapa do capitalismo, o qual se converterá em um novo sistema social e econômico onde os bens produzidos pelos homens serão socializados a partir da superação do acúmulo e da propriedade privada.

Desse modo, o desenvolvimento passa a ser concebido ideologicamente como uma saída para a superação dos problemas sociais, mas esconde em suas entranhas a verdade de que a pobreza é o resultado do próprio processo de desenvolvimento capitalista, pois “quanto mais riqueza socialmente produzida, maior a acumulação capitalista, e, portanto maior pauperização” (MONTAÑO, 2015, p.298).

Segundo Maranhão (2015), a ideologia é um instrumento de luta social entre as classes antagônicas, desse modo concebe o desenvolvimentismo como uma expressão ideológica presente no processo de modernização do Brasil. Para o autor, a ideologia neodesenvolvimentista tem por objetivo garantir os interesses da classe dominante nos processos sociais inviabilizando o surgimento de projetos que se opõem ao grande capital. Afirma ainda que a universalização do progresso não passa de uma fantasia criada pela burguesia por meio do qual fundaram a sociedade industrial e nesta perspectiva é imperioso o mito de que os países periféricos são capazes de superar o subdesenvolvimento e alcançar o mesmo padrão dos países desenvolvidos. Tudo isso não passa de engodo do imperialismo das grandes nações que não abandonaram o poder colonizador, fazendo dos países periféricos as colônias produtoras dos bens que fundamentam sua hegemonia.

No Brasil, entre 1930 e 1964, em nome do desenvolvimento foram abertas as portas da economia brasileira ao capital estrangeiro por meio de uma política de exploração do trabalho. Neste momento a burguesia obteve as forças necessárias para o processo de industrialização do país e atualmente a ideologia neodesenvolvimentista se tornou o “discurso da moda”, estando fortemente presente na economia, na política brasileira e tem orientado pesquisadores, burocratas e governantes influenciados pela social democracia.

A partir deste discurso ideológico, o imperialismo vem ampliando a exploração dos mercados já existentes, pois de acordo com Maranhão (2015), a estratégia atual não é criar novos mercados, uma vez que os espaços geográficos de grande interesse já estão dominados. Tal estratégia consiste em fomentar a individualidade, a exploração dos bens naturais e da força de trabalho, o consumo em massa e a acumulação, na tentativa de se manter vivo, pois o fim do capitalismo sempre assombrou os liberais, uma vez que “os limites do capital colidem com as condições elementares do próprio sócio-metabolismo, e desse modo ameaçam aguda e

cronicamente a própria sobrevivência da humanidade” (MÉSZÁROS, 2011, p.526). A partir do que Mézáros afirma é certo concluir que a lógica capitalista é um atentado à vida no planeta.

Na verdade, o capitalismo se vê acuado por sua própria dinâmica de existência e funcionamento, uma vez que não consegue dar respostas conciliatórias de desenvolvimento a todas as classes sociais diante da imperiosa necessidade de sua manutenção motivada pela acumulação do capital que se dá pela exploração da força de trabalho e da liberdade do mercado, as quais entram em constante contradição com os direitos trabalhistas e as políticas sociais propiciadoras do bem-estar social. Motivador do individualismo desenfreado, o grande capital busca o que não se pode ter; eis a grande contradição, a incapacidade de gerir uma sociedade sem exclusão.

2.5 Os Paradigmas Técnico-Econômicos no Capitalismo Brasileiro

O processo de industrialização que se iniciou nos países núcleos (PEREZ, 2004) promoveu o poder hegemônico dessas nações sobre as demais, favorecendo o desencadeamento de disputas econômicas. Neste contexto, os países periféricos ficaram cada vez mais à margem, servindo apenas de colônias sustentadoras do grande capital internacional.

Com o decorrer do avanço tecnológico, as máquinas, elemento fundamental do processo produtivo do capitalismo, tornam-se mercadorias a serem exportadas. Desse modo, estas nações passam a estimular e atrair os países periféricos por meio do discurso de modernização dos meios de produção como estratégia de desenvolvimento, no entanto, este processo acirrou ainda mais as desigualdades sociais em virtude da exploração dos bens naturais e da força humana.

2.5.1 Do período imperial à Primeira República

No Brasil, as primeiras fábricas a se instalarem foram as têxteis que surgiram no período colonial, por volta de 1785, na Bahia, produzindo tecidos de algodão de baixa qualidade, para ensacar gêneros agrícolas a serem utilizados na vestimenta de pobres e escravos (FAUSTO, 1995), (PRADO JÚNIOR, 2012), (HEES, 2011). Nesse período, a Inglaterra vivia o auge do processo de industrialização enquanto

que no Brasil as atividades manufatureiras eram limitadas, sendo reprimidas pela coroa portuguesa, conforme aponta Hees (2011, p.104):

Em 5 de janeiro de 1785, já em plena Revolução Industrial na Inglaterra, D. Maria I (1734-1816), rainha de Portugal, assina alvará proibindo fábricas e a atividade manufatureira no Brasil, à exceção da produção de tecidos grosseiros de algodão, utilizados para ensacar gêneros agrícolas e para vestuário dos escravos.

Este alvará só foi revogado em 1808, com a chegada da família real, que, sob influência do ideário liberal passa não apenas autorizar, mas também incentivar a instalação de fábricas no Brasil através da concessão de isenção e privilégios, objetivando fomentar a produção manufatureira, em especial a têxtil e a de ferro. Após esse período, com a independência em 1822, muitos acordos e tratados comerciais surgiram para viabilizar as relações internacionais e assegurar o reconhecimento de Estado independente. Deste então, o Brasil passa a se curvar ao imperialismo das grandes potências econômicas, neste momento ao poder Britânico, o qual possuía o domínio econômico diante as demais nações.

Outras ações recorrentes foram as reformas alfandegárias, em geral de cunho protecionista, que ocorreram até o final do Império com o objetivo fiscal. Deste modo, o processo de industrialização do Brasil se efetivou sob a tutela do próprio Estado por meio das políticas mercantilistas e de protecionismo industrial, conforme afirma Hees (2011, p.108):

Neste contexto, foi criada em 1880 a Associação Industrial, liderada no Congresso por Antônio Felício dos Santos, considerado por Nícia Villela Luz “o maior líder do nosso industrialismo, em seus primórdios”, com o objetivo de defender a obtenção de incentivos industriais e realizar propagandas contra os defensores de um Brasil essencialmente agrícola. Embora constituída por interesses ainda heterogêneos, a Associação considerava que a falta de proteção à indústria e a instabilidade das tarifas aduaneiras, ao não incentivar o “trabalho nacional”, condenavam as populações urbanas “ao parasitismo e à miséria com prejuízo da riqueza nacional e da ordem pública”.

O Brasil convivia com o dualismo entre os interesses agrícolas e o processo de industrialização, concebido como imprescindível à prosperidade do país. Dentre os discursos dos defensores pela modernização estava a proteção que o Estado deveria exercer a partir de suas políticas a fim de estimular a indústria, concebida como elemento fundamental para o desenvolvimento, ou seja, na perspectiva liberal,

o desenvolvimento do país estava relacionado ao desenvolvimento comercial em vista do poder econômico.

Sendo assim, após o desenvolvimento da indústria têxtil, foi a vez das indústrias de alimento, bebidas e vestuário.

Apesar deste relativo avanço na produção industrial, havia profunda carência de uma indústria de base (cimento, ferro, aço, máquinas e equipamentos). Desse modo, grande parte do surto industrial dependia de importações (FAUSTO, 1995, p.288).

De acordo com Prado Júnior (2012), a instalação da indústria têxtil foi favorável, pois o Brasil era produtor de algodão. Desse modo, possuía a matéria prima de grande importância para a sobrevivência dessa indústria.

Outro fator que contribuiu com a instalação da indústria no Brasil foi a disponibilidade de mão de obra com custo baixo (PRADO JÚNIOR, 2012), proveniente, em sua maioria proveniente, das populações mais pobres, imigrantes de outros países e até mesmo imigrantes internos. Ao que tange à mão de obra especializada, esta era escassa, de acordo com Fausto (1995), muitos imigrantes que eram técnicos especializados, e inicialmente trabalharam nas fábricas, tornaram-se donos de empresas. Desse modo, os imigrantes aparecem no processo de industrialização do Brasil em duas condições, uns como operários outros como donos de empresas.

Dentre os estados brasileiros a iniciar o processo de industrialização, Fausto (1995) destaca o estado de São Paulo e o Distrito Federal, embora possamos apontar outros, como Minas Gerais, que possuía o maior número de indústrias fabris. No entanto, no Distrito Federal ficavam as fábricas mais importantes. Quanto ao estado de São Paulo, segundo o autor, este lançou as bases para o processo de industrialização do Brasil, por meio dos negócios do café, uma vez que havia a necessidade de modernizar o processo de produção e escoação, os quais se deram por meio da geração de emprego urbano através da manufatura; investimentos na construção de estradas de ferro para ampliar e integrar mercados; comércio de exportação e importação; e, por fim, como as máquinas eram importadas, a exportação do café favorecia o pagamento em moeda estrangeira.

Neste contexto, um país que até então era predominantemente agrário e escravista, deixa à margem muitos homens livres, tornando propícia a exploração da

força de trabalho com pagamentos ínfimos. Diante de tais circunstâncias, a exploração humana é mais uma vez a força motriz do crescimento econômico brasileiro, marcado pela má remuneração e exploração do trabalhador. Segundo Prado Júnior (2012), a indústria presente no Brasil em 1881 era composta por um pouco mais de 200 estabelecimentos, chegando a 600 no último ano da monarquia. Este crescimento industrial se prolonga até a república, sendo a febre dos primeiros anos do novo regime que busca uma política de proteção da indústria por meio da elevação das tarifas alfandegárias.

No primeiro censo geral das indústrias, realizado em 1907, foram identificados 3.258 estabelecimentos industriais com 150.841 operários (PRADO JÚNIOR, 2012), sendo que 33% dessas indústrias estavam no Distrito Federal, 16% em São Paulo e 15% no Rio Grande do Sul. No entanto, o estado de São Paulo obteve as condições necessárias para dominar o poder industrial do país com 40% das indústrias do Brasil, alavancado pelo desenvolvimento propiciado pela lavoura cafeeira e abundância de energia hidráulica, sendo esta última administrada por corporações internacionais com capital inglês, belga e francês (JÚNIOR, 2012). Em 1920 a indústria alimentícia assume o primeiro lugar com 40,2% de produção, estimulada pela exportação de carne produzida em grande parte pelos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

No entanto, há que considerar que desde o fim da Primeira Guerra Mundial ocorre um forte crescimento de empresas estrangeiras subsidiárias⁸ em solo brasileiro, sendo extensões de seus países, as quais atuavam no acabamento dos seus produtos a fim de contornarem as tarifas alfandegárias, objetivando a venda desses produtos e o custo da mão de obra brasileira mais barata. Deste modo, conforme aponta Prado Júnior (2012), o processo de produção é iniciado na matriz, empresa fora do Brasil, e concluído na filial brasileira. De acordo com o autor, esta foi uma prática muito comum entre as empresas químicas, farmacêuticas, de aparelhos elétricos e motores. Destacam-se ainda empresas de veículos motores como a General Motors e a Ford Motor Company, que instalaram oficinas em São Paulo para a montagem de motores com peças importadas de suas fábricas norte-americanas.

⁸ É parte de uma empresa, que desenvolve uma atividade específica, trata-se da fragmentação do processo produtivo.

Outro fator a se considerar se refere ao domínio internacional sobre as reservas naturais brasileiras, a qual perdura até os dias atuais com o consentimento do Estado. Nesta perspectiva, no campo da metalurgia, embora o Brasil possua matéria-prima em qualidade e abundância, o difícil acesso às jazidas propiciou o atraso no desenvolvimento da indústria de ferro do Brasil e o domínio de empresas internacionais sendo um problema também do presente.

Neste período da década de 1920, o Brasil se destacava no panorama econômico mundial por sua capacidade de exportação de café, porém, com a queda da bolsa de Nova Iorque, em outubro de 1929, a economia cafeeira é atingida pela grande depressão (PRADO JÚNIOR, 2012), comprometendo a política de “valorização” firmada em 1906 como estratégia de proteção. Para Furtado (2005, p.174):

A elasticidade da oferta de mão-de-obra [sic] e a abundância de terras, que caracterizavam os países produtores de café, constituíam clara indicação de que os preços desse artigo tenderiam a baixar a longo prazo, sob a ação persistente das inversões em estradas de ferro, portos e meios de transporte marítimo que se iam avolumando no último quartel do século passado.

O desenvolvimento tecnológico industrial foi propulsor e alcançou a produção agrícola em vista da dinâmica econômica. Hees (2011, p.113) complementa o pensamento de Furtado (2005) afirmando que:

Observando-se o conjunto do período que vai da década de 1840 até a grande depressão, em 1929, evidencia-se que a dinâmica econômico-financeira do Império respondeu a três ordens de fatores: primeiro, aos interesses agrícolas, francamente liberais, que pleiteavam a diminuição das tarifas tanto de exportação (para tornar o café mais barato internacionalmente) quanto de importação (em virtude de significativa parcela dos gêneros alimentícios — cerca de 20% em 1860 — ser importada); segundo, aos interesses da atividade industrial nascente, eminentemente conservadores, favoráveis ao protecionismo alfandegário; e terceiro, a política tarifária de caráter essencialmente fiscal levada a cabo pelo governo, em razão de serem os impostos sua principal fonte de receita orçamentária.

A partir do que os autores explicitam, fica evidente que a participação do Estado foi fundante para o crescimento econômico liberal do Brasil, sendo a política protecionista um dos fatores que mais contribuíram com o processo de industrialização e a sobrevivência das atividades industriais, sendo significativamente favorecida pelo fim da escravidão e o processo de imigração, os

quais possibilitaram ampliar a mão de obra nas fábricas e o consumo dos produtos, pois os negros e imigrantes, além de contribuírem com suas forças de trabalho favoreceram com o desenvolvimento de um mercado interno consumidor.

2.5.2 Da era Vargas ao governo de Juscelino Kubitschek

O Brasil iniciou o ano de 1930 com uma dívida que ultrapassava 250 milhões de libras, em geral, contraída por meio de empréstimos públicos para atender compromissos e saldos comerciais, o que aumentou sua dependência às grandes estruturas internacionais. De acordo com Prado Júnior (2012, p.284):

É através do sistema imperialista que o Brasil se integrará, de uma forma completa, dentro do mundo e ritmo de vida modernos. Este foi, sem dúvida, o resultado máximo, no Brasil, da penetração do capital financeiro internacional e do imperialismo dela resultante.

Dentre as principais crises econômicas que o Brasil viveu até então, as quais contribuíram com seu endividamento, está a crise da borracha, que a partir de 1910 começa a ser excluída do mercado; do cacau; e a mais recente crise do café, que “representava mais de 70% das exportações brasileiras” (ALBUQUERQUE, 2015). Neste período, as questões sociais se agravaram, impulsionadas pela exploração da força de trabalho, pois em um país com baixa densidade demográfica o trabalhador livre se vê preso às estratégias de exploração do patrão, o qual muitas vezes o retinha por dívidas contraídas com a compra de gêneros e produtos, em geral a custos altos se comparado ao valor do salário que em geral era bem reduzido. Desse modo, o trabalhador ficava preso aos caprichos e explorações do patrão.

De acordo com Prado Júnior (2012) esta realidade esteve presente por todo o país, sobretudo na indústria de extração da borracha onde a situação se agravava em decorrência da baixa escolaridade da massa de trabalhadores, em sua maioria egressa da escravidão. Tais arbitrariedades não eram comuns com os imigrantes europeus, uma vez que tinham condições econômicas e instrução elevada em relação aos demais, estando presentes em sua maioria nas lavouras de café, e poder contar com a proteção do seu país de origem.

Ao que tange à crise economia, como mecanismo de superação, o presidente Getúlio Vargas centra suas estratégias para o fortalecimento da economia interna

visando a superação da dependência internacional. Deste modo, seu objetivo principal foi efetivar a industrialização e propor leis que regulamentassem o mercado de trabalho. “Esta expansão da indústria ocorre no primeiro governo Vargas e foi consequência da política de manutenção do preço internacional do café” (ALBUQUERQUE, 2015, p.4).

Salienta-se que os mecanismos de proteção do setor cafeeiro possibilitaram que sua produção não diminuísse e se ajustasse à demanda. No entanto, estudos econômicos que surgiram neste período demonstraram que era preciso ampliar as possibilidades de exportações uma vez que centralizar o investimento em um único produto não seria viável, como ocorria com o café. No entanto, esta orientação “não teve aplicação prática, pois o café continuou a comandar a política econômica e de desenvolvimento durante os anos de 1930” (ALBUQUERQUE, 2015, p.5).

Ainda de acordo com o autor supracitado, Vargas buscou uma política voltada para a eficiência e, no conjunto das ações adotadas, destaca-se o aumento da qualidade de vida da população a fim de torná-la uma potencial consumidora. Neste caso, o aumento da população, gerado com o fim da escravidão e o processo migratório, de certo modo, beneficiou a política econômica interna, em especial os negros, trabalhadores livres, que de meros instrumentos de trabalho passaram a ser vistos como potenciais consumidores.

Ne verdade, conforme afirma Frigotto (2006, p.29), “o Governo Vargas recompõe as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa onde antigas e novas formas de dominação se potenciam em nome do poder de classe”. Nesta trama política fica visível que os interesses burgueses eram soberanos, uma vez que pequenas conquistas da classe trabalhadora podem ser compreendidas como concessões que de modo geral possibilitaram o aquecimento da economia interna e por sua vez beneficiavam a classe dominante.

Outras ações adotadas neste período foram a modernização dos meios de transportes e de comunicação; restrição na importação de produtos; crescimento da agricultura devido ao aumento da produção de alimentos, os quais eram importados da Europa, como frutas, vinho e cereais. Enfim, houve um crescimento econômico voltado para as necessidades internas do país. Concomitantemente, as exportações caem, sobretudo a de café, abalada desde 1929. Neste período, o algodão também sofre queda e a perspectiva para o momento era a extração de minérios, como o

ferro, porém, esta possibilidade só veio gerar mais exploração e pobreza para o Brasil.

No pós-Segunda Guerra Mundial ocorre um crescimento das exportações e queda das importações, e a moeda brasileira alcança estabilidade cambial. Deste modo, o Brasil vive um momento de equilíbrio econômico. Em suma, o período Vargas ficou marcado pelo início de um movimento conhecido como nacional desenvolvimentismo, cujo objetivo era tornar a economia brasileira autônoma, algo mais “do que uma simples fornecedora de produtos primários para o mercado internacional” (ALBUQUERQUE, 2015, p.2). Tais objetivos causaram fortes mudanças estruturais na sociedade brasileira que até então era predominantemente agrária, passando assim para um processo urbano e industrial. Este processo marcou predominantemente o período que vai de 1930 até a década de 1980:

O período desenvolvimentista costuma ser dividido em i) industrialização restringida (1933-1955) e ii) industrialização pesada (1955-1980). Durante a industrialização restringida, o capital estrangeiro foi pouco relevante, atuando em ramos menos dinâmicos e compreendeu todo o período Vargas – incluindo o interregno Dutra. A industrialização pesada, que tem início no governo Juscelino Kubitschek – JK, por outro lado, utilizou de forma decidida o capital externo (ALBUQUERQUE, 2015, p.2).

Destaca-se que o crescimento industrial do período desenvolvimentista favoreceu a penetração do capital estrangeiro no Brasil por meio de empresas multinacionais que possuíam tecnologia mais avançada. Heens (2011, p.124) corrobora com Albuquerque (2015) ao complementar afirmando que:

Inicialmente, este processo se daria numa industrialização extensiva de bens de consumo corrente, de alguns bens de capital de tecnologia simples e de bens de consumo duráveis — “leves”; num segundo momento, verificar-se-ia uma industrialização intensiva, com a produção de bens de produção — “pesados” e de bens de consumo duráveis de alto valor unitário.

Nesta segunda fase, a participação do Estado foi decisiva para ampliar o incentivo nos investimentos de base da industrialização do Brasil, os quais se deram na transformação do capital monetário, provindos dos negócios do café, em capital produtivo industrial, ou seja, ocorre uma transferência do capital cafeeiro centralizado nas mãos de fazendeiros para as atividades industriais urbanas. Essas transformações ampliaram o crescimento do mercado interno e estimularam a

crescente transformação da força de trabalho em mercadoria (HEES, 2011). Desse modo, é certo afirmar que o capital cafeeiro foi o fator preponderante que financiou o processo de industrialização do Brasil, estimulado pelo Estado e suas políticas protecionistas.

Como se pode observar, a indústria propiciou o crescimento econômico do país com grande ênfase a partir da década de 30. No entanto, seu apogeu ocorreu no governo JK através do seu “Plano de Metas”, o qual vislumbrava o grande desenvolvimento do Brasil através do crescimento da indústria e modernização do Brasil. De fato, Juscelino Kubitschek “transformou a base produtiva do país, mas não foi capaz de modificar a realidade social” (ALBUQUERQUE, 2015, p.27), pois milhões de pessoas continuaram na pobreza devido à acentuada má distribuição de renda, ficando evidente a incompatibilidade entre desenvolvimento social e o desenvolvimento econômico capitalista. Um processo que reitera os problemas estruturais ao longo de nossa história, a não ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional (FRIGOTTO, 2006).

Como observável, o processo de modernização que ocorreu no Brasil deixa evidente sua inferioridade econômica e atraso em relação aos países desenvolvidos, ou “países núcleos”, assim chamados por Perez (2015). O descompasso fica explícito ao analisar a distância que há entre o início da Revolução Industrial na Inglaterra e o período “desenvolvimentista” do Brasil. No entanto, a maior contradição fica evidente nas mazelas sociais ocorridas com este processo de modernização que gerou mais pobreza e atrasos ao desenvolvimento humano.

Desse modo, como visto até aqui, os processos políticos presentes na história do capitalismo do Brasil deixam evidências de uma sociedade que está assentada sobre uma estrutura de desigualdade brutal que Gramsci denomina “revolução passiva e de transformismo” (FRIGOTTO, 2006). Um desenvolvimento desnivelado, construído por meio da desigualdade social beneficiando apenas a classe dominante.

2.6 Capitalismo e Educação

Com o processo de modernização, engendrado pelas mudanças tecnológicas em vista do interesse do grande capital e seu poder hegemônico, por meio da participação do Estado no controle das políticas econômicas e sociais, a escola

como “aparelho ideológico do estado”, Althusser (1970) corrobora com as estruturas capitalistas servindo à formação de trabalhadores, influenciada por um pensamento ideológico assentado nos ideais tecnológicos e econômicos. Neste contexto, o pensamento taylorista/fordista passa a dominar o processo educativo por meio das teorias liberais de educação.

Esta concepção mercadológica aplicada à educação se deu a partir dos ideais da “administração científica” de Taylor, influenciada por uma visão de maximização da produtividade: “Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica” (SILVA, 2015, p.12). Neste modelo fabril, que foi idealizado por Bobbitt⁹, o currículo escolar é concebido como um instrumento com objetivos, métodos e resultados precisamente mensurados (SILVA, 2015). Tal concepção vem permeando as teorias liberais de educação e está fortemente presente no currículo das escolas brasileiras, sendo possível constatá-la também em programas e projetos que estimulam a eficiência do processo de gestão das escolas públicas.

Na perspectiva da administração científica e dos processos industriais presentes na concepção de currículo, o fordismo, que se desenvolveu junto ao taylorismo, cujo princípio está pautado na padronização e produção em massa, tem influenciado o campo educacional a partir de um currículo padronizado, fragmentado e ao mesmo tempo polivalente:

Os aparelhos de hegemonia vinculados ao capital reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado (FRIGOTTO, 2006, 40).

Desse modo, a educação deve servir aos interesses econômicos, através de um currículo e programas de formação de professores norteados pelas ideias liberais, com o objetivo de preparar os alunos para a competitividade, motivada pela meritocracia. Almeja-se uma educação que dê conta de formar trabalhadores adaptados a um mercado exigente, dinâmico e competitivo. Neste contexto, o fracasso escolar passa a ser assumido como uma debilidade do Estado em gerir o

⁹ Educador norte-americano, se especializou no campo do currículo. Em sua proposta, objetiva a eficiência e a racionalização dos resultados, conforme a administração empresarial, com o objetivo de obter lucros concretos com amostras e resultados mensuráveis.

bem público, abrindo possibilidades para a inserção de propostas que reduzem sua responsabilidade ao que tange as políticas sociais. É a partir desta concepção que advêm as parcerias público/privada, a privatização da escola pública e de outros setores sociais, ambas regulamentadas pela legislação vigente.

De acordo com Gomes (2013, p.74):

No âmbito das políticas públicas e proposições para educação, o projeto neoliberal se assemelha muito aos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: apresenta a escola independente das questões de classe, preconizando a ampliação do mercado livre, a redução da responsabilidade governamental para as questões sociais, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e o reforço do darwinismo econômico, ou seja, a seleção dos “mais capacitados”. Dito de outra forma, a escola deve se organizar para garantir e potencializar o desenvolvimento das “competências” dos alunos e o trabalho docente deve ocorrer de maneira a adaptar os educandos à realidade econômica competitiva do mercado.

Nessa perspectiva, a escola vive o dualismo de servir aos interesses do mercado e dar respostas às demandas sociais. Manipulada pela classe dominante, não consegue dar respostas convincentes aos trabalhadores, desse modo as contradições se intensificam ao passo que o debate político-ideológico é ignorado da práxis pedagógica sendo conduzida por teorias alienantes e pragmáticas, as quais colocam o professor como um ser passivo, cumpridor de tarefas, de modo geral, em condições impróprias ao exercício da profissão, com salários defasados e com a responsabilidade de garantir a qualidade da educação. Nestas concepções, nota-se que a qualidade almejada recai sobre o professor, ficando velados, ou à segundo plano, aspectos fundamentais como a formação docente, a valorização profissional, o número de alunos em sala, materiais didáticos/pedagógicos, infraestrutura, planejamento, remuneração, enfim, os aspectos relacionados às condições de trabalho são pouco analisados e questionados, uma vez que a garantia destes são de responsabilidade do Estado, que é marcado por políticas descontínuas, oscilantes e frequentemente ausentes ao que tange esses aspectos, conforme destaca Saviani (2009, p.153):

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que

vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Nas palavras de Saviani (2009) é possível constatar que o discurso da classe dominante não tem mudando desde a Revolução Francesa, quando anunciavam a importância da educação para o povo. Na verdade, é sabido o quão esta é favorável à emancipação humana, porém, para a burguesia tem sido instrumento de alienação da classe dominada. Desde o princípio, os poderosos recorreram à educação para “preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem” (ERGUITA, 1989. p.110).

Os primeiros pensadores liberais, como John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e tantos outros, nunca se importaram com a educação das massas. Já prediziam que a educação poderia tornar o povo lúcido, “alimentar neles ambições indesejáveis”. Assim, os estudos mais refinados deveriam ser reservados para os que têm tempo, e aos trabalhadores bastavam conhecer seu ofício e dominar os conhecimentos necessários para realizar suas funções, pois formar indivíduos aptos para a submissão e a competitividade do mercado sempre foi o ideal da burguesia. (ERGUITA, 1989), (PONCE, 2015).

Assim, fica visível que tanto o conhecimento científico como o conhecimento prático são distribuídos de maneira desigual e injusta, ficando evidente o falso discurso de democratização do ensino e sua universalização. Esses ideais não são recentes, estão desde o início, quando se pensaram na educação das massas. Sendo assim, o modelo taylorista/fordista, presente atualmente na educação, se justifica como uma necessidade do mercado a partir da divisão social e técnica do trabalho.

A partir desta compreensão, pode-se afirmar que a competência se caracteriza no taylorismo/fordismo pelo seu caráter parcial e prático, o que explica as reduzidas exigências de escolaridade, e em consequência [sic], de conhecimento teórico, para a sua construção, que decorre antes da experiência, principal requisito para a inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho (KUENZER, 2003, p.7).

Nesta lógica, o que importa são os conhecimentos fundamentais para o trabalho, de modo que o indivíduo seja competente no que faz e cumpra os interesses do capital, pois “no senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje,

trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia daquele que faz, que produz mais rapidamente, daquele que tem qualidade ou que é mais competente” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p.60). Afinal, por que o trabalhador precisa dominar os conhecimentos científicos e ter acesso a uma educação emancipadora? O grande capital não necessita de um trabalhador emancipado, uma vez que seu objetivo é aliená-lo aos interesses do capital. Sendo assim, “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 1989, p.15).

Nesse sentido, a escola pública deve se ocupar em atender as necessidades do mercado como uma estratégia de superar os problemas econômicos, sendo concebida como “produtora de capacidade de trabalho, de produção”. Eis a teoria do capital humano apresentado por Frigotto (2010, p.51):

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, investimento no “fator humano” passa a significar um determinante básico para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Tal conceito apresentado por Frigotto (2010) contempla as ideias burguesas liberais, as quais atuam no campo educacional em vista do interesse do desenvolvimento econômico, sendo que um dos pontos a se destacar é a concepção de que cada pessoa é responsável por seu sucesso profissional e pela garantia do emprego. Nesta perspectiva, efetiva-se uma educação com base nos princípios do empreendedorismo e da gestão dos próprios negócios. Essas propostas têm comprometido o caráter humanizador próprio da educação, tem fomentado a competitividade e a individualidade levando os homens a mais profunda estagnação humana, distanciando-os de um projeto de educação humanizadora, solidária, com projetos sociais alternativos e emancipador.

2.6.1 Pedagogia Histórico-Crítica: uma contraposição às teorias liberais de educação

Como contraposição à proposta de educação burguesa destinada à classe trabalhadora, almeja-se uma educação unitária, omnilateral e politécnica, capaz de romper com o tecnicismo e o economicismo, próprios de uma concepção burguesa liberal alienante.

Por unitária se entende uma educação pública gratuita, com qualidade e oportunidade a todos, sem privilégios de classe e o monopólio burguês sob os bens culturais e científicos, sendo esses socializados igualmente; omnilateral, por ser integral ao contemplar o ser humano em todas as suas dimensões; e politécnica, que seja capaz de desenvolver os aspectos manuais e intelectuais, rompendo com a dicotomia instrução profissional e geral (MANACORDA, 2010), (FRIGOTTO, 2006), (SAVIANI, 1989), (MACIEL, 2013). Trata-se de uma educação de base proeminente marxista. E, embora Marx e Engels (2011, p.88) não tenham se dedicado às contradições da educação, ao discorrer sobre esta afirmaram que:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Como visto, ao pensar sobre educação, Marx e Engels apresentam um modelo multilateral, que compreenda o ser humano em todas as dimensões, capaz de superar a separação entre trabalho manual e intelectual, o que só é possível a partir de um projeto de sociedade unitária, sem classes, possibilitando a todos o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Um ensino que possibilite o desenvolvimento de todas as capacidades humanas no que tange: a cognoscibilidade, as habilidades psicomotoras, a sensibilidade, a sociabilidade, a ecologia humana e a saúde (MACIEL, 2013). Deste modo, a educação intelectual, corporal e tecnológica diz respeito à formação integral da pessoa humana.

Marx e Engels (2011) ainda afirmam que a combinação entre educação integral, educação corporal e tecnológica é capaz de elevar a classe trabalhadora a níveis superiores em relação à classe burguesa. “Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o

conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1061).

Tal proposta de educação visa romper com o monopólio burguês sob à educação pública e à produção material, que são manipuladas em vista do poder econômico concentrado nas mãos de uma minoria. Assim, os problemas entre escola e sociedade são recíprocos, estão intimamente relacionados, pois padecem do mal da individualidade, da acumulação e da manutenção do poder. Nesta perspectiva, a mudança necessária perpassará sempre pela relação entre escola e sociedade.

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1059).

É certo que historicamente a escola sempre foi um espaço de contradições, pois o ensino sistematizado desde o início foi pensado com muita sofisticação para a classe dos privilegiados. A educação para as massas sempre incomodou a burguesia por poder desencadear uma crise com a ausência de mão de obra suficiente na produção do trabalho ou inflar o número de intelectuais. No entanto, a educação para os trabalhadores surge como uma necessidade da produção, sobretudo a partir da Revolução Industrial, pois o processo tecnológico passa a exigir certas competências e habilidades do trabalhador, um desdobramento dos paradigmas técnico-econômicos. Trata-se de um ensino básico voltado estritamente para as necessidades do trabalho manual e a eficiência da produção. Assim é pensada a escola das massas, surge a escola dualista, conforme explica Ariès (2012, p.128):

[...] a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto, e, tanto na Inglaterra como na França, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo.

Como visto, sobretudo após a Revolução Francesa, a escola unitária cedeu lugar a uma escola dualista, tendenciosa, gerida pelas determinações do Estado capitalista, aumentando ainda mais a divisão social em classes e os problemas decorrentes de um modelo de sociedade desigual. Em suma, a escola acaba por reproduzir os modelos capitalistas de produção engendrados pelo individualismo e o acúmulo. Atualmente, embora uma aparente universalização do ensino e sua gratuidade, este dualismo se evidencia cada vez mais, pois fica reservada às classes mais pobres a formação técnica para o trabalho que sustenta os interesses do capital, enquanto que a escolarização superior é destinada à classe dominante.

A escola das massas é gerida pela teoria do capital humano, visa a formação de mão de obra para o trabalho, quer seja a nível médio ou superior, estando predominantemente presente nos cursos técnicos. A escola da burguesia objetiva a formação sofisticada dos dominadores.

Nesta perspectiva, como contraposição a este modelo de educação dualista, é possível encontrar na Pedagogia Histórico-crítica respostas práticas para o trabalho educativo, que, segundo Saviani (2011), deve produzir em cada pessoa a humanidade que é construída historicamente e coletivamente, por meio da socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado, do conhecimento científico, pois “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13). Trata-se da socialização do conhecimento construído historicamente pelos homens. Não é qualquer conhecimento, mas aquele que faz parte da cultura erudita. Para tanto, é preciso a distinção entre os conteúdos e as atividades que são secundárias e essenciais à emancipação humana e a transformação social, capaz de romper com a alienação imposta pela classe dominante.

A pedagogia histórico-crítica é uma alternativa de oposição às teorias neoliberais de educação, dentre as quais se destaca a teoria do “aprender a aprender”, materializada na proposta pedagógica “escolanovista”, provinda das ideias de John Dewey. A teoria do “aprender a aprender” é caracterizada por formar indivíduos com grande capacidade adaptativa, de acordo com as necessidades da sociedade, impossibilitando a formação crítica da realidade, neste contexto é marcada pela negação da teoria imperando o pragmatismo, o tecnicismo, a valorização do cotidiano e a não transmissão do conhecimento, uma vez que o

professor é concebido como alguém que organiza os conteúdos e faz a mediação para que o aluno aprenda por si.

Como desdobramento da teoria do “aprender a aprender” vale destacar a “Pedagogia da Qualidade Total” ou “Pedagogia Empreendedora” (SCHAEFER; MINELLO, 2016), bem presente em muitos currículos das escolas brasileiras, de caráter puramente empresarial. Trata-se da transposição de uma forma de gerenciamento empresarial para a educação, proposto pelo médico psiquiatra norte-americano William Glasser (1925-2013), uma adaptação das ideias de William Edwards Deming (1900-1993), reconhecido pela melhoria dos processos produtivos nos EUA e Japão a partir da teoria de qualidade total nas empresas.

No Brasil, as ideias da “Escola de Qualidade Total” foram fortemente divulgadas por Cosete Ramos, técnica do Ministério da Educação na década de 1990, trazendo de modo bem explícito em seus textos conceitos e palavras usuais na administração de empresas, como: treinamento, clientela, gerente, controle estatístico, fluxograma, proposta estratégica, multiplicadores, liderança e outras mais. Esta filosofia, assim concebida por Cosete Ramos, foi muito disseminada e permanece impregnada no campo educacional como um caminho curto para a modernidade, como uma poderosa alternativa para a resolução dos problemas da educação. Em suma, trata-se de mais uma estratégia de hegemonia do neoliberalismo, afinal:

[...] este é o papel da ideologia na formação de um novo modo de pensar e de ver o mundo: a contribuição para a consolidação de um 'senso-comum' que abre espaços para que uma nova ordem venha a instaurar-se. Em outras palavras engendra-se a construção de uma nova hegemonia. [...] O conjunto de idéias [sic] que Ramos definiu como "filosofia" apresenta-se de fato como um braço da ideologia neoliberal para o campo da educação (BARBOSA; MOLL, 1995, p.242).

Por outro lado, Schaefer e Minello (2016) concebem a educação empreendedora como imprescindível ao desenvolvimento de um país. Como visto no campo da produção escrita, as opiniões divergem, ficando evidente que as teorias pedagógicas travam uma luta ideológica no campo da educação, as quais representam interesses antagônicos e de classes.

Os mesmos autores também vêm corroborar ao informar que organismos internacionais como a Unesco e a ONU têm incluído em suas pautas de discussão a

educação empreendedora como um importante aspecto para o desenvolvimento econômico das nações, conforme afirmam:

Conferências promovidas pelo órgão internacional da ONU responsável pela economia e pelo desenvolvimento apontam quatro áreas-chave para a educação empreendedora: a) incorporação do empreendedorismo na educação e treinamento, b) o desenvolvimento curricular, c) o desenvolvimento do professor, e d) o engajamento com o setor privado (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p. 61).

Afinal, estas instituições estão a serviço do desenvolvimento humano ou econômico? Não é possível “servir a dois senhores”. Aqui fica evidenciado o que Leher (1999) afirma ao apontar o Banco Mundial como o “ministério mundial da educação”, como organismo materializador das concepções ideológicas do neoliberalismo. Como visto, há muitos questionamentos a se fazer sobre as intenções desses organismos, pois quando o Estado adota como proposta educativa ideias do empreendedorismo, fica evidenciado que seu propósito não é formar cidadãos, mas consumidores para fortalecer o mercado, gerando mais divisão social. “[...] isto é, o seu potencial de consumo é que vai estabelecer o seu lugar social, a sua inserção (ou não) na sociedade” (BARBOSA; MOLL, 1995, p.243).

Nesta perspectiva, a escola se apresenta também como um espaço importante na luta contra os interesses do capitalismo em vista da formação integral, pois não é uma fábrica de produzir mão de obra para o trabalho ou formar consumidores para o mercado; “a escola é o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento” (DUARTE, 2012, p.153). Sendo assim, é também um importante instrumento na luta pelo socialismo, portanto, tem fundamental importância na consolidação de uma nova sociedade que contraponha o capitalismo e suas ideologias hegemônicas.

Neste contexto, a pedagogia histórico-crítica, embasada no socialismo científico, constitui-se em uma proposta ideal para nortear o processo de ensino e de aprendizagem em contraposição às pedagogias burguesas que visam alienar os trabalhadores. A essência da pedagogia histórico-crítica está em propor as mudanças sociais necessárias a partir do conhecimento da realidade, da problematização, instrumentalização e reelaboração dos conhecimentos capazes de incidir e transformar a realidade. Enfim, visa a possibilitar à classe trabalhadora o acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento produzido pela humanidade.

Para tanto, faz-se necessário que a formação docente priorize a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como, os conteúdos e métodos próprios das ciências e da arte de ensinar, por meio de uma didática crítica, que possibilite a compreensão da realidade social em que a escola está inserida (SANTOS; GASPARIN, 2012). É imprescindível que o professor compreenda e tome consciência de que a escola pública é um espaço de contradições, lutas e que ele é parte de um processo de transformação social ao mesmo tempo que também pode ser presa fácil da alienação. Ao que tange a esses aspectos, a pedagogia histórico-crítica tem se mostrado como instrumento de mudança da consciência e da prática. Está aí seu poder de transformação social.

A seguir, para a compreensão do antagonismo que tem permeado a vida da escola brasileira, serão abordados os Paradigmas da Gestão Escolar e seus Reflexos na Educação Integral. Esta abordagem merece atenção, tendo em vista as contradições existentes no campo educacional, predominando no percurso histórico, no que diz respeito à função do diretor, o caráter predominantemente de representante do Estado no interior da escola. E, para complementar, logo após serão apresentados aspectos pertinentes à gestão da Educação Integral no Brasil, referente às modalidades e formas de atendimento.

3 PARADIGMAS DA GESTÃO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Diante das contradições sociais geradas pelo desenvolvimento tecnológico capitalista, a educação tem servido aos interesses da burguesia ao contribuir com a alienação dos trabalhadores, gerando uma massa de ignorantes ao negar o desenvolvimento das capacidades humanas com base na formação omnilateral, o que os tornam suscetíveis aos interesses do mercado.

No processo histórico da administração da escola pública brasileira tais contradições saltam aos olhos, uma vez que fica evidenciada a manipulação da política de educação em benefício do interesse de uma classe dominante, de modo que a tarefa do diretor escolar sempre esteve mais voltada a atender os interesses do Estado burguês do que contribuir com os reais problemas educacionais pertinentes ao cotidiano da escola.

Neste contexto, na perspectiva da educação integral, administrar a escola pública requer um apurado conhecimento das concepções, modalidades e formas de atendimento da educação integral, a fim de reconhecer a proposta ideal de educação capaz de promover a emancipação humana.

Desse modo, o objetivo dessa seção é historicizar a administração escolar do Brasil e caracterizar os processos que constituíram a Educação Integral e o papel do diretor escolar.

3.1 Gestão Escolar e as Contradições do Capitalismo

Diante de um modernismo excludente marcado pela fragmentação social e a exploração do trabalho humano, a escola tem corroborado com a produção das mazelas sociais reproduzindo o antagonismo vivido pelos indivíduos na vida em sociedade. O principal fator dessa situação se dá pela mercantilização do trabalho humano, uma vez que o homem não produz mais para sua subsistência, mas para o capitalista, de modo que sua força de trabalho é vendida e explorada devido à ausência de consciência nesta relação de produção e exploração, denominada por Marx (2004) como “mais valia”, a qual o aliena, uma vez que lhe falta a consciência precisa. Desse modo, “consume-se ou usa-se a força de trabalho de um homem

fazendo-o trabalhar, tal como se consome ou usa a máquina fazendo-a trabalhar” (p.64).

Neste contexto, a escola é o reflexo dessas forças antagônicas presentes nas relações sociais, portanto, romper com a lógica do capitalismo tem se constituído em um desafio permanente para a escola pública. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os problemas sociais sejam levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem por meio de um projeto revolucionário de educação, capaz de contribuir com a construção de uma nova consciência visando à transformação social.

Contudo, se a escola é aparelho ideológico do Estado, como fazer as transformações necessárias? Como libertá-la desse jugo? É preciso a tomada de consciência de classe, pois a instituição educativa acaba por legitimar a marginalidade que é produzida socialmente e embora a escola seja parte do Estado e objeto do interesse burguês, esta é composta por profissionais que são convidados a fazer as transformações necessárias dentro do próprio sistema. Ou seja, a tomada de consciência permite a compreensão da escola como um espaço de lutas, uma vez que há interesses antagônicos em jogo dentro e fora de seus muros, portanto, as teorias pedagógicas duelam focando nos objetivos de suas classes. Portanto, as discussões críticas no espaço escolar sobre o processo histórico da educação e as concepções que a embasam possibilitarão a tomada de consciência e esta, por sua vez, as revoluções necessárias no campo educacional.

Nesse sentido, administrar uma escola pública objetivando a emancipação humana requer consciência de classe e o rompimento com os métodos e técnicas provindos do campo empresarial, os quais são próprios das teorias burguesas de administração escolar. E, afinal, a administração escolar é um problema educativo ou empresarial? (ROSAR, 2012). Há muitas contradições no tocante a essa questão, pois enquanto a empresa visa ao lucro, uma especificidade própria do capitalismo, a escola deve almejar a formação humana em todas as suas dimensões:

A administração como fenômeno que é geral, já identificado na organização social dos povos mais antigos, manifesta-se de forma específica nas sociedades em que o modo de produção é o capitalismo. O modo de produção capitalista tem como objetivo a acumulação do capital e como efeito a sua reprodução ampliada, o que decorre do modo como são organizados os seus componentes: os meios de produção e a força de trabalho (ROSAR, 2012, p.26).

A autora ainda afirma que o fato de a administração escolar não possuir um corpo teórico próprio com seus conteúdos e métodos faz com que os teóricos da administração escolar busquem como referência as teorias da administração de empresas, transpondo para a escola os princípios e a operacionalização no processo educacional

na tentativa de validar as suas proposições teóricas em “bases científicas [...] de tal forma que ela possa alcançar padrões de eficiência e racionalização, já alcançados em outras organizações e, especialmente, pela empresa (ROSAR, 2012, p. 64).

No entanto, essas teorias não conseguem dar respostas precisas para os desafios da escola pública.

Paro (2015) corrobora com Rosar (2012) ao apontar que no campo das investigações há diversas pesquisas sobre a administração ou gestão escolar, porém, há “relativa escassez, no âmbito das investigações, sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição” (PARO, 2015. p.21). Nesse sentido, o aspecto administrativo se sobrepõe ao objetivo final do processo educativo, que é a aprendizagem como fator preponderante da qualidade da educação. Desse modo são geradas as contradições entre o ato de administrar e o caráter político pedagógico da escola.

Nesse contexto, o grande desafio da escola pública atualmente é romper com as ideologias hegemônicas que têm monopolizado o conhecimento visando à produção capitalista e ao seu lucro. Sendo assim, a escola pública é de interesse do capitalismo e essa afirmativa é justificada pelas crescentes concepções pedagógicas de viés puramente econômico, como a Educação Empreendedora e a Escola de Qualidade Total, presentes em muitos currículos das escolas brasileiras, da educação infantil à pós-graduação.

Outro aspecto a considerar são os modelos e métodos de produção, como o taylorismo/fordismo, os quais além de influenciar a formação humana, têm permeado a práxis de muitos diretores, a organização administrativa da escola e o processo de ensino e de aprendizagem, transformando o cotidiano e os objetivos finais da educação, uma vez que a escola é concebida como uma organização empresarial cuja função do diretor é administrar os recursos financeiros e humanos,

cabendo ao coordenador pedagógico gerenciar o currículo e ao orientador educacional garantir o bom relacionamento entre a escola, pais, alunos e professores. Nesta perspectiva, é possível encontrar um diretor muito mais preocupado em resolver os problemas financeiros e de recursos humanos da escola do que as questões de ensino e de aprendizagem, cabendo ao coordenador pedagógico e ao orientador educacional a tarefa de zelar pelo processo de ensino, de aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

A escola administrada nos moldes das empresas passa a ser caracterizada pela divisão do trabalho em hierarquia piramidal; pelo estabelecimento de metas; organização de equipes onde o trabalhador da educação é forçado psicologicamente a cooperar buscando por premiações ou reconhecimento; exigência de maior fiscalização por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, em detrimento ao cumprimento das tarefas em um determinado tempo e controle das ações.

Fica explícito que o modo de produção taylorista/fordista tem influenciado a escola, bem como, o próprio modelo toyotista, que vem trazendo um discurso de trabalho em grupo, flexibilidade e conhecimento tecnológico para o desempenho da organização educacional e êxito dos alunos no campo do trabalho, uma vez que esta é uma exigência do mundo globalizado e competitivo:

As teorias clássicas da Administração são um exemplo da tentativa de descobrir “cientificamente” formas de garantir a apreensão de todos os resultados possíveis de serem produzidos pela força de trabalho, transformando-os em lucro (ROSAR, 2012, p.27 – grifos da autora).

Desse modo, fica evidenciado que este modelo de administração não serve para a escola pública, pois sua presença só vem reforçar a competitividade, a divisão de classes, a exclusão e a exploração do trabalhador.

No entanto, é certo que o diretor escolar deve se ocupar igualmente das questões próprias da administração educacional, do processo de ensino e de aprendizagem à luz de uma teoria da educação que possa compatibilizar as tarefas próprias da administração sem perder de vista o objetivo principal da educação que é a emancipação humana. Este propósito não é contemplado nas teorias científicas da administração, o que vem confirmar a sua invalidez na formação humana. E mais, uma vez que administrar supõe utilizar os recursos de modo racional para a

realização de determinados fins, este propósito cabe à educação? A racionalização pode desumanizar os homens.

São precisos cuidados com certos discursos e modismos que chegam à educação. É preciso ler o que está nas entrelinhas, pois o capitalismo tem se transfigurado de tal forma que vem persuadido muitos ouvidos atentos. O discurso de desenvolvimento com justiça social é um deles, o chamado neodesenvolvimentismo, que, de acordo com Montañó (2015), tem fomentado a “autorresponsabilização” dos sujeitos e a “desresponsabilização” do Estado, ou seja, trata-se da minimização da tarefa do Estado com as políticas sociais ficando sob a responsabilidade dos sujeitos organizados e em parcerias com o terceiro setor a tarefa de encontrar a solução dos problemas. Nestas circunstâncias, torna-se muito comum a parceria da escola entre as instituições privadas, ONG, pessoas físicas e até mesmo políticos oportunistas. Trata-se de uma faceta do neoliberalismo e nesta lógica são justificadas a terceirização da educação, a descentralização e até mesmo a privatização de alguns setores, fomentada pela incapacidade do Estado em gerir o bem público.

A estratégia neoliberal é incorporar ao seu discurso, de forma escamoteada, conceitos utilizados historicamente pela esquerda a fim de convencer e persuadir uma grande massa. No entanto, na prática o resultado é a geração de mais pobreza para muitos e mais riqueza para poucos (MONTAÑO, 2015). Nesta realidade social antagônica a escola é um espaço dessas contradições.

Buscando compreender esses paradoxos, que estão presentes no processo histórico da educação brasileira, na próxima subseção será abordada a historicidade da administração escolar do Brasil, cujo objetivo é possibilitar a compreensão do percurso histórico e das lutas de classes que se desembocam na educação desde o Brasil Colônia até os dias mais atuais.

3.2 Gestão Escolar: do Brasil Colônia ao Período Imperial

A administração, tal como é conhecida atualmente, surgiu nas últimas décadas do século XIX como uma necessidade do modo capitalista de produção e se desenvolveu com a lógica da racionalização do trabalho, para garantir a eficiência da produção e por fim o lucro proveniente da acumulação. De acordo com Lombardi (2012, p.23):

A palavra 'administrar', seu sentido etimológico, (do latim administrare), é o ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados; por 'administração' (do latim administratione) deve-se entender a própria ação de administrar. Nesse sentido geral, em todos os diferentes modos de produção, nos diversos momentos da história e em todas as formações sociais, podemos encontrar a administração dos negócios públicos e privados, bem como o ordenamento e o controle dos fatores que garantem a produção e a reprodução da vida material, social e política.

Nessa perspectiva, observa-se, no contexto da história, que a administração privada foi se agregando à administração dos negócios públicos e do Estado a fim de viabilizar os interesses do capital. No entanto, enquanto a administração de empresas desenvolveu suas teorias para viabilizar a eficiência e o alcance dos objetivos capitalistas, a administração escolar, carente de uma teoria própria foi buscar na escola científica de administração a base teórica para organizar o sistema escolar e o trabalho na escola (ROSAR, 2012). Portanto, este é um longo processo que merece ser aprofundado e discutido com base na historiografia da escola pública e dos fins da educação.

Dentro do contexto histórico, a administração escolar do Brasil foi instituída na Primeira República (1889-1930). No entanto, é possível constatar deste o período colonial, com a educação dos jesuítas, certa estruturação hierárquica compatível à organização piramidal da escola. De acordo com Fonseca e Menardi (2012, p.22-40), a educação jesuíta, com sede em Roma, seguia a seguinte organização hierárquica: Provincial geral – administrador geral responsável pelo funcionamento das casas e colégios da ordem em todas as províncias; Provincial - responsável por cada uma das “Províncias ou circunscrições territoriais”; Reitor - autoridade máxima do colégio cuja atribuição era o governo do colégio, a doutrinação e outras ordens práticas como o bom funcionamento dos estabelecimentos, incluindo o esforço para fazer os indivíduos progredirem nos estudos, na virtude e na ciência, este era responsável também pela nomeação dos encarregados dos ofícios, convocar e dirigir reuniões dos professores; Prefeito de estudos: era o braço direito do reitor na orientação pedagógica; Prefeito de disciplina: cuja função principal era a ordem e o bom comportamento, auxiliava o prefeito de estudos; Professor: deveria seguir as orientações do Ratio e se submeter às ordens do prefeito; Decurião ou Betel: era ajudante do professor, cujo objetivo era zelar pelo bom andamento dos trabalhos; e, em último se encontrava o aluno, sujeito à obediência, à piedade e à ciência.

No Brasil, a priori, a educação jesuítica estava voltada à catequização e instrução dos índios e depois se estendeu aos filhos dos colonos. Para a burguesia, a educação era desenvolvida por uma pedagogia bem planejada e uniforme, que combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos e a manutenção da fé, os quais estavam bem declarados no *Ratio Studiorum*¹⁰. O objetivo era formar homens virtuosos capazes de pensar e escrever, porém, esta formação estava reservada apenas para uma classe (SAVIANI, 2013).

Ao analisar a organização do ensino jesuíta fica evidente o contraste social e o antagonismo que perdura até os dias atuais na educação, pois, de acordo com Silva e Amorim (2017, p.187):

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar dos indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios.

A educação escolar jesuíta foi o primeiro sistema de ensino implantado no Brasil e seus colégios foram as primeiras instituições que cuidaram da formação regular da elite colonial brasileira, contando com uma ampla rede de escolas elementares e colégios, chegando ao ensino superior com o curso de teologia, próprio para a formação de padres. “Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549, com a chegada desses primeiros grupos de jesuítas (SAVIANI, 2013, p.26).

A educação jesuíta esteve presente no Brasil até 1759, isto é, por aproximadamente dois séculos, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias. Este ato foi encabeçado por Marquês de Pombal, primeiro ministro, que, visando à modernização do Estado burguês, sob a inspiração do iluminismo, realizou diversas reformas e dentre essas houve a chamada Reforma dos Estudos Menores, provocando o rompimento do Estado com a Igreja, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, fazendo surgir uma primeira forma de sistema público no Brasil. Desse modo, o ensino primário e secundário, o chamado

¹⁰ O mesmo que *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesus* - Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Promulgado em 8 de janeiro de 1599, surgiu com a necessidade de unificar os procedimentos pedagógicos dos jesuítas diante do crescimento dos colégios em diversos países.

Estudos Menores, passaram a ser organizados pelo Estado por meio das chamadas “aulas régias” ou “aulas avulsas”, caracterizadas pela fragmentação, por um currículo avulso, sem organização, com aulas aplicadas isoladamente por um único professor leigo, o qual era nomeado pelo rei. No entanto, conforme afirma Fonseca e Menardi (2012), o primeiro curso para professor só foi realizado em 1760 e as primeiras aulas foram efetivamente implantadas em 1774, no Rio de Janeiro, sendo aula de Filosofia Racional e Moral.

Na verdade, tal reforma nasceu a partir de uma luta de interesses entre o Estado e a Igreja, pois o Estado almejava uma formação para servir aos seus interesses. Uma educação mais simplificada, breve, com foco na língua portuguesa: “Com isso, iniciou-se uma nova fase de nossa história educacional, quando a educação passou a ser organizada pelo e para o Estado” (FONSECA; MENARDI, 2012).

É certo que o Estado sempre teve autoridade sob a educação brasileira desde os primórdios, no entanto, estava vivendo uma nova forma de organização em vista de maior controle. Nessa ocasião, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, foi criado o cargo de diretor geral dos estudos, o qual, de acordo com Fonseca e Menardi (2012), era submetido ao rei de Portugal com a tarefa de aplicar exames para o provimento de professores, conceder licença para funcionários das escolas públicas e privadas e designar comissão para o levantamento de professores e das condições das escolas. Desse modo foi criado o primeiro cargo de diretor na educação:

Assim, em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado e baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado ao rei, marcando assim a ingerência do Estado na educação (FONSECA; MENARDI, 2012, p.48).

Como visto, as ideias pombalinas se opuseram às ideias religiosas com base no laicismo do iluminismo. No entanto, provoca uma estatização da educação, contemplando a centralização e gerência da instrução de todo reino à figura do Diretor Geral, ficando sob sua responsabilidade o controle de admissão de professores por meio de exames, sendo proibido de ensinar os que não fossem aprovados, bem como controle dos conteúdos de ensino que se dava através de

relatórios feitos pelos professores, os quais eram obrigados a informar as atividades realizadas. Há que se apontar ainda as aulas de primeiras letras e de humanidades, que eram mantidas pelo Estado.

As reformas de Pombal adentraram os anos seguintes com reflexos até 1834 (SAVIANI, 2013), perpassando todo o período joanino (1808-1821). Nessa fase que segue entre 1808 e 1821, a Europa vive muitos conflitos em detrimento às relações econômicas, políticas e sociais, desencadeadas pelas Revoluções Francesa e Industrial. A situação de Portugal com a Inglaterra ficou comprometida, devido ao Bloqueio Continental decretado pelo imperador francês, Napoleão Bonaparte, a fim de submeter a Inglaterra ao seu poder. Com isso, a corte e o centro do governo foram transferidos para o Brasil, o que favoreceu o desenvolvimento urbano da colônia, marcado pela presença de fábricas e manufaturas.

Os campos educacional e cultural foram marcados pela presença de várias instituições, como a Imprensa Régia, primeira editora no Brasil, filiada de Portugal; o Jardim Botânico; a Biblioteca Nacional; o Museu Nacional; escolas de ensino superior e cursos técnicos. Quanto ao ensino primário, não houve mudanças, constituído especificamente por escolas de ler e escrever, bem como continuaram as aulas régias nos níveis primário e secundário. A administração escolar também não sofreu mudanças, o diretor geral continuava a administrar, fiscalizar e controlar as escolas primárias e secundárias. De modo geral, no governo de D. João VI, não houve mudanças nestes níveis.

No período seguinte, durante o Brasil império, entre 1822 e 1889, “a instrução era vista como um meio de trazer a modernidade à sociedade” (ANANIAS, 2012, p.57), um meio de encontrar os rumos da civilização, uma vez que o Brasil crescia com sua elite latifundiária e a vida urbana prosperava junto com o aparelho administrativo do Estado, portanto foi uma fase de muitas conturbações econômicas.

Este período foi marcado pela elaboração da primeira Constituição do Brasil, uma exigência pós-declaração da independência, sendo redigida no dia 25 de março de 1824, e que propunha a gratuidade na oferta da instrução primária. Em 1824, com a reforma da Constituição, esta responsabilidade ficou a cargo das províncias, no entanto, no município da Corte, a instrução primária e o ensino secundário era de obrigação do Governo Geral.

Outro marco desse período foi a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, considerada a primeira lei nacional da educação, a qual determinava a criação de

escolas, inclusive escolas para meninas, definia as matérias, métodos e o salário dos professores. De acordo com o Artigo 6º desta lei, assim estava organizado o ensino:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil (BRASIL, LEI GERAL DE 15 DE OUTUBRO DE 1827, ART. 6º).

Concomitantemente, surgiu a necessidade de inspeção das escolas pelas próprias províncias. Sendo assim, no dia 16 de março de 1846, em São Paulo, é decretada a Lei Geral nº 34, propondo a ordenação e a fiscalização de toda instrução pública na província, inclusive a criação e inspeção de escolas particulares, bem como a criação de uma escola normal visando à formação de professores:

A amplitude do alcance dessa lei também passava pela necessidade de ordenação da carreira docente, baseada num rígido sistema de fiscalização das escolas com base na criação de comissões inspetoras. Toda rotina das escolas, dos alunos e dos professores deveria passar pelo crivo dessas comissões, compostas por três cidadãos residentes no lugar de criação das escolas, que prestariam contas das informações diretamente ao presidente da província. Nelas estavam representados o governo provincial, o poder municipal e a Igreja, que exerciam uma ação direta sobre as escolas e sobre os professores (ANANIAS, 2012, p.59).

O que o autor aponta é que tratava-se de uma fiscalização direta do Estado e da própria Igreja, com tom coercivo. Ele ainda segue apontando que o inspetor que representava o governo tinha maior influência, o que gerava conflitos entre o poder municipal e provincial. A preocupação dessa época girava em torno da fiscalização, uma vez que não havia a função de diretor nas escolas de primeiras letras, sendo os professores os responsáveis e subordinados ao chefe da província.

Na escola Normal também não havia diretor, pois a Lei Geral de 1846 não havia previsto. Porém, nos liceus havia o cargo de diretor estabelecido pela Lei nº 29, de 16 de março de 1847, devendo ser um cidadão escolhido pelo governo, inteligente, de reconhecida probidade e patriotismo:

O diretor, segundo este regulamento, deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente em relatório contendo: o estado moral e intelectual do liceu; um mapa dos alunos frequentes, que declarasse os aprovados, os reprovados e os que não fizeram os exames e especificasse os considerados incorrigíveis; atestar a frequência dos empregados, discutir em conselho, com os professores, os problemas do liceu; repreender os alunos; designar as horas das aulas; despachar os requerimentos a ele destinados; marcar e presidir a banca de exames dos alunos, escolhendo os examinadores; conceder, quando necessário, licença aos professores e aos porteiros; e por fim, intermediar a correspondência entre os professores e o presidente da província (ANANIAS, 2012, p.59-60).

Os liceus inauguraram o primeiro modelo de diretor de uma instituição de ensino e, como visto, sua atribuição era predominantemente inspecionar e controlar os alunos e funcionários. No entanto, estes foram lentamente abandonados pelas províncias devido às exigências para o acesso ao ensino superior que se dava pela realização de exames.

Havia o cargo de diretor também nos Seminários de Educandos, instituições que davam abrigo, comida e alfabetizava meninos e meninas órfãos, sendo que nos Seminários para os meninos o diretor era do sexo masculino, enquanto que os seminários para meninas eram administrados por uma família, pois as mulheres eram consideradas incapazes para esta tarefa.

Em 1851 é revogado o decreto que propunha a organização da comissão inspetora aprovado em 1846, sendo criada a Inspeção Geral da Instrução Pública, cujo inspetor geral seria o responsável pela inspeção das escolas de toda província. Ele deveria indicar membros que seriam denominados inspetores dos distritos, cuja função destinava-se a supervisionar as escolas e enviar anualmente um relatório sobre as situações encontradas nessas instituições, o qual, no decurso final, chegava à Assembleia Legislativa, que, por sua vez, era formada majoritariamente por liberais. Desse modo, o Estado exercia total controle sob as instituições de ensino influenciando toda a sociedade, a qual se apresentava cada vez mais conivente e submissa ao poder do governo.

Em suma, no campo educacional, o período imperial chega ao seu fim marcado pela centralidade do poder no Estado, representado pelo presidente da província e o Inspetor Geral, uma vez que as escolas do ensino primário não podiam contar com um diretor, sendo esta tarefa administrativa desenvolvida pelo próprio

professor, que além de dar aulas era responsável por enviar anualmente um relatório para prestar contas sobre a escola.

De modo geral, a instrução pública primária ficou relegada e o ensino secundário, um privilégio da elite como ascensão ao ensino superior, que pouco se desenvolveu neste período. Enfim, este ciclo não trouxe grandes novidades à educação e o fim do imperialismo não mudou muita coisa no contexto social do Brasil.

3.3 Gestão Escolar: no Contexto da Primeira República

Conhecida também como República Velha ou República dos Coronéis, a Primeira República inicia marcada com a permanência das elites latifundiárias no poder, sustentadas pela política do café-com-leite. O discurso higienista também foi imperante e provocou muitas mudanças no espaço urbano com algumas reformas, dentre elas destaca-se a operação “Bota Abaixo”, realizada no Rio de Janeiro, uma reforma urbanística que ocorreu entre 1903 e 1906.

O projeto educacional dos primeiros anos do período republicano elegeu a educação como prioridade que deveria estar orientada pela ciência, os valores morais e cívicos. “[...] esse período se insere na historiografia da educação brasileira como o início da tentativa de consolidação da educação pública, tendo como marco a pedagogia burguesa de inspiração liberal [...]” (FERREIRA; CARVALHO, 2011).

A preocupação educacional que permeou a Nova República não estava voltada apenas ao processo de aprendizagem, mas também ao saber ensinar (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012). O analfabetismo era altíssimo, a preparação técnica e científica do professor era uma preocupação considerada como necessária, pois a presença de professores leigos foi um mal que rondou todo o período imperial. Este foi o período das reformas educacionais e dentre essas, três foram muito importantes (aconteceram no estado de São Paulo, considerado o precursor da educação brasileira), a saber: a Reforma da Escola Normal (1890), da Instrução Pública Paulista (1892) e a reforma Sampaio Dória (1920).

A Reforma da Escola Normal foi a primeira de todas as reformas, sob o argumento de que esta incidiria no desempenho dos alunos do ensino primário, portanto foi estendida a todo ensino paulista. Dentre as mudanças, destacam-se o

aumento de aulas e de disciplinas propedêuticas¹¹ e a aplicação dos conhecimentos nas Escolas-Modelo¹², criadas pelo decreto de 12 de março de 1890. Os diretores dessas escolas eram escolhidos pelo governo, devendo ser normalista ou complementarista¹³, tendo no mínimo dois anos de experiência.

Quanto à Reforma da Instrução Pública, esta criou um complexo sistema escolar para atender a diferentes níveis de ensino, com a seguinte organização: escolas preliminares, escolas complementares; ginásios; escolas normais e escola normal superior. Esta reforma trouxe mudanças significativas para a formação dos professores, às Escolas Normais, com o aumento da carga horária de formação para quatro anos e ênfase nas matérias científicas. O curso possibilitava a formação em Pedagogia e Direção Escolar.

Neste contexto, por meio dos decretos nº 28 e 29, de 1 de março de 1892, o estado de São Paulo passou por uma nova organização administrativa criando secretarias incumbidas de gerir diversos departamentos. Nesta ocasião a Secretaria do Interior ficou responsável pela gestão do sistema educacional do Estado e embora tivesse surgido diversos cargos a partir desta organização a figura do diretor não estava presente em todas as instituições de ensino, apenas prioritariamente nas escolas normais, nas escolas modelos, nas escolas complementares e nos ginásios. O diretor das escolas normais era um membro do corpo docente escolhido pelo Governo, e suas atribuições estavam voltadas à:

inspecionar a escola, cumprir e fazer cumprir o regulamento; comunicar ao diretor-geral a perda de ano por parte dos alunos; providenciar substitutos para os professores licenciados por mais de trinta dias; ordenar despesas autorizadas, abrir e encerrar diariamente os livros de ponto; relatar anualmente o movimento administrativo e pedagógico ao Diretor-geral, anexando quadros explicativos e dados necessários à estatística escolar - atividades de cunho preponderantemente administrativo (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p.84).

¹¹ Refere-se às disciplinas introdutórias dos cursos que visavam o preparo prático dos alunos.

¹² Nestas escolas eram disseminadas as ideias de Pestalozzi, tendo professoras-diretoras de formação norte-americana a fim de instrumentalizar os professores em formação, por meio de uma metodologia centrada na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas.

¹³ Os cursos complementares representavam um aprofundamento e desenvolvimento do programa primário, proporcionando, assim, uma elevação do nível da escolarização. Professor complementarista era aquele que concluíra o curso primário complementar e, portanto, poderia lecionar apesar de não ter feito o curso normal (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p.78).

Ou seja, a prática do diretor das escolas normais era estritamente técnico-burocrática. Nas escolas-modelo o papel do diretor não divergia muito, conforme Penteadó e Bezerra Neto (2012, p.84) explicam:

Do diretor das escolas-modelo, anexas às escolas normais, esperava-se que ele, por ser um auxiliar imediato do Diretor da Escola Normal, lhe informasse as qualidades pessoais e profissionais dos alunos praticantes (estagiários), relatando anualmente o andamento dos trabalhos lá desenvolvidos. Além disso, o diretor da escola-modelo deveria fazer cumprir o regulamento dentro de sua unidade escolar.

Como visto, fica evidenciado que as demandas burocráticas engendradas pela hierarquia, fiscalização e o “bom funcionamento”, típicos da tarefa dos gerentes de empresas, faziam parte das atribuições do diretor escolar de modo imperioso.

Sobre os ginásios, os autores ainda apresentam que para estes não havia regulamento, uma vez que estavam em processo de criação e implantação, porém a figura do diretor estava no topo da hierarquia e nas escolas complementares ele era obrigado a residir no espaço da instituição com sua família, não podendo se afastar sob nenhum pretexto nas horas de trabalho.

Nesse período, as escolas deveriam cumprir o regulamento, pois não havia autonomia pedagógica e as atividades eram controladas pelo diretor. Quanto às escolas primárias, em termos da administração, estas continuavam com a mesma configuração do período imperial, com controle direto do Estado, e esta configuração só mudou com a Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, com a criação dos grupos escolares, os quais consistiam na reunião de várias escolas em um único prédio. Para tanto, havia a figura do diretor ocupando um papel central, sendo considerado o único responsável pela a escola diante do governo, com a tarefa de dirigir o ensino primário, transformando a velha escola em uma instituição primária moderna.

A partir da Lei nº 520, Decreto nº 518, de 11 de janeiro de 1898, as atribuições do diretor foram regulamentadas, compreendendo as atribuições administrativas e técnicas; a representação da escola em reuniões externas; contratação ou exoneração de serventes; velar pela manutenção da estrutura física; realizar matrícula e classificação dos alunos; fiscalizar as classes; submeter os alunos à exames mensais e finais; dentre outras.

Com o acúmulo das tarefas administrativas, pedagógicas e de fiscalização, o diretor passou a contar com as contribuições de um auxiliar a fim de colaborar com

as atividades pedagógicas, onde dividia essa atribuição com a docência. No entanto, de acordo com Penteado e Bezerra Neto (2012), a centralização de poder dentro da escola estava na figura do diretor.

Sobre a criação dos grupos escolares, esta trouxe uma nova configuração para o campo educacional, a figura feminina, pois até então a direção escolar era composta estritamente pelo sexo masculino. Neste caso, as diretoras poderiam atuar na seção feminina, uma vez que as escolas puderam ser organizadas de acordo com os sexos dos alunos.

Outra reforma muito importante que ocorreu no estado de São Paulo foi realizada por Sampaio Dória, em 1920, como diretor geral da educação, em um período de agitação em decorrência do fim da Primeira Guerra Mundial, com grande mobilização da classe trabalhadora; crescimento populacional com presença forte de imigrantes, em decorrência do processo de industrialização, e a preocupação em fortalecer o colégio eleitoral, o que acirrou ainda mais o objetivo em aumentar o número de alfabetizados com o argumento de corroborar com o processo democrático e estimular o desenvolvimento econômico. Tratava-se de uma reforma que visava à universalização da alfabetização, sendo considerada a mais importante das reformas que ocorreram em São Paulo.

A primeira ação de Dória como diretor geral foi realizar um recenseamento escolar a fim de identificar o número de analfabetos, identificar as localidades que careciam de escolas e justificar a necessidade de ampliação. Para resolver o problema do analfabetismo, criou um modelo simplificado de alfabetização, de caráter provisório, reduzindo o ensino primário obrigatório para 2 anos, destinado às crianças de 9 a 10 anos, sendo gratuito e obrigatório. Desse modo, os 3º e 4º anos do primário foram extintos, sendo criado o curso médio, isento da gratuidade e da obrigatoriedade, ou seja, à classe trabalhadora estava reservada uma educação aligeirada, voltada apenas para a alfabetização. Em suma, o objetivo era resolver o problema do analfabetismo com custos baixos, desse modo a educação com qualidade ficou para os privilegiados.

Essa crescente oferta foi afetada pela falta de professores qualificados, portanto as ações também se voltaram à formação de professores à nível superior contemplando a aptidão para o trabalho pedagógico e administrativo; nesta oportunidade é criada a Faculdade de Educação do estado de São Paulo, pela Lei estadual nº 1750, de 1920.

Por meio da Reforma Sampaio Dória foi propiciada ainda maior autonomia didática, pois o professor tinha a liberdade para escolher seus livros didáticos dentre aqueles indicados pelo governo e utilizar o método de ensino de sua preferência. No entanto, esta autonomia não chegou ao ensino primário, uma vez que os professores deveriam seguir o programa estipulado pelo governo, que era rigorosamente controlado pelo diretor.

Sobre a administração escolar, a reforma de Sampaio Dória buscou dar mais eficiência à gestão da educação por meio da descentralização. Para tanto, criou 15 Delegacias Regionais de Ensino, em pontos estratégicos do estado, e o sistema de inspeção foi modificado, pois os inspetores passaram a atuar como orientadores ou supervisores de ensino, deixando as tarefas burocráticas e se dedicando às questões pedagógicas, desse modo parte da atribuição do diretor dos grupos escolares passou a ser assumida pelos delegados regionais e inspetores, os quais eram nomeados pelo governo após escolha entre professores diplomados e de reconhecido valor profissional.

Diante das circunstâncias, a função do diretor sofreu mudanças. “[...] na Escola Normal, o Diretor, antes subordinado ao Diretor-geral de Instrução Pública, tem como seu superior imediato a figura dos delegados regionais de ensino, das regiões onde estão as escolas que dirigem” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p.99). O diretor podia contar ainda com um vice-diretor para auxiliá-lo em suas atribuições, e era indicado especificamente para exercer esta tarefa. Quanto ao diretor das escolas primárias, este passou a auxiliar também no recenseamento escolar.

De acordo com Honorato (2017), Dória exonerou-se do cargo de Diretor Geral em 1921, pois, embora tivesse sido o idealizador do modelo simplificado de alfabetização, ele era favorável a sua oferta apenas às populações do campo, se opondo ao então presidente de estado Washington Luís, desejoso em estender também às populações urbanas.

O autor ainda corrobora ao apresentar que as orientações ideológicas da reforma Sampaio Dória estavam pautadas em três bases:

a primeira ligada aos princípios da Liga Nacionalista¹⁴, particularmente à compreensão da escola como centro regenerador da vida nacional por meio da educação política, do cultivo da língua vernácula e do nacionalizar o brasileiro e o imigrante; a segunda consiste no próprio pensamento de Sampaio Dória, unido aos ideais da democracia liberal à moda de Stuart Mill¹⁵, do evolucionismo de Herbert Spencer e de Rui Barbosa no que tange ao respeito da lei, à aversão à autocracia e ao modo de vida equilibrando práticas e ideias; e a terceira remete às sugestões e aos planos de autoridades escolares e estudiosos que manifestaram suas críticas e proposições em respostas, principalmente, ao inquérito sobre a instrução pública, realizado em 1914 pelo Jornal O Estado de São Paulo, e à Carta Circular do Diretor Geral da Instrução, Oscar Thompson, que em 1918 solicitava sugestões sobre como resolver o problema do analfabetismo (HONORATO, 2017, p. 1281).

Como observável, a ideologia liberal era a base das propostas de Sampaio Dória, prevalecendo o caráter pragmático e nacionalista.

Nesta perspectiva, as reformas realizadas no estado de São Paulo, considerado precursor das questões educacionais do Brasil, fomentaram discussões e mudanças a nível nacional, engendradas por seus intelectuais, por interesses políticos e econômicos.

No âmbito das reformas em nível nacional, vale destacar o Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, o qual propunha a presença do cargo de diretor e vice-diretor nas instituições federais de ensino superior e secundário. E dentre as atribuições do diretor estavam: presidir a congregação e fazer cumprir o regulamento, executar e fazer executar as deliberações da congregação; organizar o orçamento anual e realizar despesas; regular o trabalho da secretaria e da biblioteca; sempre que possível assistir às aulas e exames; fiscalizar o cumprimento do programa de ensino e remeter-se ao governador com frequência informando os encaminhamentos da escola (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012).

Em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, o cargo de diretor passa a ser preenchido a partir da escolha da congregação, ou seja, este era escolhido entre seus pares, que deveriam prestar contas à própria instituição; no entanto, deveriam passar informações minuciosas ao governo por meio de relatórios, apresentando todos os aspectos pedagógicos e administrativos.

¹⁴ A Liga Nacionalista foi fundada pelo poeta Olavo Bilac, em 1916. Defendia temas como o nacionalismo, educação, saúde, voto, representação política e civismo.

¹⁵ Filósofo e economista, é considerado como o precursor da ideologia liberal-socialista. É reconhecido também como um dos maiores defensores do empirismo, doutrina filosófica que afirma que o conhecimento é adquirido através das experiências vividas e a aprendizagem se dá por meio de tentativas e erros.

Outro marco foi a Reforma Rocha Vaz, por meio do Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, onde ficou fixado que as instituições de ensino secundário e superior deveriam ter um diretor e um vice-diretor que seriam escolhidos entre professores de notória competência, sendo nomeados e demitidos pelo presidente da república.

Enfim, como visto, no campo educacional, esse período histórico ficou marcado pelas sucessivas reformas, manifestando-se o jogo de interesses que o permeou, prevalecendo as questões políticas, econômicas e ideológicas, que são observáveis no bojo dessas reformas, uma vez que a diversidade de ideias pedagógicas estava presente em busca de sua soberania no campo educacional, e tomaram maior visibilidade no período que segue, de 1930 a 1945, denominado como “Era Vargas”.

3.4 Gestão Escolar: Era Vargas

Este foi um período de transição, de uma economia predominantemente agrícola para a produção industrial, motivada pela crise do café de 1929 e pelo discurso de modernidade. Neste contexto o processo de urbanização e de industrialização foi o marco da Era Vargas, caracterizada pela ampliação do mercado de trabalho, do mercado consumidor e da ocorrência de diversas crises sociopolíticas que desencadearam em pressões por parte de vários segmentos da sociedade por não se sentirem atendidos.

No início desse período ocorreram ainda a Revolução de 1930¹⁶ e a Revolução de 1932, cujo objetivo era derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas. Portanto, foi uma fase que marcou as relações entre Estado e sociedade que Vargas soube bem utilizar para manter a governabilidade, uma vez que seu carisma e populismo favoreceu a comunicação com as massas e a centralidade do poder em suas mãos.

No campo educacional, as reformas ocorridas no período anterior, em especial na década de 1920, contribuíram com as novas organizações políticas da educação, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde

¹⁶ Movimento armado liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, o qual desencadeou no golpe de Estado que derrubou o então presidente da república Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, sendo exilado. Na oportunidade Getúlio Vargas assumiu o governo provisoriamente.

Pública; a elaboração de um Plano Nacional da Educação; a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar, contemplados na Constituição de 1934; os conflitos ideológicos envolvendo a Igreja católica e o movimento escolanovista; diversas reformas em termos de status nacional e estadual, como a Reforma Francisco Campos em 1931, responsável pela incumbência da administração federal pelos cursos superiores e secundários, dando um novo impulso a estas etapas da educação, que, por sua vez, teve um crescimento considerável com a aumento da classe média desejosa por formação nesses níveis. De acordo com Rocha (2005), “as reformas de ensino introduzidas pela Revolução de 1930 restringiram-se ao nível do ensino para as elites: o secundário e o superior”, quanto ao ensino primário, este continuou a cargo dos estados, um ranço do período Imperial e, quanto ao ensino secundário, esteve em sua maioria nas mãos da iniciativa privada, sobretudo até meados da década de 1940.

No campo ideológico, as divergências entre a Igreja Católica e o movimento escolanovista estavam pautados nos interesses de cada qual, pois enquanto a Igreja defendia o ensino da doutrina religiosa na educação e os interesses das instituições privadas, os escolanovistas almejavam para todos os ideais do iluminismo: escola pública, laica, gratuita e obrigatória.

A Igreja ainda defendia a separação dos sexos dentro da instituição e uma educação escolar de responsabilidade das famílias (ANDREOTTI, 2012). Parte dessas ideias foi contemplado na Constituição de 1934, considerando a educação um direito de todos e obrigação do Estado, e o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, como matéria regular do ensino primário, profissional e normal (ROCHA, 2005).

Desde então, o ensino primário, de responsabilidade dos estados, sofreu forte influência dos escolanovistas, sendo o estado de São Paulo o precursor dessas ideias, as quais passaram a ser disseminadas para outros estados brasileiros. Quanto à oferta de vagas no ensino primário, tornou-se um desafio crescente, pois embora tenha ocorrido a expansão de matrículas, muitos não conseguiam ingressar devido ao aumento da demanda em decorrência do crescimento populacional do estado.

Sobre a ideia pedagógica que predominou,

no contexto do Estado Novo, a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios do projeto político ideológico do governo [...] O ensino primário deveria ter como função despertar aptidões físicas, morais e intelectuais, visando à formação do cidadão e do trabalhador (ANDREOTTI, 2012, p.110,111).

Andreotti (2012) ainda segue salientando que o objetivo de Vargas era oferecer uma educação voltada para a doutrina do Estado Novo, sendo a juventude alvo central desta ideologia. Desse modo, as ideologias estadonovistas, assim chamadas por Rocha (2005) e Horta (2005), não foram concretizadas, devido à imposição do ensino religioso de caráter antiliberal e autoritário, utilizado como um instrumento capaz de recuperar os valores ligados à religião, à pátria e à família, conforme destaca Horta (2005, p.151):

[...] o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja católica e uma arma poderosa contra o liberalismo e o processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário.

Quanto à administração escolar deste período, sob influência dos escolanovistas, que no Manifesto dos Pioneiros da Educação criticavam a ausência de tratamento científico e filosófico nas diretrizes que orientavam a administração da educação, passaram a reclamar por formação superior para os profissionais da educação, portanto “a preparação científica do profissional da educação foi uma das bandeiras do escolanovismo, na luta pela redefinição dos princípios que norteavam a concepção pedagógica corrente, materializada na chamada escola tradicional” (ANDREOTTI, 2012, p.115).

Como desdobramento dessas críticas e reivindicações dos renovadores da educação pública, a Escola Normal de São Paulo foi reestruturada e “em seu currículo foi incluída a disciplina “Organização Escolar”, voltada para a formação de inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar” (ANDREOTTI, 2012, p.115). A partir desta organização foi suscitado um curso de aperfeiçoamento pedagógico com duração de 2 anos, sendo contemplada a formação para administração escolar.

Salienta-se que em 1933 o estado de São Paulo passou a regulamentar a contratação de professores por meio de concurso público, no entanto os cargos de delegado de ensino e diretor de grupo escolar seriam cargos de confiança, portanto estes seriam indicados sob o critério de serem professores com experiência mínima

de dois anos de docência. Porém, neste mesmo ano, por meio do Decreto nº 5884/33, o qual instituiu o Código de Educação do Estado, reestruturando todo o sistema paulista de educação, os diretores dos grupos escolares passaram a ser selecionados a partir de concurso público, com exigência de dois anos de experiência no magistério. No entanto, aqueles que haviam sido diplomados no curso para administração escolar, com dois anos de duração, estavam dispensados do concurso, o que de certo modo comprometeu a validade do processo de seleção (ANDREOTTI, 2012).

Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1931, foi criado o curso de especialização para administradores escolares, com dois anos de duração e as seguintes disciplinas, conforme aponta Andreotti (2012, p.117):

no primeiro ano, Biologia Educacional (Higiene Escolar), Psicologia Educacional, Estatística, Administração e Legislação Escolar, no segundo ano, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração e Legislação Escolar. Todas as disciplinas previam atividades práticas.

Outros cursos de curta duração voltados para a área de administração escolar também foram realizados a fim de aprimorar os conhecimentos dos diretores escolares. Andreotti (2012) ainda segue contextualizando que o processo de organização da formação para os profissionais da administração escolar foi acompanhado por alguns estudos, como o de José Querino Ribeiro, considerado pioneiro nesta área e autor dos livros *Fayolismo na Administração Escolar das Escolas Públicas* e *Ensaio de uma Teoria de Administração Escolar*. Nessas obras, Ribeiro revela a influência que a administração de empresas tem sob as instituições de ensino com princípios meritocráticos e técnicos, com ênfase na eficiência, na racionalidade e na cientificidade da administração. Segundo o autor, Ribeiro tratava a instituição de ensino como *empresa escolar* e importava a este campo da educação os princípios de Taylor: “O homem certo no lugar certo”, legitimando a supremacia do modelo capitalista na administração da educação. Portanto, estes foram os princípios que orientaram inicialmente as diretrizes dos cursos de administração escolar, um problema presente até os dias atuais.

Quanto à institucionalização de concursos para o cargo de diretor, com a criação do Grupo Escolar Rural estes chegaram até as escolas do campo, em 1938. Nesta perspectiva, outros concursos foram realizados para o provimento de diretores

do Grupo Escolar comum, no entanto, mesmo havendo a institucionalização dos concursos, as indicações político-partidárias ainda eram comuns, prática que não mudou em alguns lugares do Brasil.

A década que segue, 1940, foi marcada pelas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que fixaram as diretrizes da educação nacional e valeram até 1960. Nesse período é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, um desdobramento da reformulação do ensino industrial e comercial, considerado importante para o processo de modernização do país. Ocorreu também a reorganização do ensino secundário em dois ciclos, sendo o primeiro o ginásio e o segundo o colegial; inserção do ensino primário nas leis federais, sendo a União responsável pela regulamentação dessas instituições, desencadeando a fixação de diretrizes para a organização do ensino primário, mantendo a responsabilidade dos estados sobre essas instituições; elaboração de diretrizes para o Ensino Normal, sendo o Estado responsável por estes cursos; organização do ensino agrícola e organização do ensino primário supletivo para o atendimento de alunos a partir de 13 anos.

3.5 Gestão Escolar: Período Nacional Desenvolvimentismo

No chamado período Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964), os princípios tayloristas se intensificaram na área da administração escolar, fomentados pelos ideais de modernização do Brasil com abertura do país ao capital estrangeiro, sobretudo no governo de Juscelino Kubitschek. No início desta fase, o mundo inaugurava a formação de muitas organizações e organismos internacionais, como o Banco Mundial em 1944 e o FMI – Fundo Monetário Internacional, em 1945.

No Brasil houve transitoriedades de governos em decorrência de muitas disputas geradas pela hegemonia elitista. Dentre os governos deste período, destacam-se: Dutra (1945-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1960), Jânio Quadros (1960-1961) e João Goulart (1961-1964). Foi uma fase de intensas agitações políticas que desencadearam no suicídio de Vargas em 1954, na renúncia de Jânio Quadros em 1961 e no golpe de estado que depôs João Goulart, instaurando a Ditadura Civil-Militar por 20 anos.

Nesse período, foi aprovada a Constituição 1946, onde se “refletiam anseios liberais-democráticos necessários à elite, mantendo vários aspectos restritivos em

benefício das classes oligarco-burguesa, em particular aqueles que precisavam manter o controle da classe operária” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p.128). De acordo com os autores, 80% dos membros do Congresso Nacional representavam a elite brasileira, portanto afirmam que se tratou de uma constituição que deixou as massas à margem. No campo educacional, os interesses políticos e econômicos perduraram, marcado pela qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dentre os pontos mais polêmicos na aprovação da Constituição de 1946, no tocante à educação, Oliveira (2005) e Boaventura (2005) apontam a contestação ao ensino religioso nas escolas, sendo fundamentada na proclamação da república, a qual separou o Estado da Igreja, portanto o ensino da religião deveria ser tarefa dos templos e da família. Outro argumento que se opunha ao ensino religioso era sobre a dificuldade de executá-lo, pois deveria ser ofertado fora do horário normal de aula, ministrado por pessoas que não eram do corpo docente da escola e sem ônus para os cofres públicos. Diante desses impasses, o texto aprovado definiu que:

o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, CONSTITUIÇÃO DE 1946, ART. 168, INCISO V).

Outro ponto a se destacar na Constituição de 1946 foi a responsabilização da União por legislar sobre as diretrizes e bases da educação, o que favoreceu a pressão por parte das organizações sociais em vista da ampliação da oferta de vagas, trazendo para o campo das discussões a necessidade de elaborar uma lei de base para a educação do Brasil. Desse modo, em 1948 é encaminhado à Câmara Federal o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo aprovada em 1961, ou seja, foram treze anos de duras discussões envolvendo vários interesses. Dentre esses, destacou-se o interesse das instituições privadas na oferta da educação sob o argumento do direito de escolha da família quanto à educação de seus filhos, uma vez que o propósito era deixar o ensino sob a responsabilidade do Estado. Por outro lado, havia a defesa da Igreja quanto à necessidade da escola confessional para formar o caráter (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012). No final, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, estabeleceu o direito dos setores públicos e particulares na oferta da educação no Brasil.

Quanto à estrutura do ensino, a Lei 4.024/61 organizou da seguinte forma: educação pré-primária, oferecida em escolas maternas e jardins de infância para crianças menores de 7 anos; ensino primário com quatro séries anuais; ensino médio organizado em dois ciclos: ginásial, com quatro anos de duração e colegial com três anos, abrangendo os cursos secundários, técnico e de formação de professores do pré-primário ou primário. De modo geral, a LDB de 1961 não trouxe grandes novidades para a educação pública brasileira, apenas validou os interesses antagônicos da sociedade.

Quanto à figura do diretor, Gallindo e Andreotti (2012, p.140-1) fazem uma observação em termos da legislação brasileira apontando que sua função esteve mais relacionada à gerência do sistema de educação, a partir de uma postura embasada na administração empresarial:

O diretor da escola assim ocupou posição hierarquicamente constituída e, dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo então o papel reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica. Analisando o papel do diretor de escola segundo o taylorismo, podemos relacioná-lo ao do supervisor da fábrica, que atua também de forma subordinada e supervisiona o processo de produção. Sem possibilidade de uma maior intervenção por não participar do processo de planejamento e concepção, imprime-se, em última instância, o caráter contraditório da função de diretor, uma autoridade com autonomia muito restrita diante de um estado regulador e centralizador das organizações sociais.

Os autores ainda observaram a aproximação da administração escolar desse período com as concepções de Fayol e Taylor, ou seja, a burocracia, a hierarquia das funções, a centralização de poder e o controle, próprios das concepções industriais e empresariais, foram bem incorporados pelo diretor em suas funções, pois,

os fundamentos da empresa que dissociam o planejamento da execução perpassam a educação. Quem planeja ou pensa a educação são instâncias federais, estaduais ou municipais, e quem executa seriam os docentes e nesse meio está a administração da escola na figura do diretor que, com autoridade, porém sem uma real autonomia diante do contexto político, econômico e social, não participa do planejamento e atua como intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p.138).

Esta situação é agravada pela burocratização e hierarquização que imperam no espaço escolar, as quais distanciam o diretor dos assuntos pedagógicos, bem como das questões sociais da educação, de caráter transformador, capazes de promover a superação de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Tais problemáticas são atuais e muito recorrentes no campo da administração escolar.

Quanto à formação do diretor, no âmbito legal, a partir de 1950, tornou-se uma exigência para o exercício da função, fazendo parte dos concursos a submissão à provas escritas e de títulos. Nesta ocasião, o estado de São Paulo foi precursor ao introduzir, em 1958, o curso pós-normal de administrador escolar com duração de dois anos.

No que tange à LDB de 1961, seu texto apenas informa que o diretor deve ser um educador qualificado. Assim, em 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 93/62, definiu como diretor qualificado aquele que:

reunir qualidades pessoais e qualidades profissionais compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, a alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (TABACCHI apud GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p.142).

Tal definição deixa evidente a ideologia que imperava na época e os desafios da educação brasileira, reflexo das contradições sociais. Vale salientar que este foi um período marcado pelas sucessivas manifestações estudantis, populares e a fundação de diversos partidos, fomentados pelas divergências de ideias acirradas em torno dos dois blocos ideológicos que se formaram a nível mundial, sendo o capitalismo protagonizado pelos Estados Unidos e o socialismo da União Soviética.

3.6 Gestão Escolar: Período do Governo Militar

Diante das pressões exercidas pela organização popular e o poder da esquerda que vinha crescendo na América Latina, no dia 31 de março de 1964 é instaurado o golpe civil-militar, com o apoio da elite brasileira, que encerrou o governo de João Goulart, eleito democraticamente. Esse golpe perdurou até 1985, marcando o período pelo autoritarismo e o medo que se instaurou por todo país,

pois “a repressão não atingiu somente os partidos políticos, mas também o Poder Judiciário, a burocracia civil e também os militares que não aderiram ao golpe ou não aceitavam as medidas repressivas” (COLARES, 2003, p.11).

Esse foi um período de fortes influências da política estadunidense, incidindo diretamente nos rumos do Brasil por meio da complacência da cúpula militar brasileira que assumiu o poder, pois os interesses dos norte-americanos eram expandir sua área de domínio econômico e “quando não intervieram com suas tropas, apoiavam os regimes fascistas em regiões como o Caribe / América Central e América Latina” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p.148). O objetivo ideológico e econômico era contemplar a participação dos países periféricos no mercado mundial como consumidores dos produtos dos países centrais.

No campo econômico houve um acentuado desenvolvimento da indústria por meio de apoio externos e aumento da concentração de renda, favorecendo as elites brasileiras. No entanto, o capital estrangeiro foi quem mais lucrou, pois o Brasil possuía a infraestrutura necessária, como portos e estradas, para sua expansão e permanência em territórios brasileiros. “O governo pós-64 estabeleceu uma espécie de pacto com as grandes empresas estrangeiras (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p.153).

De acordo com os mesmos autores, neste período muitas multinacionais se instalaram no Brasil, gerando novos serviços e a necessidade de mão de obra especializada. Para resolver este problema foram estabelecidos acordos que visavam à reorganização do sistema de educação brasileiro, ocasião em que foi firmada parceria entre o MEC e a USAID - United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), com atuação em todos os níveis de ensino, do primário ao ensino superior e profissional. A partir do acordo entre o MEC e a USAID ocorreram a Reforma Universitária, a Reforma do Ensino dos 1º e 2º Graus e a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Essas intervenções reformistas visavam o aprimoramento técnico, a eficiência e a produtividade em vista dos resultados a serem refletidos no campo do trabalho, uma relação muito próxima aos ideais econômicos.

Dentre as mudanças ocorridas com a Reforma Universitária vale salientar a instituição do vestibular unificado e classificatório, estratégia para resolver o problema de falta de vagas no ensino superior. Quanto ao ensino dos 1º e 2º Graus,

que compreendem o primário e o ginásio, ampliou-se a duração para oito anos, bem como houve a extinção da prova de admissão e a qualificação para o trabalho se tornou imperiosa, com a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, o que acabou tornando o trabalho um ato precoce de muitos alunos. No entanto, em 1982 a profissionalização compulsória no 2º grau foi extinta.

A falta de vagas foi um problema bem acentuado nesse período e para resolvê-lo as estratégias adotadas foram: redução da jornada escolar; multiplicação de classes multisseriadas; aumento do número de docentes por meio da contratação de professores leigos e redução dos salários dos professores. Tais mecanismos foram justificados sob o argumento de que se tratava de um sacrifício necessário e que traria benefícios futuros a todos.

Sobre os ideais de educação do estado para esse período, declarou-se na Lei Federal nº 5.692/71 que as diretrizes e bases do ensino dos 1º e 2º graus, objetivavam “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização [sic], qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Lei 5.692/71, Art. 1º).

O currículo também passou por mudanças severas, pois as disciplinas de história e geografia do ensino de 1º grau foram suprimidas e integradas em um único componente curricular chamado “Estudos Sociais”, e foi criada a disciplina “Educação Moral e Cívica”. No 2º grau, foi instituída a disciplina “Organização social e política brasileira”, o caráter humanista foi relegado a segundo plano com a desqualificação das disciplinas como filosofia, artes e latim, consideradas sem importância em relação à língua portuguesa e matemática, que eram mais exigidas nos vestibulares.

Há que considerar ainda que houve nesse período um forte controle sob as escolas, um controle ideológico da educação (COLARES, 2003), de modo que tudo que era lido ou destinado à educação estava sob controle e passível de censura.

Quanto ao provimento de diretores para as escolas, a Reforma do Ensino Superior trouxe algumas novidades, passando a exigir formação em pedagogia com habilitação em administração escolar para atuar em todas as etapas e níveis de ensino, sendo regulamentada pelo Conselho Federal de Educação através da Resolução nº 02/69, que dispunha sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia. Esta mudança na lei favoreceu o aumento da procura e valorização do curso de

Pedagogia, uma vez que o ele passou a ser exigido para administradores, supervisores, inspetores, orientadores e outros especialistas ligados diretamente ao planejamento do ensino esta formação.

Outra mudança significativa deste período foi a criação do cargo de diretor de escola, por meio da LDB de 1971, que, com a nova organização do ensino de 1º grau, extinguiu o cargo de diretor de grupo escolar. Sendo assim, passa-se a exigir uma nova configuração da administração escolar marcada por uma concepção tecnicista e predominantemente hierárquica, marcada pela centralização do poder cuja função estava voltada à gerência do ensino, à regulamentação das escolas e à fiscalização dos programas de ensino planejados e decididos por órgãos externos e superiores.

Tais concepções modificaram a estrutura administrativa de São Paulo criando as Divisões Regionais de Ensino. No entanto, quanto aos diretores das escolas secundárias, estes eram selecionados pelo Estado, sendo escolhidos aqueles com formação em nível superior, preferencialmente os pedagogos. No ingresso dos cargos de diretor escolar e inspetor escolar os licenciados em pedagogia tinham maior pontuação (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012). No entanto, embora houvesse a exigência, a relação entre escola e empresa era muito forte, imperando o caráter tecnicista, materializado na figura do especialista, conforme organização do trabalho fabril. Segundo Colares (2003, p.27):

O modelo taylorista também é de grande importância para o entendimento da concepção tecnicista, que predominou ao longo dos governos militares, estabelecendo uma rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno) e automatizou o trabalho pedagógico.

Ou seja, a concepção de organização empresarial marcada pela hierarquia se fortalece no campo educacional e influencia as relações que se dão no interior da escola. De acordo com Clark, Nascimento e Silva (2012, p.170):

Foi nesse contexto a investida ideológica do “regime”, ao cooptar o diretor de escola para exercer função análoga à do gerente da empresa, ou seja, atuar como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente.

Percebe-se, então, com os apontamentos dos autores, que a escola como uma estrutura do Estado passa a reproduzir os antagonismos vividos socialmente

pelos indivíduos, refletindo uma imperiosa formação para a submissão que marcou todo o período do governo militar do Brasil e deixou sequelas que perduram até os dias atuais.

A ditadura militar, denominada também como “período de chumbo”, chegou ao seu fim no dia 15 de março de 1985 com a posse de José Sarney à presidência da república, iniciando um novo período da história do Brasil, a chamada Nova República, onde não trouxe nada de novo, pois a velha classe política que vinha dominando o Brasil continuou no poder. “A rigor, a transição para a democracia foi, em muitos aspectos, uma ilusão” (MINTO, 2012, p. 179), pois foi uma proposição da classe burguesa brasileira, não trouxe mudanças para os problemas da sociedade, foi um período de muitas incertezas decorrentes da crise do capitalismo, desde o pós-guerra, o que fez gerar mais desigualdade social, aumentando a pobreza e a miséria.

3.7 Gestão Escolar: Nova República

O fim da ditadura militar possibilitou o retorno dos movimentos sociais, silenciados e perseguidos durante os governos militares. Desse modo, a luta pela democracia cresceu de modo especial o controle público sobre o Estado que no campo educacional fez surgir a gestão democrática da educação trazendo à tona a importância da participação popular nas discussões políticas, dentro e fora da escola.

No contexto legal, a década de 80 ficou marcada pela Constituição de 1988 e as forças antagônicas da educação, composta por dois grupos, de um lado os defensores da escola pública e do outro os defensores do ensino privado, pois uma das questões que mais dividia esses grupos era o financiamento da educação, de modo que os representantes do ensino privado almejavam a aplicação de recursos públicos em instituições privadas, enquanto que os representantes do ensino público se opunham a essa pretensão, defendendo a aplicação apenas em instituições públicas. No entanto, o setor privado saiu vitorioso, pois às instituições confessionais foi dada a garantia de receber recursos públicos, além da inclusão do ensino religioso no currículo escolar (MINTO, 2012; PINHEIRO, 2005). Outra divergência pairou sobre a gestão democrática, pois os representantes das escolas públicas defendiam como princípio a participação de toda comunidade escolar no processo

administrativo, contrariando os defensores do ensino privado. Desse modo, no final, as instituições privadas ficaram excluídas de adotarem o princípio democrático.

Outro ponto a se destacar é que não foi deliberado sobre a definição de gestão democrática e se passou a adotar legalmente a terminologia “gestão escolar” substituindo o termo “administração escolar”.

Nesse caso, a ideia de “gestão” designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada do seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da “produtividade” da escola. Em outras palavras, o uso do termo “gestão” sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração (MINTO, 2012, p.181-2).

De acordo com Minto (2012) a ausência de um conceito para a gestão democrática tem gerado deturpações na sua aplicação, estando suscetível a muitas deformações, manipulações e más intenções.

Para Pinheiro (2005), a Constituição de 1988 trouxe uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado, no tangente ao financiamento da educação, mas não resolveu o conflito, apenas o incorporou, uma vez que este permanece até os dias atuais.

Ainda na década de 1980, após promulgação da Constituição de 1988, o projeto de lei das diretrizes e bases da educação é apresentado na Câmara Federal, de iniciativa do deputado Octávio Elísio, de Minas Gerais. Após oito anos de discussão, no dia 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova lei de diretrizes e bases da educação, sem vetos, tendo como relator Darcy Ribeiro. No entanto, segundo Saviani (2008, p.102):

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito.

Minto (2012, p.184) corrobora com Saviani (2008) ao afirmar que “foi no final dos anos 80 e no início de 1990 que se institucionalizaram no país as mudanças que

de fato marcaram esse processo de real adequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional”. Período em que o neoliberalismo se instaurou no Brasil, segundo o autor, em especial com Fernando Collor de Mello na presidência por meio do seu plano de governo.

Quanto à Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, esta não trouxe grandes mudanças para a administração escolar. A concepção de democracia aparece em seu texto de forma bem limitada, uma vez que as instituições privadas ficaram desobrigadas a cumprir o princípio constitucional de gestão democrática (MINTO, 2012). No entanto, essas instituições permaneceram sob a autorização e supervisão do sistema de educação.

Quanto ao cargo de diretor, a Nova LDB (1996) reafirma o caráter tecnicista, uma vez que manteve a licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área como critério para a ocupação desta função, desprezando a possibilidade de outros profissionais do coletivo escolar serem escolhidos, ou seja, é preciso formação técnica específica para tal. A propósito, a gestão democrática do ensino público não foi contemplada na Lei 9394/96, pois seu Art. 67 afirma de modo generalizado que os profissionais da educação serão admitidos exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos. Desse modo, não menciona os critérios para a ocupação do cargo de diretor, não apresenta os pré-requisitos, gerando uma grande frustração em relação à regulamentação da gestão democrática, pois mesmo nas escolas onde o diretor é escolhido pelo voto, as relações hierárquicas estão bem presentes, de modo que o diretor é visto pelo coletivo como um representante do Estado dentro da escola, uma vez que apenas gerencia as determinações impostas pelo sistema, pois:

na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro (PARO, 2016, p.122).

Nesse contexto, o uso da terminologia “gestor” cabe bem ao papel do diretor escolar que tem como tarefa apenas gerir as regras ditas pelo Estado. Trata-se de uma autoridade sem poder algum, uma vez que precisa prestar contas aos seus superiores, “assim, independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo

o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários” (PARO, 2016, p.122).

Outra questão contraditória se refere às atribuições do diretor, as quais são contempladas no Art. 12 da LDB de 1996, de modo subliminar, não declarado, imperando o caráter administrativo e burocrático, pois “as funções a serem exercidas pelo Diretor ainda têm pouca relação com as questões propriamente pedagógicas, sendo este um cargo encarado muito mais como de ‘gestão’ técnica e administrativa” (MINTO, 2012, p.194), portanto não basta apenas instituir a eleição de diretores para se consumir a “gestão democrática”, é preciso uma nova organização administrativa fundamentada em uma concepção social, política e pedagógica.

Este princípio técnico-burocrático da administração escolar a aproxima de uma concepção própria de um Estado liberal, pois conforme Rosar (2012) afirma, a burocratização provém do capitalismo, pois “não existe uma distinção entre burocracia pública e burocracia privada [...] o fenômeno burocrático é um fenômeno especificamente político que resulta das relações de produção capitalista” (p.157-8) como forma de controle. No entanto, vale salientar que esta democracia proposta pelo Estado, embora seja contraditória, é necessária por dar espaço à participação popular em vista da efetivação de algumas conquistas nas políticas públicas, uma vez que o ideal de educação só se efetivará a partir da concretização de um Estado socialista, pois “[...] nossa sociedade é capitalista. Em consequência, enquanto isso persistir, uma proposta educacional de caráter socialista é inviável, não passa de utopia” (SAVIANI, 2008, p.195). Afinal, a conquista de uma educação socialista passa pela luta de uma sociedade sem classes, sendo assim a escola é o lugar ideal para as lutas e conquistas que desejamos.

3.8 Gestão Escolar e Educação Integral no Brasil: Caracterização e Modalidades de Atendimento

Para tratar da especificidade da gestão da educação integral, torna-se fundamental recorrer aos primórdios desse pensamento. De origem anarquista, nasceu no final do século XIX e início do século XX, influenciando os ideais de educação, propagado pelo movimento operário, motivado em superar as desigualdades sociais em busca da liberdade, da socialização do conhecimento

científico e da emancipação humana, possível por meio do desenvolvimento simultâneo do trabalho manual e intelectual. Acreditavam que somente a educação integral possibilitaria o alcance de uma sociedade livre, sem classes. Para tanto era preciso dissipar as diferenças entre a educação oferecida ao proletariado e à burguesia, buscando uma nova sociedade com plena igualdade, sem privilégios econômicos, políticos e sociais:

A idéia [sic] moderna - de educação integral - nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral (ROBIN apud GALLO, 1996, p.1).

No entanto esta proposta de educação integral não nasce com Paul Robin, trata-se de um conceito construído a partir dos ideais libertários, conforme é apresentado por Castro (2011, p.3):

[...] a concepção libertária de educação iniciada pelo conceito de “demopédia” de Pierre-Joseph Proudhon¹⁷ e posteriormente ampliada pelos princípios coletivistas assentes às formulações de Mikhail Bakunin¹⁸, alcançaram em Paul Robin tanto um direcionamento prático, através de suas experiências à frente do Orfanato Prévost, quanto um referencial teórico rebuscado, desenvolvido em seus inúmeros textos.

Em Paul Robin é materializado o pensamento libertário de educação, traduzido por meio de uma proposta de educação integral para o proletariado, o que fez dele o primeiro pedagogo libertário (CASTRO, 2011).

Antes mesmo de aderir ao socialismo, Robin já manifestava inconformidade com o sistema educacional, participou da Primeira Internacional e esteve à frente do “Orfanato Prévost em Cempuis - França”, como administrador, entre 1890 a 1894. Por ser crítico, acreditar em um ensino laico que ultrapasse às salas de aulas e questionar a burocracia escolar, Paul Robin teve diversos atritos com o sistema educacional, fatores que desencadearam com sua exoneração do magistério público francês, em 1894.

¹⁷ É considerado como o primeiro anarquista a se autodeclarar sendo considerado como um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo.

¹⁸ Revolucionário russo, foi um importante teórico do anarquismo. Tinha como concepção de socialismo o “anarquismo coletivista”, no qual os trabalhadores poderiam administrar diretamente os processos de produção através de suas associações produtivas, em vista de modos igualitários de subsistência, fomento, educação e oportunidades para todos.

A partir dessa experiência em Cempuis, Robin elaborou uma proposta de educação integral, publicada nas vésperas de sua saída, intitulada: “Manifesto dos partidários da educação integral”. Dentre os princípios que nortearam o trabalho de Paul Robin no Orfanato Prévos em Cempuis está: ensino inicial voltado à formação individual e ao pertencimento de coletividade; educação sem distinção de sexo de modo que meninos e meninas compartilhavam do mesmo espaço de ensino e aprendizagem; eram ofertados seis categorias de trabalho como agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza, que meninos e meninas revezavam, devendo cuidar com a integração entre conhecimento e habilidade, preservando os alunos da especialização excessiva; cuidados higiênicos, devido às péssimas condições de vida dos trabalhadores; práticas de esportes como natação e equitação; educação intelectual, partindo da curiosidade dos alunos, equilibrando todas as suas faculdades, sem exceção, a partir do estudo das ciências e das artes, contemplando o protagonismo dos estudantes; educação estética, com aulas de pintura e modelagem; aprendizado da língua materna e de idiomas estrangeiros; ensino de história embasado no desenvolvimento da humanidade e nas grandes realizações sociais, bem como a chamada educação moral fundamentada no estímulo dos sentidos de justiça e reciprocidade social. Enfim, o objetivo era formar homens e mulheres integrais, em contraposição à educação da época, superando uma educação para o trabalho, por uma educação pelo trabalho (CASTRO, 2011).

Em sua trajetória profissional, Paul Robin exerceu a função de professor, diretor de ensino primário e inspetor, além de contribuir com a proposta de educação anarquista por meio de diversas produções literárias. Suas experiências influenciaram a prática de Francisco Ferrer y Guardia em sua Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901:

A Escuela Moderna era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos para atividades ao ar livre. Além disso eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Por entender que os livros didáticos disponíveis à época não eram adequados àquilo e a como pretendia educar, criou uma editora, La Editorial, para publicar os livros que seriam utilizados em sua escola. Essa editora publicaria também o *Boletim de la Escuela Moderna*, veículo de divulgação das atividades da escola e de suas propostas pedagógicas (GALLO, 2014, p.12).

De acordo com Gallo (2014), a escola Moderna de Ferrer era uma oposição à escola que ele estudou e a qual abominava. Uma escola em condições insalubres, com alunos fechados em quatro paredes, centrada nos dogmas religiosos, baseado no sistema meritocrático que premiava os acertos e castiga os erros.

Na escola Moderna de Ferrer a liberdade era o princípio da proposta pedagógica, enriquecida pela verdade, onde a ciência era construída por todos e distribuída igualmente. Ferrer desenvolveu uma pedagogia que denominou como “Pedagogia Racional”, a partir de “um processo educativo que eduque pela razão, para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia” (GALLO, 2014, p.13). Ferrer ainda acreditava que embora o aprendizado fosse um ato mental, ou seja, racional, este só se efetivava quando passava pelo afeto, isto é, o ser humano só aprende quando são afetados pelo que será aprendido a ponto de provocar o desejo e a curiosidade por aprender. Trata-se de uma significativa inovação de Ferrer que não foi contemplada na pedagogia moderna, pois de acordo com Gallo (2014) faltou a coragem necessária.

Ferrer foi um idealizador do racionalismo pedagógico e científico, considerado mártir da educação devido à acusação injusta de conspiração contra o Estado espanhol e por fomentar a insurreição popular em 1909, que desencadeou na conhecida “Semana Trágica”, sendo fuzilado no dia 13 de outubro de 1909.

Nos autos do processo, pode-se perceber a intenção de ligar as atividades pedagógicas de Ferrer às revoltas populares, como forma de justificar a acusação de que ele fora seu líder intelectual” (GALLO, 2013, p. 245).

Suas últimas palavras partiram do grito: “Viva a escola moderna”. Em 1911 sua inocência foi reconhecida pela justiça espanhola.

Depois da morte de Francisco Ferrer, as Escolas Modernas se multiplicaram pela Espanha, no entanto foram reprimidas pelo governo de Franco após a guerra civil de 1936. As ideias de Ferrer alcançaram o Brasil, conforme aponta Gallo (2013, p.245) “[...] no Brasil tivemos várias escolas modernas que funcionaram segundo as ideias de Ferrer, sendo as mais conhecidas as Escolas Modernas de São Paulo nº 1 e nº 2, fechadas pelo governo no início da década de 1920”.

Ao que tange à gestão da Escola Moderna, funda-se no princípio da autogestão, próprio da pedagogia anarquista; é antiautoritária e está fundamentada

no conceito de autonomia, de modo que a gestão está sob a responsabilidade dos indivíduos que compõem o coletivo, sem a participação do Estado, “ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma” (GALLO, 1996, p.5).

O autor ainda explicita que não foi apenas o anarquismo que adotou a autogestão, cabendo múltiplas interpretações políticas que vão do anarquismo mais radical até o liberalismo laissez-faire¹⁹ mais reacionário. Por isso foi adotada, parcialmente ou integralmente, por muitas tendências pedagógicas de forma consciente, sutil ou pela ignorância onde tudo é permitido.

No processo de ensino e aprendizagem a autogestão envolve dois níveis, sendo o primeiro a auto-organização dos estudos, envolvendo professores, alunos e toda comunidade escolar. No segundo nível envolve a aprendizagem sócio-política, que se dá junto ao ensino formal, sendo este segundo nível o ponto de divergência em relação à pedagogia anarquista e as demais tendências pedagógicas.

Dentre as diversas concepções sobre a autogestão pedagógica, Gallo (1996) faz uma comparação entre a proposta de Rousseau e Bakunin, sendo que o primeiro propõe o uso da liberdade para educar, enquanto que o segundo objetiva educar para a liberdade. Na proposta de Rousseau, o professor se apresenta como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, de modo que as crianças devem ser educadas sem direcionamento, por outro lado, Bakunin concebe a liberdade como uma característica social, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve conduzir a criança para a construção e conquista da liberdade:

Parece-me que a segunda posição é mais coerente com os princípios anarquistas, principalmente porque estamos falando do exercício de uma pedagogia libertária no contexto de uma sociedade capitalista, o que significa afirmar a autogestão em um meio heterogestionário. Criar escolas em que as crianças vivam na mais absoluta liberdade é um grande engodo, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social; ao contrário, estarão imersas num meio em que ou são submetidas ou submetem, onde a liberdade é, portanto, impossível. Politicamente, assumir uma postura não-diretiva na educação significa deixar que a sociedade encarregue-se da formação política dos indivíduos. Isso o próprio Rousseau já percebia, e daí a sua opção por isolar Emílio da sociedade, afastando-o dos efeitos corruptos dela. Pensava o filósofo genebrino que, após ter a personalidade formada, o indivíduo poderia ser introduzido no convívio social, sendo uma influência positiva para a sociedade corrompida. Hoje

¹⁹ É uma expressão francesa que significa “deixar fazer”. Símbolo do liberalismo econômico, propõe que a economia não seja controlada pelo Estado, daí advém a expressão: “deixe o mercado fazer”, sem interferir no funcionamento deste, limitando-se apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades.

sabemos, entretanto, que o indivíduo nunca deixa de ser suscetível às influências sociais, principalmente com o poder de penetração que a mídia possui atualmente (GALLO, 1996, p.6).

Conforme o autor explicita, observa-se que a postura não diretiva na educação acaba por servir aos interesses políticos do capitalismo por se tratar de uma liberdade que visa ao individualismo, formando pessoas adaptadas ao *laissez-faire* absoluto, sem se importar com a coletividade e as questões sociais. Ainda de acordo com o autor, tal concepção está bem materializada nos ideais escolanovistas, nesta perspectiva, o princípio de autogestão presente na proposta libertária de educação integral não pode ser confundida com as propostas liberais de educação, pois há uma divergência entre elas de cunho político e antropológico, pois “assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação” (GALLO, 1996, p.6), esse confronto não é encontrado no escolanovismo, pelo contrário, observa-se a presença das concepções liberais por meio da alienação dos sujeitos em vista do interesse do capital.

Feita essa análise, é certo afirmar que embora a Revolução Francesa tenha trazido uma nova proposta para a educação burguesa, nunca serviu e nem servirá à classe trabalhadora por não possibilitar sua emancipação. Primeiro por não possibilitar a formação social e política em vista da formação integral dos trabalhadores e de seus filhos, segundo, este nunca foi o interesse da classe dominante.

No Brasil, a educação integral está presente desde 1925, conforme afirma Silva (2017), com matizes políticas e ideológicas diversas. Dentre essas, vale destacar as escolas parques idealizadas pelo escolanovista Anísio Teixeira, implantadas em Salvador, na Bahia, e a posteriori em Brasília. Uma das preocupações do idealizador das escolas parques era o alto custo financeiro justificado em detrimento aos custos dos objetivos visados. “Não se pode fazer educação barata, como não se pode fazer guerra barata” (TEIXEIRA apud SMOLKA; MENEZES, 2000, p.144). Como visto, o poder econômico e seus interesses estão sempre acima das políticas sociais, eis aí um dos grandes gargalos da política da educação brasileira, conforme é explicitado por Saviani (2008, p.5):

Não é de estranhar, pois, que as necessidades sociais, ao serem levadas em conta seja pela sociedade civil, pela imprensa, por exemplo, seja pela sociedade política cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisadas sob o crivo da “relação custo-benefício”. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como “custo Brasil”. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, subordinado a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social, subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica. [...] É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediatamente e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.

Para Saviani (2008), o objetivo não é criar uma competição financeira com outras áreas necessárias e importantes, como a saúde, a segurança, desemprego, pobreza e tantas outras, mas, eleger a educação como o caminho para atacar de frente e simultaneamente todos os outros problemas.

Inspirado nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro marca a década de 1980, ao criar os Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs, na cidade do Rio de Janeiro, período em que foi secretário de educação durante o governo de Leonel Brizola. Seu projeto foi alvo de muitos questionamentos e estudos, conforme o Texto Referência para o Debate Nacional do Programa Mais Educação (2009, p.16). Nos dois governos de Leonel Brizola foram construídos cerca de quinhentos prédios arquitetados por Oscar Niemeyer, denominados “Escola integral de horário integral”. Eram concebidos como inovadores, porém não faltaram críticas ao custo dos prédios e a falta de educadores qualificados.

Outro marco está entre os anos de 2000 e 2004. A cidade de São Paulo experienciou a implantação dos Centros Educacionais Unificados – CEU, durante a gestão de Marta Suplicy como prefeita, sendo o principal projeto da secretaria de educação durante seu governo. Tinha como proposta a inclusão, a cidadania e a qualidade social, princípios pelos quais os tornaram bem aceitos pela opinião pública.

Para Lemos (2012, p.18), a força dos CEU gira em torno dos interesses políticos, sendo utilizado nas últimas eleições como argumento pelos candidatos à prefeitura devido à receptividade da população da periferia, o que permitiu a expansão do projeto em outras cidades, além da capital, por prefeitos de diversos partidos. No bojo dos princípios de inclusão, cidadania e qualidade social pairam interesses eleitoreiros. Porém, são estes princípios que diferenciam os CEU dos

demais projetos de educação integral, conforme afirma Lemos (2012, p.18) e segue comparando:

[...] foram avaliadas como malsucedidas e duramente criticadas por terem sido usadas como “moeda eleitoral”, por não se apresentarem como um projeto pedagógico, por serem apenas prédios bonitos em lugares de visibilidade pública, por serem onerosas se comparadas às demais escolas públicas, por não haver um preparo específico dos funcionários para atuar nessas inovações educacionais, pela falta de planejamento de usos do equipamento.

Outro fator de distinção entre os CEU e os demais projetos citados, está relacionado à sua ocupação urbana, localizada nos extremos das cidades, “um projeto educativo que também visava à reestruturação do cenário urbano da metrópole” (LEMOS, 2012, p.17); bem como o acesso da comunidade ao espaço, permitindo o encontro e a convivência entre o grupo escolar e a comunidade.

A partir do que Lemos apresenta, embora as questões voltadas para os investimentos devam ser questionadas em vista dos fins da educação, no entanto o marketing político é nocivo ao se sobrepor à qualidade da educação, ao fazer uso de recursos públicos para manutenção do poder e promoção de candidatos à eleição. Afinal, não bastam prédios bonitos, suntuosos, capazes de impressionar os olhares; não que sejam desnecessários, são importantes, desde que seja parte de um projeto que contemple a formação dos profissionais, condições de trabalho, recursos materiais, planejamento do uso de espaços e equipamentos, em vista da formação integral do homem histórico.

3.8.1 Programa Mais Educação

No percurso histórico da Educação Integral do Brasil, no dia 24 de abril de 2007, foi instituído o programa Mais Educação pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007) e Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010), sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado em 27 de janeiro de 2010. Caracterizado como um instrumento indutor de políticas públicas com o propósito de contribuir com a oferta da educação básica em tempo integral, sustentado pelo ideal de que “por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (Brasil, 2014, p.4), o qual está preconizado pela legislação brasileira, conforme Constituição

Federal, artigos 205, 206 e 207; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9089/90; a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96 e Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

Conforme Decreto nº 7.083/2010, os objetivos do programa Mais Educação visavam contribuir com a formulação de políticas para a educação básica em tempo integral; com a convivência entre professores, alunos e sua comunidade, bem como o diálogo entre os conteúdos escolares e saberes populares locais; fomentar práticas de educação integral a partir das experiências escolares, e, integrar políticas e programas voltados à cultura, saúde, esporte, educação ambiental, direitos humanos, divulgação científica, enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes; e, a implementar o projeto político-pedagógico de educação integral.

Em vista da efetivação dos objetivos e finalidades do programa, previa ainda que a política de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de educação básica estivesse articulada em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio do assessoramento técnico e financeiro. Neste contexto, em âmbito federal era executado pelo Ministério da Educação (MEC), responsável pela definição das diretrizes gerais do programa e financiamento, cabendo à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em conjunto à Secretaria de Educação Básica (SEB) a responsabilidade pela operacionalização. O financiamento era gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), representando a famosa descentralização dos recursos públicos.

Tratava-se de um programa interministerial, podendo ser firmado parcerias entre o Ministério da Educação e outros ministérios, em âmbito local, Estadual e Municipal, as secretarias de educação eram responsáveis pela execução e gestão, as quais deviam implementar ações e articulá-las com outros órgão do poder Executivo, Legislativo ou da sociedade civil, de modo a contemplar áreas como esporte, meio ambiente, cultura, juventude, ciência e tecnologia.

A prioridade de atendimento eram escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em locais de vulnerabilidade social. Seu funcionamento no espaço escolar estava organizado em sete macrocampos compostos por atividades obrigatórias e opcionais, dentre as quais a escola deveria selecionar quatro atividades a serem oferecidas aos alunos,

conforme apresenta o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014). Faziam parte dos macrocampos as seguintes atividades: Acompanhamento Pedagógico (alfabetização, matemática, línguas estrangeiras, ciências, história, geografia e outras); Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e lazer; Educação em direitos humanos; Promoção da saúde.

Para as escolas do campo, os macrocampos e suas respectivas atividades estavam assim organizados: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação científica; Educação em direitos humanos; Cultura, Artes e Educação patrimonial - Esporte e lazer; Memória e história das comunidades tradicionais.

As atividades previstas pelo Programa Mais Educação ocorriam em horário oposto às atividades regulares de ensino, no entanto, o Manual Operacional para a Educação Integral (2014) previa a importância da interdisciplinaridade no tratamento das atividades dos macrocampos e demais componentes curriculares da base comum, contemplando a participação dos alunos, a valorização das experiências do grupo e das capacidades individuais. Propunha ainda a indissociabilidade entre educar e cuidar, contemplando ações como acolher, garantir segurança, alimentar a curiosidade, a expressividade e a ludicidade; a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Diante desta breve apresentação ficam os questionamentos. Embora embasamento legal e boas pretensões, não são poucas as queixas em relação à implementação, as quais circundam o caráter fomentador, ou seja, não é educação integral, trata-se apenas de um instrumento para induzir estados e municípios a ampliarem a jornada de quatro horas diárias para um mínimo de sete horas, conforme justifica Moll (2012, p.138):

O Programa Mais Educação, por sua vez, constitui a estratégia indutora que, no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de

seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral.

A justificativa da autora seria plausível se no percurso do programa fossem ampliadas as condições para a efetivação da Educação Integral, porém, no período de sua existência, limitou-se aos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE), inviabilizando a qualificação da estrutura física das escolas, a contratação de profissionais especializados, a formação profissional de professores e equipe técnica, aquisição de recursos materiais e melhorias nas condições de trabalho em vista do bem estar dos alunos e profissionais. Desse modo, o esforço apresentado para instituir em nível nacional uma escola laica, obrigatória, gratuita e integral não se consolidou.

3.8.2 Programa Novo Mais Educação

Com a saída de Dilma Rousseff da presidência da república em 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação – PNME, pelo governo de Michel Temer, por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, sob regência da Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. O referido programa traz como objetivo principal a melhoria das aprendizagens dos alunos do ensino fundamental nas áreas de língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar. Embora apresente um perfil similar ao Programa Mais Educação, ficam evidenciadas algumas mudanças consideráveis ao que tange aos princípios, objetivos, funcionamento e financiamento.

De acordo com a Portaria 1.144/2016, Artigo 2º, a finalidade do PNME é contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Como está explícito, o PNME tem por objetivo principal os conhecimentos da língua portuguesa e da matemática e deixa evidente a busca por resultados em curto prazo, portanto, neste aspecto, o PNME não traz novidades para a educação integral. Para o alcance dos objetivos, prevê um acréscimo de 5 ou 15 horas semanais da carga horária dos alunos, ou seja, um total de 25 horas ou 35 horas organizadas em 5 dias, sendo opção das escolas e secretarias de educação. No entanto, as escolas que ampliarem 5 horas de sua jornada oferecerão apenas duas atividades de acompanhamento pedagógico, língua portuguesa e matemática, com duas horas e meia de duração para cada uma. Aquelas que optarem pela ampliação de 15 horas deverão oferecer oito horas semanais de Acompanhamento Pedagógico, língua portuguesa e matemática, com quatro horas de duração cada. As sete horas restantes são destinadas a três atividades de livre escolha do campo das Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

As atividades oferecidas pelo PNME estão organizadas em dois Macrocampos, sendo, Atividades de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática) e Atividades Complementares (Cultura e Artes / Esporte e Lazer). Como observável, no PNME, os sete Macrocampos do PME foram suprimidos a dois.

As atividades dos Macrocampos são desempenhadas pelo Mediador da Aprendizagem e o Facilitador, estando amparadas pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, caracterizadas como atividades voluntárias, como era no PME. Porém, para ressarcir as despesas com alimentação e transporte são disponibilizados mensalmente, conforme apresenta a Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, Artigo 10, R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por turma para o Mediador da Aprendizagem das escolas urbanas com 15 horas de carga complementar; R\$ 80,00 (oitenta reais) por turma ao Mediador da Aprendizagem das escolas urbanas com 5 horas de carga complementar; R\$ 80,00 (oitenta reais) por turma ao Facilitador das escolas urbanas com 15 horas de carga complementar. Para os Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores que atuam em escolas do campo, o ressarcimento é superior a 50% daqueles que atuam em escolas urbanas.

Os recursos financeiros destinados à manutenção do PNME são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Para adesão do programa, a escola deve ter no mínimo 20 alunos

cadastrados, podendo ampliar para o número total de matrículas no ensino fundamental, sendo pago R\$15 (quinze reais) por aluno atendido às escolas que complementarem 15 horas de atendimento semanal e R\$ 5,00 (cinco reais) por aluno para aquelas que complementam cinco horas. Este recurso é destinado apenas para a aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços complementares, não sendo permitida a aquisição de material permanente.

Nessa ótica, uma escola com quinze horas de ampliação da jornada semanal que tiver 100 (cem) alunos cadastrados receberá o valor de R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais), pagos em duas parcelas, sendo a primeira de 60% e a segunda de 40%, para serem aplicados em 8 meses. Um contraste considerável em relação ao Mais Educação que previa valores fixos. Por exemplo, para as escolas com até 500 (quinhentos) alunos cadastrados, o valor era de R\$ 4.000,00 (quatro mil), pagos em única parcela para 10 meses de implementação do programa. Observa-se aí uma redução não apenas nos valores, mas no período de vigência anual do programa.

Quanto aos valores destinados à alimentação escolar, estes continuam sendo referendados pela Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, exceto no tangente ao ensino médio, como se observa no artigo 38, inciso II, alínea d e incisos III e III-A desta mesma resolução, onde fica fixado o valor per capita de R\$ 1,00 (um real) para alunos de escolas em tempo integral; R\$ 0,90 (noventa centavos) para os alunos do Programa Mais Educação e R\$ 2,00 (dois reais) para alunos do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parece contraditório, mas esta disparidade de investimento entre as etapas da educação básica revela uma velha concepção. Tal investimento pode estar relacionado ao ensino técnico, uma especificidade própria do ensino médio que historicamente é marcado como uma etapa destinada a preparar mão de obra para o mercado. Observa-se que a teoria do capital humano está bem declarada nas políticas de educação.

3.8.3 Projeto Burareiro: Educação Integral Politécnica

O Projeto Burareiro é uma experiência de educação integral que compõe as políticas públicas de educação, idealizado pelo professor Antônio Carlos Maciel, da Universidade Federal de Rondônia, implantado no município de Ariquemes-RO, em

2005, de atendimento em tempo integral, compreendendo o horário das 7h30min às 17h30min.

O projeto Burareiro de Educação Integral nasceu por iniciativa do Prefeito do Município de Ariquemes, Confúcio Moura, quem, ao ser eleito em 2004, solicitou a mim um projeto educacional que pudesse marcar a sua passagem como administrador da cidade. Das negociações, particularmente em função dos referenciais ideológico e educacionais, resultou esta proposta (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013, p.24).

Portanto, o Projeto Burareiro nasceu de uma proposição política, concebida pelo idealizador como uma possibilidade de contrapor o modelo de educação burguês que o Estado tem oferecido à classe trabalhadora. Quanto à concepção que o embasa, os fundamentos epistemológicos são extraídos da obra de Marx, da relação entre sociedade, educação e trabalho, bem como das experiências do CIEPS de Darcy Ribeiro, implementados na década 1980 na cidade do Rio de Janeiro.

[...] o princípio pedagógico basilar dessa proposta é o conceito de **politecnia**. A concepção moderna dele é extraída dos textos que Marx escreveu para compor os documentos que fariam parte da política educacional da Comuna de Paris em 1871. E, nesse sentido, embora inspirado na experiência dos CIEPs dos anos 80, se distancia dela, por seu fundamento epistemológico (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013, p.25-6. Grifos dos autores).

Maciel (2013, 2016) chama a atenção para a compreensão do conceito de politecnia em Marx, de modo que este entendimento não fique dúbio, uma vez que foi utilizado pelas propostas liberais de educação para designar a formação técnica, ou seja, a formação exclusiva para o trabalho. Ao contrário desta compreensão, a formação tecnológica é apenas uma das dimensões da concepção marxiana de educação, a qual também envolve a educação intelectual e corporal.

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral (MACIEL, 2013, p.134).

A educação politécnica envolve o desenvolvimento omnilateral contemplando todas as capacidades humanas de forma equilibrada, a fim de romper com a alienação e a desumanização gerada pela fragmentação do ensino. Essa proposta

de educação rompe com o modelo atual de sociedade dividida em classes, própria das sociedades capitalistas, pois, uma vez que a escola reproduz as práticas da sociedade em que está inserida e produz os homens dessa sociedade, torna-se importante superar as contradições presentes de modo que as práticas educativas sejam emancipadoras, capazes de incidir na formação de uma nova sociedade.

3.8.4 Educação Integral: modalidades e formas de atendimento

Sobre Educação Integral, as concepções a respeito não são unitárias, sendo determinadas pelas concepções políticas e econômicas, portanto, passa pela compreensão de sociedade, sendo assim, a partir da contextualização realizada até aqui, é possível identificar três propostas denominadas como educação integral, as quais são apresentadas por Maciel, Jacomeli e Silva (2018) como: Educação de Tempo Integral, Educação Integral e a Educação Integral Politécnica.

Por Educação de Tempo Integral, compreende-se aquela que é ofertada a partir da ampliação do tempo, no entanto, não garante os aspectos fundamentais em sua totalidade, como infraestrutura adequada, materiais, profissionais habilitados para as atividades/oficinas, reorganização didático-pedagógica com base na integração curricular, bem como, formação social e política. Nessa forma de atendimento, enquadra-se o Programa Novo Mais Educação (2016), Programa Mais Educação (2007), CEU (2000) e CIEP (1932).

Em geral, estes programas estão embasados em concepções político-ideológicas de caráter liberal, neoliberal e na socialdemocracia, de modo que a formação crítica das questões sociais e políticas não são pautas predominantes, ou estão extintas do currículo. Nestes aspectos a ampliação do tempo se sobrepõe de tal modo às questões básicas de qualidade da educação que o caráter assistencialista se torna imperioso.

Quanto à educação integral, esta representa-se nos ideais ecolanovistas, através da Escolas Parques, tendo como protagonista Anísio Teixeira, seguidor de John Dewey. Teixeira participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e foi o idealizador das Escolas Parques, na Bahia, na década de 1950 e posteriormente implantada na capital brasileira na década de 1960. Neste período, o Brasil vivia muitos desafios para consolidar a democratização do ensino embasados nos ideais de uma escola pública, laica e gratuita, engendrado pela redução do tempo de

escolarização das massas como uma possibilidade de superação do analfabetismo, uma estratégia da Reforma de Sampaio Dória, no estado de São Paulo em 1920, que deixou graves consequências.

Em seu discurso, em 1950, em decorrência da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, Anísio Teixeira deixa evidente suas intenções:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959).

O objetivo de Anísio Teixeira era transformar o projeto da Escola Parque em uma política para a educação básica brasileira (CARBELLO, 2014). No entanto, questões de ordem política e econômica inviabilizaram esta ampliação.

No tocante à Educação Integral Politécnica, observa-se em uma concepção marxiana de educação e na pedagogia histórico-crítica, com ideologia política de caráter socialista, seu objetivo é a formação integral do ser humano contemplando as dimensões sociais, políticas, cognitivas, afetivas e físicas.

A esta proposta se enquadra o Projeto Burareiro, implantado em Ariquemes – RO, em 2005, onde “a educação integral politécnica é a alternativa marxista à educação integral liberal-democrática de Teixeira” (MACIEL, JACOMELI, SILVA, 2018, p.10). Ou seja, a Educação Integral Politécnica é uma contraposição à proposta escolanovista de Anísio Teixeira, por ser um convite à luta de classes no campo educacional.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Após o estudo teórico sobre o objeto desta pesquisa e organização dos instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, foi dado início ao processo de investigação, iniciando com visitas às escolas envolvidas para apresentação do planejamento da pesquisa, onde envolveu-se a observação participativa, a aplicação do *Survey Multifatoria*²⁰ e entrevistas.

Portanto, esta seção é destinada à explicitação do processo metodológico que compreende a caracterização das escolas pesquisadas, dos sujeitos envolvidos, apresentação dos instrumentos de investigação e dos procedimentos utilizados na análise dos dados.

4.1 Fundamentos metodológicos

Este estudo tem por princípio a concepção marxiana de educação. Os procedimentos metodológicos estão fundamentados no materialismo histórico dialético, portanto, objetiva conhecer as estruturas e a dinâmica de funcionamento do objeto da investigação. Conforme afirma Paulo Netto, “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (2011, p.21), ou seja, a teoria é a base que deve sustentar toda a investigação, pois dela advém o próprio método de pesquisa.

O propósito desta investigação foi ir além da aparência visando a encontrar na essência do objeto, na vida material, as respostas para as indagações iniciais por meio dos princípios de totalidade, que é a percepção da realidade social como um todo orgânico; da historicidade onde possibilita-se a compreensão da totalidade social, econômica e cultural; e da contradição, capaz de possibilitar uma análise crítica da realidade. Para isso, buscou-se conhecer a estrutura e a dinâmica do objeto pesquisado através de um processo dinâmico de síntese-análise-síntese.

²⁰ Questionário de propriedade do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR, reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR. Para esta pesquisa ocorreram algumas adaptações em vista do objeto de estudo e especificidade local.

Nessa perspectiva, após fundamentação teórica, a pesquisa de campo se desenvolveu em três etapas, compreendendo a observação participativa; a aplicação de questionário do *Survey Multifatorial* e entrevistas.

Sobre a observação, o propósito foi se aproximar da realidade a fim de compreender o funcionamento e as estruturas que interferem no cotidiano das escolas de educação integral, sobretudo em relação à prática do diretor escolar e os desafios presentes em sua rotina, uma vez que

[...] sua aplicação aos estudos de comunidade implica ver a unidade estudada como fragmento da totalidade (a sociedade ou cultura), cujo elementos estruturantes ou integrativos são qualitativamente idênticos ao do todo (DURHAM, 1986, p.23).

Nesse contexto, foram estabelecidas as seguintes categorias: concepção de educação integral, concepção de administração escolar e desafios da administração escolar na educação integral.

Na aplicação do *Survey Multifatorial* o objetivo esteve pautado na coleta de dados que pudessem contribuir com a caracterização da educação integral de Ariquemes e da administração escolar, compreendendo o perfil profissional dos sujeitos entrevistados e da equipe administrativa das unidades escolares. Participaram desta etapa professores, monitores, estagiários, oficineiros, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e diretores.

Nas entrevistas foram privilegiados os aspectos de ordem administrativa/pedagógica em função da especificidade da educação integral e das atribuições do diretor frente às exigências de sua função, bem como das atribuições pertinentes aos estagiários, monitores, oficineiros, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Foi contemplada ainda uma parte representativa do corpo discente composta por crianças e adolescentes, cujo objetivo era identificar em suas falas aspectos pertinentes aos desafios da educação integral, considerando os diversos pontos de vista.

De modo geral, o objetivo da entrevista foi aprofundar os pontos relevantes que não ficaram visíveis nas etapas anteriores. Portanto, embora o diretor escolar seja o sujeito principal deste estudo, a participação dos professores, monitores, estagiários, oficineiros, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e

alunos, tornou-se imperiosa a fim de compreender as diversas relações entre esses atores, visando ao processo de ensino e aprendizagem, processo este que deveria ocupar espaço privilegiado na prática do diretor e da própria dinâmica de funcionamento da escola.

4.2 Lócus da investigação

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de educação integral do município de Ariquemes – RO, as quais serão identificadas pelos pseudônimos: Escola Açaí e Escola Jamari.

O motivo da escolha dos nomes está vinculado aos elementos próprios da natureza local, sendo o Açaí um fruto típico da região e Jamari o rio que banha a cidade. Ambos têm uma relação direta com a sustentabilidade e vida do povo, semelhante à escola quando concebida como lugar vital de onde o futuro deve brotar, conforme afirma Ferrer e Guardia: “O futuro deve brotar da escola. Tudo o que for construído sobre outra base é como construir sobre a areia” (2014, p.38). No entanto, o autor chama a atenção para o perigo da escola também servir aos interesses da tirania, às estruturas de dominação da classe trabalhadora.

As instituições que participaram da pesquisa são públicas, atendem aos filhos de trabalhadores e estão localizadas em bairros distantes do centro urbano da cidade. As características socioeconômicas de ambas são muito próximas, prevalecendo uma comunidade predominantemente de classe baixa, com um número relevante de beneficiários do Programa Bolsa Família. Para melhor compreensão das especificidades de cada uma, a seguir será realizada uma breve contextualização das características das referidas escolas.

A Escola Açaí atende a 308 alunos, a maioria do sexo masculino, com a faixa etária entre 5 e 13 anos, distribuídos em 12 turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo três turmas do primeiro ano, duas do segundo ano, três do terceiro ano, duas do quarto ano e duas do quinto ano. Cada uma com 25 a 30 alunos, que, em sua maioria, residem em bairros próximos à instituição. Do número total de alunos, 180 participam das atividades do contraturno.

Em seu PPP – Projeto Político Pedagógico (2017), a escola afirma que sua missão é garantir o acesso dos alunos, a permanência com sucesso e o desenvolvimento da Educação Integral por meio da gestão democrática. Contempla

o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como um ser histórico e social em constante transformação. Assim, afirma que o conhecimento se efetiva a partir das diversas interações mediadas pelo meio social, tal como por meio das funções psíquicas, compreendendo a linguagem, o pensamento, o raciocínio lógico e outras funções mentais.

Quanto à avaliação da aprendizagem, observando seu Projeto Político Pedagógico (2017), evidencia-se que busca “detectar os conhecimentos prévios, o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades, aperfeiçoando o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso” (p.93). Para as turmas do ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, ainda de acordo com o documento, esta é formativa, de caráter processual, contínua, diagnóstica e cumulativa, “observando-se o processo de desenvolvimento dos alunos nos aspectos social, psicomotor e cognitivo, sendo que a avaliação classificatória acontece sempre ao final do 3º Ano” (p.62).

Afirma ainda que:

os estudos de recuperação da aprendizagem serão realizados durante o processo educacional de forma contínua e paralela. A carga horária definida no Quadro de Controle (1º ao 5º Ano) e na Matriz Curricular (6º ao 9º Ano) compreenderá: o desenvolvimento dos conteúdos curriculares estabelecidos como BNC²¹, no período (matutino/vespertino); desenvolvimento das atividades e conteúdos estabelecidos como complementação de estudos dos conteúdos da BNC/Oficinas Curriculares de forma diferenciada através de jogos e materiais lúdicos (p.57).

No que se refere aos instrumentos de avaliação, os professores têm autonomia para utilizar aqueles que considerarem pertinentes, no entanto, 50% do valor total é destinado a provas impressas. Desse modo o valor da prova escrita é 50, bem como das demais atividades, que juntas totalizam 100 pontos. Por isso a avaliação do 4º e 5º anos do ensino fundamental é somativa, levando em consideração aspectos como comportamento, realização de atividades e alguns trabalhos.

Ao que tange aos programas de educação integral, conforme consta no apêndice A, a referida instituição desenvolve apenas as atividades do Projeto Burareiro²² de Educação Integral, pois o Programa Novo Mais Educação foi

²¹ Refere-se à Base Nacional Comum.

²² Destaca-se que a atual nomenclatura utilizada para o Projeto Burareiro é: “Projeto de Educação em Tempo Integral e Parcial, denominado Burareiro”, instituído pelo Decreto nº 14.034, de 22 de março

interrompido devido ao corte de recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, em detrimento a não prestação de contas nos anos de 2012 e 2013, pois os recursos desses anos foram desviados da conta bancária da escola, o que tem gerado em impasses jurídicos que não foram resolvidos até o momento. Portanto, a escola recebe apenas os recursos do PNAE – Programa Nacional de Alimentação escolar e PMAE – Programa Municipal de Alimentação Escolar, e o valor de R\$2,00 por alunos provindos de recursos próprios da prefeitura.

Desde o ano de 2018 as atividades do contraturno passaram a acontecer nas dependências da escola, no entanto, devido à falta de condições estruturais as crianças que participam dessas atividades são dispensadas entre 11h30min e 13h20min, pois não há condições físicas para o momento do relaxamento²³. No entanto, aos alunos é oferecido o almoço, e eles optam por almoçar na escola ou em casa. Nessa instituição são servidas três refeições diárias, o café da manhã, almoço e lanche da tarde.

Conforme dados coletados na observação, apêndice A, o objetivo da Secretaria de Educação era encerrar o Projeto Burareiro na instituição. Diante desta situação, a diretora se posicionou contra e propôs que o valor pago no aluguel, de R\$5.800, 00 (cinco mil e oitocentos reais) poderia ser revertido em benfeitorias na própria instituição para acolher todas as atividades no próprio espaço. Sendo assim, as atividades do contraturno foram migradas para a escola e agora são desenvolvidas na quadra esportiva. Nesse espaço, as oficinas de letramento, matemática, xadrez, recreação, higiene e saúde estão organizadas em pequenos ambientes. Há ainda as oficinas de dança, inglês, violão e natação, que ocorrem em espaços externos, uma parceria firmada entre a escola com a sociedade civil, instituições do setor público e privadas.

Observando a estrutura física, a escola conta com uma área construída no total de 5.100m² que compreendem uma sala para a secretaria, uma sala para a

de 2018. O primeiro Projeto Burareiro, idealizado pelo professor Antônio Carlos Maciel, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, tinha como fundamentos epistemológicos a relação entre sociedade, educação e trabalho, uma contradição ao atual projeto. Para conhecer a proposta original do Projeto Burareiro conferir em: MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreir; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. Projeto Burareiro de educação integral: original. 1ª ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

²³ O momento do relaxamento marca a transição do período matutino para o vespertino, portanto ocorre no meio do dia, entre às 11:30 e 13:20. De acordo com a proposta do Projeto Burareiro, neste período os alunos devem permanecer na escola ou no local onde são desenvolvidas as atividades de educação integral. Trata-se de um momento que deve ser marcado por situações que propiciem o descanso dos alunos, por meio de atividades que os levem a acalmar e relaxar.

direção, uma sala para a coordenação pedagógica, que é conjugada de forma improvisada com a sala de planejamento, uma sala de orientação educacional, uma sala de recursos, seis salas de aula²⁴, uma sala de informática, uma padaria, uma cozinha conjugada com um refeitório, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva coberta e dois conjuntos de banheiros, masculino e feminino, cada um com quatro vasos sanitários e três duchas.

Quanto às condições da infraestrutura, conforme observações da pesquisadora e declarações da direção da instituição, as dependências da escola foram avaliadas conforme os seguintes aspectos explícitos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Aspectos da infraestrutura/Escola Açaí

Dependências	Ótimo	Bom	Ruim	Inexistente
Almoxarifado		X		
Ambulatório				X
Arborização		X		
Área de convivência			X	
Auditório				X
Biblioteca				X
Brinquedoteca				X
Campo de futebol				X
Cantina				X
Coordenação pedagógica				X
Copiadora (xerox)				X
Cozinha	X			
Diretoria			X	
Diretoria Administrativa				X
Horta			X	
Jardinagem		X		
Laboratório de artes				X
Laboratório de ciências				X

²⁴ Todas as salas de aula, do setor administrativo, laboratório de informática e sala de recursos são climatizadas.

(Conclusão)

Dependências	Ótimo	Bom	Ruim	Inexistente
Laboratório de ciências sociais				X
Laboratório de línguas				X
Laboratório de matemática				X
Laboratório profissionalizante				X
Orientação escolar			X	
Salas de aula		X		
Sala de leitura				X
Sala de recursos			X	
Sala de sistema de informação				X
Sala dos professores			X	
Sanitários			X	
Secretaria			X	

Fonte: A autora (2018)

De modo geral, o que se refere à estrutura física, conforme apresenta no quadro acima, a inexistência de espaços importantes para a educação integral é acentuada, bem como a necessidade de melhorias em algumas dependências que carecem de reformas e adequações para atender às diversas necessidades educativas, pois não há acessibilidade, os banheiros não estão em boas condições, as salas têm um número elevado de alunos e faltam espaços adequados para a realização das atividades do contraturno. No entanto, é observável que as boas relações entre funcionários e alunos marcam esta instituição.

Sobre os recursos existentes na instituição, os quais estão relacionados diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com declarações prestadas pela diretora, há uma lousa digital, um projetor multimídia, quatro impressoras, dois computadores para o uso dos professores, cinco computadores para uso do setor administrativo, dez computadores para uso dos alunos (laboratório de informática), dois aparelhos de televisão e um aparelho de som.

A escola possui acesso à internet, disponível apenas aos professores e demais funcionários, conta com dois serviços terceirizados, um de segurança e outro de manutenção dos condicionadores de ar. Conta também com algumas parcerias

com empresas privadas, que são reconhecidas como patrocinadoras por colaborarem com o custo de alguns projetos.

Quanto à Escola Jamari, 740 alunos são atendidos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizados em 25 turmas, sendo três turmas da educação infantil (uma do Pré I e duas do Pré II), três turmas do primeiro ano, três turmas do segundo ano, três turmas do quarto ano, quatro turmas do quinto ano, duas turmas do sexto ano, duas turmas do sétimo ano, uma turma do oitavo ano e uma turma do nono ano, cada uma com 25 a 37 alunos. Do número total, apenas 224 alunos ficam em tempo integral. A faixa etária de atendimento está entre 3 e 16 anos, predominando o sexo masculino. A maioria dos alunos reside nos bairros próximos à instituição, no entanto, há um número pequeno que é proveniente de chácaras próximas ao perímetro urbano e de alguns bairros mais distantes, por não conseguirem vagas próximo às suas residências ou devido ao fato da escola ofertar atendimento em tempo integral.

De acordo com a direção escolar o tempo integral tem atraído algumas famílias que necessitam de um espaço seguro para deixar seus filhos o dia todo, sendo este um dos argumentos apresentado pelo pais nas reuniões, portanto, nesta comunidade a luta por educação integral é também das famílias.

Em seu PPP (ARIQUEMES, 2018, p.125) a instituição afirma que sua missão é “buscar a formação integral dos alunos, visando à qualificação de cidadãos críticos e participativos, objetivando uma educação de qualidade”. Assegura ainda o compromisso em atender com qualidade as pessoas em suas necessidades especiais, educacionais, sociais e afetivas. Nessa perspectiva, consideram que o processo de ensino e aprendizagem deve ser completo, promovendo o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social. “Dessa forma buscamos formar cidadãos pensantes, críticos, participativos, solidários e melhor preparados para exercer a cidadania e ajudar a construir uma sociedade mais justa e democrática” (ARIQUEMES, 2018, p.127). Quanto à concepção de criança e aluno, a referida instituição não aborda com clareza.

Ao que se refere à avaliação da aprendizagem, concebe como parte da proposta curricular, devendo ser processual, cumulativa e diagnóstica, com o propósito de identificar potencialidades, dificuldades de aprendizagens e problemas de ensino. Sobre os instrumentos e procedimentos de avaliação, apontam a importância da prática de observação e o registro descritivo reflexivo pelo professor,

bem como o uso de “trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta sua adequação a faixa etária e as características de desenvolvimento dos educandos” (ARIQUEMES, 2018, p.103). Afirmando ainda o compromisso em manter os aspectos qualitativos acima dos quantitativos e garantir a recuperação “preferencialmente paralela”, respaldados no inciso V do art. 24 da Lei 9394/96. No entanto, não deixa evidências de como este processo se efetivará na prática, apenas mencionam a garantia para os alunos que dela necessitarem.

Na referida instituição são desenvolvidos dois programas de educação integral, sendo o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e gerido pela Resolução FNDE nº 17/2017 e o Projeto Burareiro, regido pela Lei Municipal nº 2.127/2017 e Decreto 14.034/2018:

No Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral são desenvolvidas as seguintes atividades: Letramento e Matemática, Futsal, Natação, Educação Ambiental, Informática, Capoeira, Artesanato, Tênis de Mesa e Recreação. Neste ano letivo de 2018 a escola está com o tempo integral e parcial, participam do Projeto Burareiro os alunos em que os pais ou responsáveis no ato da matrícula optaram pela educação em tempo integral. Desta forma temos 242 (duzentos e quarenta e dois) na modalidade de educação integral, 121 (cento e vinte e um) participam das atividades no período matutino, e 103 (cento e três) participam no período vespertino (ARIQUEMES, 2017, p.29).

Os alunos matriculados em escolas que desenvolvem o Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral até 2017 não podiam optar pela frequência em jornada parcial, devendo participar das dez horas diárias de atividades. Essa situação foi modificada por meio da Lei Municipal nº 2.127, de 21 de dezembro de 2017, a qual dispôs sobre alterações na Lei nº 1.217/2006²⁵. Portanto, a partir do Decreto nº 14.034²⁶, de 22 de março de 2018, a proposta de educação integral foi modificada com a instituição do Projeto de Educação em Tempo Integral e Parcial, denominado Burareiro.

Quanto às atividades do Programa Novo Mais Educação, nesta instituição são oferecidas atividades de letramento, matemática, tênis de mesa, artesanato e

²⁵ A referida lei regulamentou o Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral no município de Ariquemes.

²⁶ Até a data deste decreto haviam três escolas Burareiro de Educação em Tempo Integral no município de Ariquemes, no entanto fixou em seu artigo 2º que uma das escolas atenderá no ano de 2018 em tempo parcial em razão da necessidade de adequação da estrutura física. Nestas condições se mantiveram apenas as instituições pesquisadas.

recreação. Todas as atividades, tanto do Projeto Burareiro como do Programa Novo Mais Educação, acontecem fora do espaço escolar e são disponibilizadas a todos os alunos que optaram pela educação em tempo integral. Essas atividades são acompanhadas por uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional, desenvolvidas por seis facilitadores / estagiários²⁷, que são contratados por meio do estágio remunerado, com seis horas diárias em horário corrido; seis facilitadores / monitores²⁸, contratados pela APP, regido pela CLT, com quarenta e quatro horas semanais de trabalho e quatro facilitadores / oficinairos²⁹, contratados por meio de recursos do Programa Novo Mais Educação, os quais têm uma jornada de dezoito horas semanais e atendem à nove turmas.

Conforme consta no apêndice A o local onde ocorrem as atividades do contraturno desta instituição é alugado, trata-se de um espaço amplo com quadras de futebol, de tênis, de vôlei, chapelões, campo de futebol, piscinas e salão, sendo este último o local onde acontece a maioria das oficinas e modalidades. No entanto, sua estrutura está bem deteriorada pelo tempo, assim, de modo geral, necessita de reformas e adaptações para o atendimento educacional.

Nesse local, e na própria instituição escolar, acontecem também as atividades de relaxamento, pois os alunos do contraturno da manhã vão almoçar na escola e ficam para as aulas com os professores regentes e os alunos que estavam na escola pela manhã almoçam no espaço onde acontecem as atividades do contraturno do período vespertino.

Ao que tange o espaço escolar, conta com uma área total de 7.342,35m² com 840,50m² de construção, 1.252,85m² de área coberta e 5.250,00m² de terreno. A estrutura física dispõe das seguintes dependências: treze salas de aula, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala dos professores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de orientação educacional, uma cozinha com refeitório e banheiro para funcionários, uma padaria, quatro conjuntos de banheiros

²⁷ O facilitador/estagiário é um sujeito que está em processo de formação, em geral são provenientes dos cursos de licenciaturas e recebem um salário mínimo ao mês.

²⁸ Na contratação do facilitador/monitor a escola tem autonomia para selecioná-los, neste caso são analisados currículos e em sua maioria estão em processo de formação acadêmica. Quanto à remuneração mensal, esta é de um salário mínimo.

²⁹ Para a contratação do facilitar/oficineiro não há pré-requisitos quanto à escolaridade, podendo ser uma pessoa da comunidade que tenha alguma experiência ligada às atividades que irá desenvolver, por exemplo: artesanato, capoeira, judô, dança, teatro e outras. Estes são concebidos como voluntários e recebem R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por turma atendida, amparado pela Lei nº 9.608/98.

para alunos (masculino e feminino e adaptados para cadeirantes), uma sala de leitura/vídeo, uma sala de informática, uma sala de recursos, uma sala de prestação de contas/enfermaria, dois banheiros para funcionários (masculino e feminino), dois almoxarifado, uma sala para roupas, uma quadra esportiva e estacionamento.

Conforme observações da pesquisadora e declarações da direção da instituição, essas dependências podem ser avaliadas conforme os seguintes aspectos relacionados abaixo:

Quadro 3 – Aspectos da infraestrutura/Escola Jamari

Dependências	Ótimo	Bom	Ruim	Inexistente
Almoxarifado		X		
Ambulatório				
Arborização	X			
Área de convivência		X		
Auditório				X
Biblioteca				X
Brinquedoteca				X
Campo de futebol				X
Cantina				X
Coordenação pedagógica		X		
Copiadora (xerox)				X
Cozinha		X		
Diretoria		X		
Diretoria Administrativa				X
Horta		X		
Jardinagem		X		
Laboratório de artes				X
Laboratório de ciências				X
Laboratório de ciências sociais				X
Laboratório de informática			X	
Laboratório de línguas				X
Laboratório de matemática				X

(Conclusão)

Dependências	Ótimo	Bom	Ruim	Inexistente
Laboratório profissionalizante				X
Orientação escolar		X		
Padaria		X		
Piscina				X
Quadra poliesportiva		X		
Recepção		X		
Refeitório		X		
Salas de aula		X		
Sala de leitura		X		
Sala de recursos		X		
Sala de sistema de informação				X
Sala dos professores		X		
Sanitários		X		
Secretaria		X		

Fonte: A autora (2018)

Observando o quadro acima e comparando-o com o PPP da escola, vale destacar que a referida instituição concebe que:

o patrimônio da escola não é constituído apenas pelos recursos materiais, a infraestrutura, os equipamentos etc. Ele tem ainda uma dimensão material, que pode ser percebida nos símbolos da escola, em sua memória, em sua história. Gerir o patrimônio da escola significa não apenas conservar o que se vê, como também o que ele representa na vida da comunidade escolar e dos que a cercam (ARIQUEMES, 2018, p.40).

A esse respeito, conforme consta no relatório de observação, apêndice A, e no quadro acima, sua estrutura física está relativamente em boas condições de uso, os aspectos físicos das salas de aula são agradáveis, porém é observável a ausência de acessibilidade e de espaços importantes para o acolhimento da educação integral dentro da instituição. Há que considerar ainda o número elevado de alunos por turma, mas em suma, predomina no ambiente um clima favorável às boas relações.

Quanto aos recursos disponíveis na instituição, de acordo com a direção, há uma lousa digital, um projetor multimídia, cinco impressoras, dois computadores para o uso dos professores, dez computadores para uso do setor administrativo, oito computadores para uso dos alunos (laboratório de informática), três aparelhos de televisão, três aparelhos de som e um aparelho de DVD.

A escola possui acesso à internet, disponível apenas aos funcionários. Conta com dois serviços terceirizados, um de segurança e outro de manutenção dos condicionadores de ar. No tocante às parcerias com instituições privadas, essa relação entre público e privado não é praticado pela escola.

Ao observar as duas realidades educacionais, embora os aspectos materiais e estruturais sejam relativamente parecidos e razoáveis, fica evidente a necessidade de implementação de ações que busquem a reestruturação e manutenção de equipamentos e da estrutura física, pois, em ambas escolas, a estrutura física necessita de investimentos e os materiais, em sua maioria, são insuficientes, em especial os computadores do laboratório de informática, que nos últimos anos não têm recebido reparos por falta da aquisição de peças por parte da prefeitura.

Diante desse contexto, constata-se que na Escola Açaí certas ausências são mais acentuadas por não estar recebendo os recursos do Ministério da Educação, ficando dependente apenas do financiamento próprio da prefeitura e das parcerias com empresas privadas, uma estratégia de subsistência, conforme justificou a diretora ao afirmar que a “escola tem sobrevivido como uma ONG, que vive de parcerias”, vide Apêndice A.

Sobre a infraestrutura, do ponto de vista pedagógico, o modelo arquitetônico de nenhuma das escolas contribui com o desenvolvimento de uma proposta de educação integral, quer seja pela organização espacial da construção, quer seja pela ausência de espaços educativos, assim como a própria estética da construção que não favorece a educação do olhar, ponto que é afirmado por Alvares e Kowultowski (2013, p.4):

O espaço físico influencia o comportamento humano através da percepção, envolvendo todos os sentidos: ver; cheirar, escutar, tocar, sentir (frio e calor). Todos eles estão envolvidos nas sensações que são processadas no cérebro, gerando a completa compreensão do ambiente que envolve as pessoas. A arquitetura age nesse caminho [...].

As autoras destacam ainda a importância da adequação do ambiente à proposta pedagógica da instituição de modo a torná-lo humanizador. Afirmam também que o ambiente interfere nos resultados da educação, pois estes são promotores de aprendizagens. Portanto, diante das ponderações das autoras, é certo afirmar que uma proposta de educação que não contempla a relação dos sujeitos com o espaço físico e não valoriza os aspectos materiais e estruturais/arquitetônico no processo educacional não consegue alcançar a formação humana em sua integralidade, não passa de projeções.

4.3 Sujeitos do estudo

A coleta de dados desta pesquisa envolveu os seguintes sujeitos: diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, monitores, estagiários, oficinairos e alunos. O objetivo foi alcançar um número de participantes que pudesse contribuir com uma amostragem significativa da realidade. Nas entrevistas, última etapa da pesquisa empírica, foram contemplados também alguns alunos de cada instituição, a fim de compreender a relação entre os propósitos da educação integral e sua efetivação em cada realidade pesquisada, sobretudo no viés da administração escolar.

A partir dos dados coletados, verificou-se que a escola Açai tem no seu quadro de funcionários uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma coordenadora do Projeto Burareiro, duas orientadoras educacionais, dez professores, dois funcionários administrativos, seis merendeiras, quatro zeladoras, três funcionários de serviços gerais, quatro monitores, dois estagiários (estágio remunerado) e quatro cuidadores (para o atendimento dos alunos com necessidade educativa especial).

No processo de coleta de dados da instituição foram envolvidos dezoito sujeitos, sendo cinco monitores/cuidadores, seis professores, uma estagiária, duas coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais, uma diretora e uma vice diretora. Na tabela 1 fica evidenciada o perfil dos funcionários da referida escola.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa/Escola Açai

Sujeitos	Gênero		Autodeclaração				Faixa etária				
	F	M	Br.	Par.	Neg.	Amar.	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Mais de 60
Diretoras	2	-	-	-	2	-	-	1	1	-	-
Coordenadoras Pedagógicas	2	-	1	-	-	1	-	-	2	-	-
Orientadoras Educacionais	2	-	-	-	1	1	-	-	1	-	1
Professores	5	1	1	5	-	-	-	3	2	1	-
Monitores	5	-	1	3	-	1	2	1	2	-	-
Estagiários	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
TOTAL	17	1	3	8	4	3	2	5	9	1	1

Fonte: A autora (2018)

Como é observável, na Escola Açai a presença feminina é predominante, em sua maioria com faixa etária entre 30 e 49 anos, autodeclarados como pardos e negros.

Quanto à Escola Jamari, seu corpo de funcionário conta com uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas (dentre essas uma é responsável pela coordenação da educação integral no espaço onde acontece as atividades do contraturno), duas orientadoras educacionais (uma fica nas atividades do contraturno), vinte e seis professores, um funcionário administrativo, nove merendeiras³⁰, seis zeladoras³¹, vinte e dois funcionários de serviços gerais³², quatro oficineiros do PNME, quatro monitores, sete estagiários (estágio remunerado) e cinco cuidadores (para o atendimento dos alunos com necessidade educativa especial).

³⁰ Das nove merendeiras presentes no quadro, apenas quatro são concursadas, as demais são contratadas pela APP.

³¹ Das seis funcionárias que atuam na limpeza, apenas uma é concursada, as demais são contratadas pela APP.

³² Os funcionários de serviços gerais são contratados pela APP, com carteira de trabalho assinada, atuam em diversas funções e espaços, como na horta, padaria, cozinha, limpeza, como cuidador, monitor e manutenção predial.

Em suma são oitenta e cinco funcionários nesta escola, desses, trinta e três participaram diretamente do processo de coleta de dados. Dentre os sujeitos envolvidos estão quinze professores, oito monitores/cuidadores/oficineiros, quatro estagiários, dois orientadores educacionais, dois coordenadores pedagógicos, uma diretora, uma vice-diretora e alguns alunos que participaram da entrevista.

Sobre o perfil dos sujeitos da Escola Jamari, o quadro abaixo traz algumas informações relevantes:

Tabela 2 – Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa/Escola Jamari

Sujeitos	Gênero		Autodeclaração				Faixa etária				
	F	M	Br.	Par.	Neg.	Amar.	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Mais de 60
Diretoras	2	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-
Coordenadoras Pedagógicas	3	-	1	1	1	-	-	-	3	-	-
Orientadoras Educacionais	2	-	-	1	1	-	-	-	1	1	-
Professores	12	3	6	6	3	-	2	5	5	3	-
Monitores	6	2	2	4	2	-	6	1	1	-	-
Estagiários	3	1	1	1	2	-	4	-	-	-	-
TOTAL	28	6	11	14	9	-	12	7	10	5	-

Fonte: A autora (2018)

Fica observável que o perfil dos sujeitos das duas instituições é muito próximo, prevalecendo a presença feminina nas duas escolas e o número de autodeclarados como pardos e negros. Quanto à faixa etária, fica evidenciado que na Escola Jamari o número daqueles que têm entre 20 e 29 anos supera os dados da Escola Açaí. Esse fato pode ser justificado pelo número elevado de estagiários e monitores, os quais, em sua maioria, estão cursando a graduação, espaço predominantemente do público mais jovem.

Quanto ao perfil de formação dos sujeitos das duas instituições, observa-se no quadro abaixo que o corpo docente possui a formação em nível superior, a maioria com pós-graduação *lato sensu*. Na equipe diretiva, os dados mostram que todos os sujeitos possuem pós-graduação, sendo que entre os oito sujeitos há dois com pós-graduação *stricto sensu*. Esta é uma amostragem da realidade educacional brasileira com seus problemas bem latentes, em especial ao que tange à formação do profissional da educação, deixando evidentes os desafios da formação em níveis mais elevados.

Tabela 3 – Formação dos sujeitos envolvidos

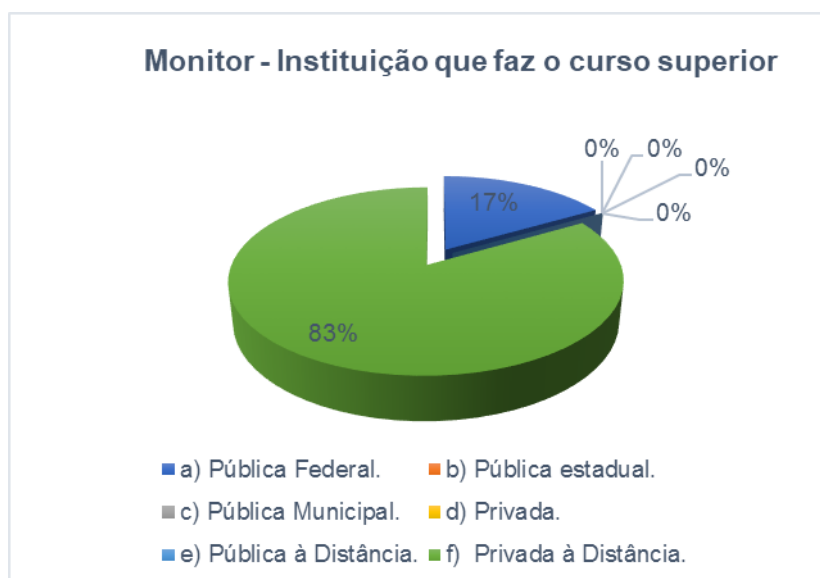
Sujeitos	Grau de escolaridade					
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Superior Completo	Pós lato sensu	Pós stricto sensu	Não respondeu
Diretor	-	-	-	3	1	-
Coordenador Pedagógico	-	-	-	3	1	-
Orientador Educacional	-	-	-	4	-	-
Professor	-	-	4	15	-	2
Monitor	-	8	1	1	-	2
Estagiário	-	3	1	-	-	-
TOTAL	-	11	6	26	2	4

Fonte: A autora (2018)

No tocante aos estagiários e monitores/cuidadores, a formação superior não é critério de contratação, embora estes tenham preferência na seleção dos currículos, portanto, em sua maioria, estão cursando alguma licenciatura, sendo recorrente a matrícula no curso de pedagogia, que atinge 62% dos sujeitos. Porém, um dado chama a atenção entre as duas escolas, pois cerca de 25% dos monitores não estão matriculados em cursos superiores e, conforme dados gerais, 80% deles têm o Ensino Médio completo, porém, entre aqueles que estão matriculados em cursos

superiores, 83% está estudando em cursos de instituições privadas à distância, conforme fica evidenciado no Gráfico 1.

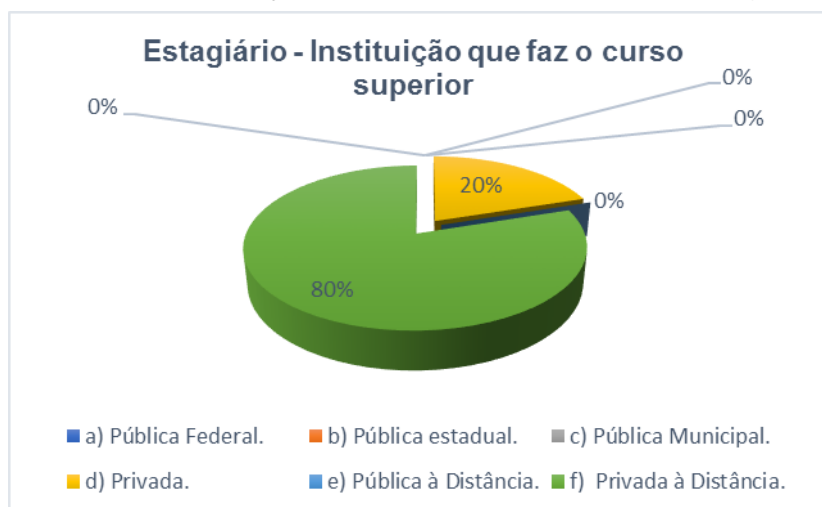
Gráfico 1 – Instituição que faz o curso superior/Monitor



Fonte: A autora (2018)

Quanto aos estagiários, todos estão matriculados em alguma instituição de ensino superior, uma vez que este é um dos critérios de contratação para o estágio remunerado, com predominância do curso de pedagogia, que atinge 60% dos estagiários das duas instituições. No entanto, ao que se refere à instituição em que estão matriculados, o percentual atinge praticamente o mesmo índice encontrado entre os monitores, com 80% em instituições privadas à distância, conforme dados coletados na pesquisa de campo.

Gráfico 2 – Instituição que faz o curso superior/Estagiário

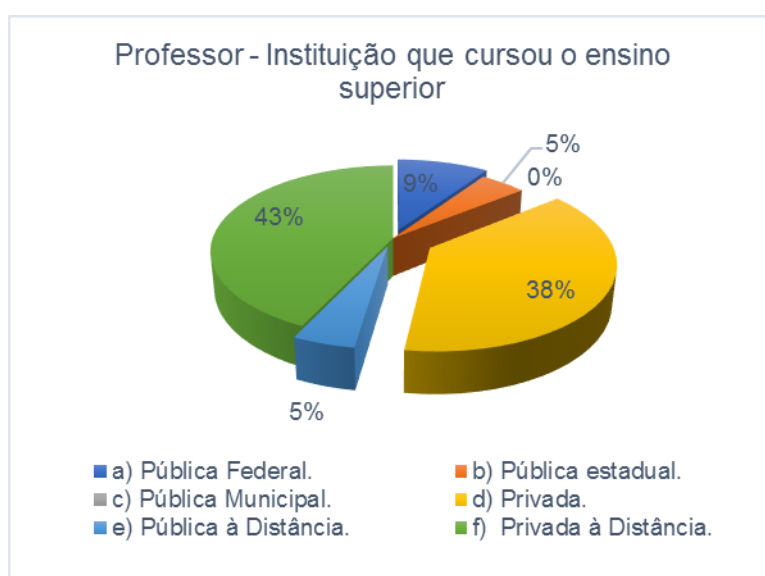


Fonte: A autora (2018)

Esses resultados chamam a atenção, pois, embora não seja objeto desta pesquisa, mas relevante para a qualidade da educação, ficam alguns questionamentos: quais são as motivações dos futuros professores na escolha pelas instituições privadas à distância? Quais implicações esta escolha trará para a educação?

Quanto aos professores, os resultados mostram que esta realidade é pertinente a esses sujeitos, conforme demonstra gráfico que segue.

Gráfico 3 – Instituição que cursou o ensino superior/Professor



Fonte: A autora (2018)

Como se constata, 43% dos professores das escolas envolvidas nesta pesquisa foram formados em instituições privadas de educação à distância, superando as demais instituições. Um “boom” das últimas décadas no campo educacional, acirrado pelo argumento de universalização do ensino superior, de flexibilidade do tempo e de inserção da pessoa no mundo digital e tecnológico como necessidade do processo de modernização.

Nesta mesma direção, Lopes e Pereira (2017) afirmam que alguns organismos internacionais têm proposto a educação à distância como um meio de cidadania e de desenvolvimento, em especial para os países pobres, na concretude de uma prática educativa mais flexível. Tal interesse é encontrado também no toyotismo com seu modo de produção que visa a produzir muito, sem gerar gastos, fazendo uso da tecnologia por meio da robotização e da exigência de um trabalhador flexível, polivalente e adaptado às exigências de uma sociedade digital. Nesse sentido, a escola é concebida como um instrumento capaz de contribuir com esses interesses.

Mas, em suma, os autores também destacam a necessidade de aprofundamento investigativo sobre essa questão, embasados em uma teoria científica. Chamam a atenção para o caráter histórico da educação à distância como um fenômeno da práxis social e destacam a importância de chegar à sua essência e superar a apreensão superficial do real. A proposta dos autores é pertinente, pois no senso comum o discurso de universalização do ensino superior por meio da educação à distância e da formação da pessoa adaptada às necessidades tecnológicas do mercado é imperativo, no entanto, é preciso encontrar as controvérsias que há nessa relação entre a educação à distância e os interesses do grande capital.

4.4 Procedimentos da coleta e da análise dos dados

A escolha dos instrumentos de pesquisa partiu do estudo teórico tendo como pressuposto encontrar as respostas pertinentes ao problema apresentado inicialmente: Quais são os desafios dos diretores escolares frente à política de Educação Integral? Para isso, o critério de escolha dos instrumentos esteve pautado naqueles que pudessem propiciar maior aproximação com o objeto de pesquisa. A este respeito, Paulo Netto (2011) afirma que para se apoderar da matéria o

pesquisador pode utilizar diferentes instrumentos e técnicas, sendo importante apropriar-se deles e dominar sua utilização. “Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificações etc.” (PAULO NETTO, 2011, p.25-6). Nessa perspectiva, foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta dos dados: relatório de observação, *Survey Multifatorial*, gravações de áudio e registros escritos das entrevistas.

O relatório foi um desdobramento da observação participativa, como uma necessidade de registrar os fatos cotidianos das duas escolas, tal como ocorreram e estudá-los posteriormente, a fim de compreender mais claramente os acontecimentos.

O *Survey Multifatorial* colaborou com a coleta dos dados mais pontuais, contemplando um número maior de sujeitos e de informações possíveis de serem mensuradas, as quais complementaram as informações obtidas na observação.

Quanto às gravações, foram necessárias em virtude das entrevistas, buscando coletar todos os detalhes das respostas dadas pelos sujeitos, o que não seria possível com o registro escrito imediato. Sendo assim, as falas dos entrevistados foram coletadas por meio das gravações e transcritas posteriormente para facilitar o estudo e análise.

De modo geral, vale salientar que um ponto fundamental e importante no uso desses instrumentos foi dar voz àqueles que fazem parte da vida escolar e são os sujeitos desse estudo, com o objetivo de compreender as estruturas que envolvem o objeto de estudo e suas determinações.

Vale destacar também o uso dos documentos que compõem a organização estrutural e administrativa das escolas, como o PPP – Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, bem como das leis, regimentos e decretos que fundamentam a política de educação integral.

Enfim, o processo de investigação foi conduzido pelos instrumentos e procedimentos apresentados anteriormente visando à compreensão da totalidade estudada, por meio de uma abordagem qualitativa, quantitativa, documental e empírica, prevalecendo os dados qualitativos em detrimento aos demais.

No tratamento das informações coletadas, a abordagem qualitativa foi imperiosa na análise e interpretação dos dados à luz da teoria que orientou todo processo de investigação. Nesse contexto, os procedimentos se desencadearam

conforme a seguinte ordem: organização dos dados por meio da transcrição das gravações utilizadas nas entrevistas, tabulação, análise prévia, redefinição das categorias e análise final com apresentação crítica dos resultados.

Em suma, os procedimentos utilizados durante a pesquisa foram norteados pelo processo de síntese-análise-síntese, culminando na análise crítica dos resultados com uma nova compreensão do objeto de estudo, constituindo-se como resposta dada ao problema inicial.

A análise final se deu a partir da comparação entre teoria e prática e das contradições existentes entre os determinantes presentes na totalidade, como o processo histórico, político, econômico, as concepções de educação integral, de administração escolar e as relações destes com a lógica da nova ordem mundial capitalista, a qual tem a educação como uma de suas estruturas de dominação.

Quanto às categorias estabelecidas para a análise dos dados, foram: Categoria 1: Concepção de Educação Integral; Categoria 2: Concepção de administração escolar; Categoria 3: Perfil do diretor escolar; Categoria 4: Desafios do diretor escolar frente às políticas de educação integral; Categoria 5: Contribuições da educação integral politécnica para as políticas de educação integral.

A seção que segue é destinada à análise dos dados coletados na pesquisa empírica, a partir das categorias acima mencionadas. Vale destacar que para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, estes serão identificados por letras em caixa alta, conforme ordem alfabética.

5 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR MEDIANTE OS RESULTADOS DA PESQUISA

Na historiografia da educação pública, fica evidenciado que as políticas destinadas à formação humana sempre caminharam paralelamente com o processo produtivo. Trata-se de uma política que se curva aos interesses do grande capital, dando o suporte para o crescimento econômico ao formar o capital humano, ou os recursos humanos, conforme aponta Frigotto (2010), de acordo com as exigências do mercado. Nesse contexto, a educação acaba por validar as contradições sociais ao produzir intencionalmente suas mazelas por meio de uma educação limitada, produzindo uma massa de explorados vulneráveis às alienações de uma minoria dominadora.

Assim, a cada paradigma técnico-econômico (PEREZ, 2003) a sociedade se fragmenta acentuadamente, trazendo mais injustiça social, com os diferentes modos de produção que exploram e dilaceram o trabalhador, aumentando o abismo econômico e social entre as classes. Tal situação ficou bem evidenciada na história do povo brasileiro, sobretudo no período desenvolvimentista, que se iniciou no governo Vargas, porém ascendeu com Juscelino Kubitschek trazendo mais injustiça social (ALBUQUERQUE, 2015). De fato, JK conseguiu transformar a base produtiva do Brasil, mas não superou as desigualdades sociais.

Dessa forma, as forças produtivas e o modo de produção capitalista dão o tom ao processo educativo e a escola pública passa a viver o desafio de servir aos interesses do grande capital diante da exigência dos novos modelos de produção protagonizados pelo toyotismo, próprio de uma sociedade digital que almeja um trabalhador polivalente e ao mesmo tempo servo da máquina, pois a máquina passa a ditar o ritmo do trabalho. Eis o grande desafio da escola, preparar o homem para o mundo digital, inseri-lo conforme as exigências tecnológicas. Mas afinal, a escola atual tem dado conta desse novo desafio?

A escola parece atônita diante das exigências do mundo da produção e o descompasso aumenta a distância entre a escola e o processo de modernização, gerando uma massa de analfabetos digitais, daqueles que estarão na periferia do conhecimento. Portanto, se há distâncias entre a escola e o modo de produção capitalista, maior ainda será o abismo entre a escola e a formação omnilateral. Mas

diante de tanta precarização da escola pública os interesses capitalistas ainda prevalecem ao formar aqueles que viverão no submundo da sociedade capitalista.

A pesquisa de campo que compõe este trabalho traz pontos importantes a esse respeito, sendo possível constatar as contradições presentes nas escolas de educação integral do município de Ariquemes, um recorte da educação brasileira. Portanto, nesta seção será realizada uma análise a partir das seguintes categorias: concepção de educação integral, concepção de gestão escolar, perfil do gestor escolar, desafios do gestor escolar frente às políticas de educação integral e contribuições da educação integral politécnica para a política de educação integral.

5.1 Concepção de Educação Integral

O campo educacional sempre foi um espaço de disputas com fundamentações teóricas divergentes, marcadas pela contradição que é própria dos interesses das classes sociais. No Brasil, esta disputa ficou latente na década de 1930, fase do início do governo Vargas, permeada por grandes desafios no campo educacional como o analfabetismo.

No campo das disputas teóricas e de interesses nelas arraigados, a igreja e os escolanovistas duelaram ideologicamente. Enquanto a igreja defendia o ensino da doutrina religiosa na educação, a separação dos sexos dentro da instituição de ensino e a educação como responsabilidade da família (ANDREOTTI, 2012), os escolanovistas, inspirados nos ideais do iluminismo, exigiam uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Nesse contexto, tratavam-se de pretensões muito audaciosas, diante do conservadorismo que marcou a história do Brasil e as negligências com o ensino público. No entanto, escondia em suas entranhas os interesses de uma classe, tendo como expoentes as figuras mais notáveis do liberalismo como Rousseau e John Dewey da pedagogia liberal.

Quanto às primeiras propostas de educação destinadas ao proletariado brasileiro, suscitaram-se na Primeira República, com o processo das imigrações italiana e espanhola, as quais trouxeram o ideário anarquista para o movimento sindical influenciando a educação. O pensamento anarquista favoreceu a análise sobre as desigualdades sociais e econômicas contribuindo com as teorias da educação a partir do debate sobre o papel político e social da escola. A primeira escola anarquista no Brasil foi fundada em 1912, em São Paulo, no entanto, sua

proposta não alcançou o destaque no campo da educação brasileira, mas deixou contribuições profundas no que se refere à importância da emancipação humana, bem como o papel social e político da escola.

Nessa mesma perspectiva, na década de 1980 surge a pedagogia histórico-crítica como contradição às pedagogias não-críticas, constituídas pelas concepções tradicional, escolanovista, tecnicista e das visões crítico-reprodutivistas, as quais são concebidas como propostas que corroboram com a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 2011). Dentro do campo das teorias pedagógicas presentes no Brasil, a pedagogia histórico-crítica tem se mostrado ao longo desses anos como uma alternativa capaz de contrapor os interesses alienantes do Estado, ensejados pela classe dominante, e, concomitantemente, trazer proposições para uma educação destinada aos trabalhadores, a partir do entendimento de que a luta de classes se dá dentro da escola, na luta pela superação da divisão entre formação manual e formação intelectual, esta última reservada à classe dos privilegiados e dominadores.

Assim, “o papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012, p.153). Ou seja, a escola pública “precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p.154). Porém, a classe dominante não tem interesse que tais conhecimentos sejam socializados com os filhos dos trabalhadores, sendo este o maior problema da escola pública, o que a torna um território de grandes disputas e lutas.

No campo da educação integral, essas disputas apresentadas por Saviani (2011) e Duarte (2012) ficam latentes, de modo que é possível identificar na história da educação pública brasileira três propostas de educação integral que deixam evidências dos interesses que as fundamentam, concebidas por Maciel, Jacomeli e Silva (2018) como: Educação de Tempo Integral, Educação Integral e a Educação Integral Politécnica.

Por Educação de tempo Integral os autores concebem aquela que tem por princípio ampliar o tempo, porém, não garante os aspectos fundamentais em sua totalidade, como a infraestrutura adequada, materiais, profissionais habilitados para as atividades/oficinas, reorganização didático-pedagógica com base na integração

curricular, bem como, formação social e política. Nesta forma de atendimento se destacam experiências como o Programa Novo Mais Educação (2016), o Programa Mais Educação (2007), CEU (2000) e CIEP (1932). Nestas formas de atendimento o caráter assistencialista é imperioso e a fundamentação teórica da prática não é capaz de promover a formação plena da pessoa.

Quanto ao conceito de Educação Integral, Maciel, Jacomeli e Silva (2018) apresentam a proposta do escolanovista Anísio Teixeira, materializado nas Escolas Parques, implantadas na Bahia, na década de 1950, e posteriormente na capital brasileira na década de 1960. Anísio Teixeira tinha como objetivo transformar o projeto da Escola Parque em uma política para a educação básica brasileira (CARBELLO, 2014). Porém, suas intenções foram inviabilizadas por questões de ordem política e econômica.

A proposta pedagógica das Escolas Parques estava assentada nas ideias de John Dewey e tinha como premissa, conforme fica evidenciado no discurso de Teixeira (1959) durante a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o propósito de ampliar os dias e anos letivos com um programa voltado à leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, bem como, cultivar aspirações, garantir a saúde, no combate à desnutrição, enfim, formar a criança para a civilização por meio da formação de hábitos e atitudes, diante de uma sociedade técnica e industrial marcada pela complexidade e mudanças constantes. Ou seja, almejava-se além da formação intelectual, a formação de seres humanos adaptados às exigências da sociedade moderna, um ser humano polivalente.

Outro ponto a se destacar no discurso de Teixeira (1959) sobre o programa da Escola Parque é a ausência da formação política e social, as quais são próprias das teorias críticas da educação, concebidas como importantes e necessárias para a emancipação humana, bem como a luta contra o capitalismo, conforme evidencia Duarte (2012).

Quanto ao conceito de Educação Integral Politécnica, este provém da experiência do Projeto Burareiro, implantado na cidade de Ariquemes, no estado de Rondônia, entre 2005 e 2006, cujo princípio pedagógico está pautado na concepção marxiana de educação (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013).

A educação politécnica envolve o desenvolvimento harmonioso e equilibrado de todas as capacidades humanas, intelectual e manual. Busca ainda romper com

um modelo de sociedade dividida em classes, a partir da formação social e política, a fim de contribuir com a luta pelo socialismo e interferir no desenvolvimento de uma nova sociedade. “O desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral” (MACIEL, 2013, p.134).

A partir dessa contextualização, a respeito das três concepções de educação integral apresentadas por Maciel, Jacomeli e Silva (2018), é possível compreender o que se passa atualmente dentro da escola pública do Município de Ariquemes, com seus projetos e programas de educação integral, pois no decorrer da pesquisa de campo, por meio das entrevistas, foram obtidas as seguintes respostas sobre a concepção de educação integral dos sujeitos envolvidos, conforme mostra quadro que segue:

Quadro 4 – Concepção de Educação Integral

Entrevistado	Qual é sua concepção de educação integral?
Professor A – Açaí	Educação integral para mim é de fato integrar os conteúdos da sala de aula para poder ajudar os alunos e dar continuidade de fato nos trabalhos, porque muitas vezes o monitor não consegue continuar seu trabalho porque falta essa estrutura... O projeto é uma forma de ajudar com o social, mas precisa desenvolver o aprendizado. Não fazem as tarefas de casa, então tem um momento no projeto que as meninas pegam para fazer as tarefas de casa, é uma maneira de ajudar nas aprendizagens, mas sem as estruturas, os meninos ficam para lá e para cá.
Professor B – Açaí	Na verdade, há uma contradição entre o currículo e o que é aplicado na realidade. A meu ver, a educação integral é essencial desde que você tenha as políticas públicas direcionadas. Não adianta implantar uma educação integral e não ter meios, como que eu falo..., um apoio, porque você tem educação integral hoje, mas não tem um material didático específico, você não tem espaço físico, isso requer um olhar mais abrangente. Porque você tem uma educação extracurricular, porque você trabalha as disciplinas em sala de aula, que são as bases e depois você dá a continuidade, mas desde que seja como falei anteriormente, que você tenha todas as condições.
Professor C – Açaí	Educação integral é aquela escola que fica o dia inteiro, mas não é como creche. Por exemplo, o menino vem de manhã fica na sala de aula, porque a sala de aula é mais teoria e a tarde tem as atividades práticas nas oficinas. Por exemplo, na sala de aula eu fiz a leitura sobre o boi-bumbá, nas oficinas a professora poderá trabalhar um jogo sobre o boi-bumbá, uma dança, um teatro, quer dizer, o conteúdo é o mesmo, mas a atividade é diferente, mais agradável.
Monitor A – Açaí	Eu acho que não é só para o pai ter um lugar para deixar o filho o dia todo, mas para ter um ensino a mais, um aprendizado a mais, além das disciplinas comuns como matemática e língua portuguesa, ter outras oportunidades como as oficinas.

(Continua)

Entrevistado	Qual é sua concepção de educação integral?
Orientadora A - Açaí	Eu acho que é uma modalidade de ensino que veio para ter um pouco de mudança na questão escola, desde que seja aproveitado e tenha profissionais capacitados para trabalhar nela.
Coordenadora A - Açaí	Os pais acham que é só colocar ali, deixar ali e esquecer, mas o integral abrange muito mais, não fica só nisso, ele abrange todos os aspectos, é o social, né? [sic] Porque isso vai favorecer também o pai, porque tem aquele pai que não tem condições de ter alguém para cuidar. Mas o intuito maior é poder dar aquilo que o pai não pode dar, por exemplo, nós temos a parceria com a biblioteca, temos aula de violão, então é uma extensão, um reforço a mais que vai poder ajudar no período de sala de aula. Então isso vai ajudar o pai, porque se ele tivesse que buscar fora ele teria que buscar outros mecanismos, então o aluno vai ter o currículo básico mesmo e no outro período as atividades que vão ajudar no trabalho de sala de aula e também na vida depois. É isso que eu entendo, vai estar ajudando também o aprendizado do aluno com atividades diferenciadas, lúdicas. Bom, é isso que eu entendo, ele vai integrar outros mecanismos para estar ajudando no regular, no normal, para estar ajudando o aluno.
Diretora A - Açaí	O que eu entendo por educação integral é a formação integral humana, a formação completa, é isso que eu entendo por educação integral, que é a educação intelectual, a politécnica e a física. É um modelo de educação que trabalha todas as habilidades humanas da criança. Agora, a educação em tempo integral, ela está mais voltada em deixar a criança na escola, numa ideia assistencialista, deixar as crianças na escola para tirar das ruas, que é a proposta do Mais Educação.
Professor A - Jamari	Pois é, eu vejo a educação integral comparando com a minha experiência que eu tive fora do Brasil. Vejo lá o modelo mais próximo do que eu penso de educação integral. Eu morei um tempo nos Estados Unidos e talvez o Projeto Burareiro tenha sido inspirado em algum projeto de educação, talvez europeu, não sei. Lá a gente tem uma visão diferente de educação integral, lá os alunos têm uma estrutura ampla e bem equipada. Lá as crianças, os alunos, têm a possibilidade de desenvolver o seu melhor, nada é imposto, é aquilo que se aproxima do que o aluno quer fazer. A escola oferece várias modalidades, às vezes o aluno não quer participar do esporte, mas talvez ele é bom em matemática e informática e ele tem a oportunidade de escolher, ou até mesmo robótica. A educação americana é das 8 horas da manhã às três horas da tarde e o aluno tem todas as suas habilidades desenvolvidas nesse período.
Professor B - Jamari	É uma educação ampla. O que eu percebo é que a educação integral que é feita no município é uma educação para consumir o tempo do aluno. Aí você tem uma oficina de teatro, vamos ver com o professor do teatro que ferramentas ele tem, nada. O ambiente? Lá eles não têm um ambiente como este daqui, está todo mundo a deus-dará. O ano passado, como eu tinha uma quantidade maior de alunos que participavam, então eu decidi uma vez na semana, ao invés de dar reforço aqui ir para lá. Então tem um barracão aberto com mesas uma ao lado da outra, com barulho daqui e barulho de lá, ou seja, você não tem um suporte mínimo. Então é mais a ideia de manter o menino de barriga cheia e ocupar o tempo dele, basicamente assim, porque quando você vai ver a questão do aprendizado, vamos trazer isso para o aprendizado em sala de aula, eu tenho um aluno que participa do projeto, em tese esse aluno teria que ser muito melhor do que aqueles que participam e na prática não é isso o que acontece, porque os meus alunos, eu tenho um pouquinho de alunos que participam do projeto, são os que têm mais dificuldades. Então eu não estou vendo essa educação integral, de fato, proporcionando esta qualidade.

(Continua)

Entrevistado	Qual é sua concepção de educação integral?
Professor C – Jamari	É oportunizar as crianças a ter atividades que elas não têm fora de casa e também não tem na própria escola, por exemplo, a natação, as aulas de reforço, então aqui eles têm a oportunidade de fazer outras atividades, de ter um reforço diferenciado e tirar dúvidas que às vezes têm em sala de aula e pelo tempo que a professora tem reduzido com aquele quantitativo de alunos muito grande, então aqui eles podem tirar essas dúvidas, está interagindo com disciplinas e modalidades que eles não conheciam.
Professor D – Jamari	Eu entendo muito pouco sobre educação integral.
Estagiário A – Jamari	Se você olhar na visão do governo você acha que é muito importante, além de você tá [sic] reforçando, dando uma nova cultura para os alunos. Você também tira os alunos da rua, evitando deles [sic] estarem usando drogas, então eu acho que isso é bom por que tira eles da rua. Mas é claro que o enfoque não é só isso não, é o aprendizado também.
Monitor A – Jamari	Na cidade de Ariquemes ela está meio falha. Eu conheço vários projetos de educação integral que são excelentes em relação ao nosso. O que faz a diferença é o apoio, o material, uma boa coordenação, não estou falando da coordenação da escola, mas de fora, apoio maior, porque quando você dá um instrumento bom para uma criança ele tem motivação e quando você ensina bem ele se motiva.
Monitor B – Jamari	Olha, é para as crianças poder estar aprendendo mais.
Coordenador a A - Jamari	Educação integral para mim é onde a criança vem para escola, estuda no horário da manhã na escola, digamos assim, e no outro horário, no horário oposto, ela vai para fazer as outras atividades extracurriculares. Se a gente for colocar, seria dessa forma, onde as crianças aprendem no horário oposto. Elas fazem um reforço que é o acompanhamento pedagógico e outras aulas, de dança, de violão e outras, que no nosso caso aqui é a natação. Esta seria para mim a definição de educação integral, num tempo ampliado, onde a criança fica no horário oposto na escola com outras oportunidades, não só aquela entre quatro paredes.
Coordenador a B - Jamari	Então, não entendo muita coisa, mas pelo pouco que eu entendo, é uma escola que prima pela qualidade no horário que os alunos estão aqui na escola quanto no horário que eles estão fazendo atividades lá no sociocultural.
Orientadora A - Jamari	Educação integral para mim é aquela que traz o aluno de sala de aula para casa e de casa para este espaço aqui onde ele se revela. Às vezes a criança chega super agitada então eu pego na mão dele, converso e pergunto: “meu filho, o que está acontecendo com você?”. Aí ele desaba, conta que na casa não tem alimento, que o pai brigou com a mãe, que a irmã mais velha foi embora. Porque ali no meu trabalho eu sou a mãe, sua avó, sua tia, é tudo. Porque estou ali, não me veem como a orientadora, mas como alguém que está ali para cuidar, me veem como uma babá, porque aqui nós temos criancinhas até do Pré que vêm com a turminha do primeiro ano, porque a mãe não tem condições de deixá-los em casa, porque a mãe trabalha. Então a gente recolheu para cá, a gente ajuda.
Orientadora B – Jamari	O nome já diz, é estar integrando as crianças a esse sistema que só veio para melhorar, eu vejo assim.

(Conclusão)

Entrevistado	Qual é sua concepção de educação integral?
Diretor A - Jamari	A educação integral trabalha todas as dimensões desde que as atividades sejam bem executadas, e, é de suma importância para o bom desenvolvimento do aluno. Se aplicada conforme a proposta ela realmente pode desenvolver grandes capacidades cognitiva, física e cultural no aluno.

Fonte: A autora (2018)

De acordo com as respostas dos sujeitos, fica evidenciado que a compreensão de educação integral como ampliação do tempo prevalece, embora aparecem expressões como:

“A educação integral trabalha todas as dimensões” - Diretor A - Escola Jamari;

“É uma educação ampla” - Professor B - Escola Jamari;

“É um modelo de educação que trabalha todas as habilidades humanas da criança” Diretor A - Escola Açáí;

No entanto, essas respostas não são soberanas. Os conceitos encontrados, em sua maioria, estão apoiados em expressões do senso comum, embasada na compreensão de uma carga horária ampliada com atividades extracurriculares, de reforço e guarda das crianças.

Sobre o caráter assistencialista, este é um aspecto imperativo dentro das políticas públicas e fica observável que embora os professores não tenham um embasamento teórico profundo sobre a educação integral, alguns compreendem que este é um conceito que precisa ser superado, conforme fica evidenciado:

“Educação integral é aquela escola que fica o dia inteiro, mas não é como creche” - Professor C - Escola Açáí;

“Então é mais a ideia de manter o menino de barriga cheia e ocupar o tempo dele, basicamente assim” - Professor B - Escola Jamari;

“Para ser Educacional teria que trazer o aluno aqui para escola, tudo no mesmo espaço. Tirassem os monitores e colocassem professores mesmo” Professor A - Escola Jamari (vide Apêndice B).

Quanto à concepção presente na política municipal, dentre as respostas apresentadas, o Professor B da escola Jamari trouxe a melhor definição do que foi encontrado nas escolas pesquisadas: “O que eu percebo é que a educação integral que é feita no município é uma educação para consumir o tempo do aluno. Aí você

tem uma oficina de teatro, vamos ver com o professor do teatro que ferramentas ele tem. Nada. O ambiente? Lá eles não têm um ambiente como este daqui, está todo mundo a deus-dará”.

A partir dessa compreensão, pode-se concluir que a falta de uma concepção dentro do próprio sistema de ensino se constitui como um dos problemas mais graves, pois leva o processo de ensino e de aprendizagem ao acaso, incidindo diretamente no modo como a escola concebe os alunos, como compreende o processo de ensino e de aprendizagem, como organizada seu espaço e o seu tempo. Nesse contexto, observando os dados coletados, é certo afirmar que a superficialidade encontrada nas concepções é decorrente da ausência de uma teoria pedagógica.

Tal problemática fica evidenciada também em âmbito nacional, pois a própria legislação, ao definir o conceito de educação e seus objetivos, o faz de modo muito reduzido e generalizado, conforme fica evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Concepção de Educação na legislação brasileira

Marco Legal	Artigo
Lei 4.024/1961	A respeito dos objetivos da educação: Art. 1º, alínea “d”: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”.
Lei 5.694/1971	Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.
Constituição de 1988	Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei 9.394/1996,	Art. 2º: “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.

Fonte: A autora (2018)

Embora a Lei 4.024/1961 tenha trazido o “desenvolvimento integral da personalidade humana” como um dos seus objetivos, este termo não vigorou nos documentos que a sucederam, ressurgindo na política nacional de educação depois de quarenta e seis anos, através da Portaria Interministerial nº 17/07, a qual instituiu o Programa Mais Educação, conforme está disposto em seu Art. 1º:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a *formação integral* de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, grifos da pesquisadora).

Concebido como mecanismo fomentador, o Programa Mais Educação tinha por objetivo contribuir e implementar ações voltadas à educação integral. Ou seja, visava estimular as iniciativas de educação integral por parte dos estados e municípios, conforme está exposto no Art. 1º do Decreto nº 7.083/2010:

O Programa Mais Educação 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).

Conforme consta no Art. 2º do mesmo documento, Decreto nº 7.083/2010, dentre os princípios do Programa Mais Educação estava previsto a articulação das disciplinas com os campos de conhecimento/oficinas, bem como a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas como forma de garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação integral. Estes dois princípios são fundantes, ao passo que se constituem nos maiores desafios, pois são as bases que sustentam a concepção da educação integral, imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por conseguinte, com o fim do Programa Mais Educação, no dia 10 de outubro de 2016 é instituído o Programa Novo Mais Educação pela Portaria nº 1.144. E, no Art. 1º, deixa claro seu objetivo:

[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

Como podemos observar, a ampliação do tempo do Programa Novo Mais Educação foi destinada à melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, com objetivo voltado apenas a dois componentes do currículo. Nessas circunstâncias, comparado ao Programa Mais Educação, ficam evidenciadas perdas consideráveis quanto ao repertório de atividade oferecidas no horário oposto. É certo que as questões quantitativas e qualitativas devem ser consideradas, mas este é um assunto que será tratado posteriormente.

Quanto à formação, o Programa Novo Mais Educação se propõe, no Art. 6º, inciso III, a “colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC”. Nessa perspectiva, ao comparar os dois programas, ficam evidentes mais uma vez distinções significativas. Nesse caso, há um ponto a se destacar. Enquanto o Programa Mais Educação tinha por princípio a articulação com os sistemas de ensino, universidades e escolas na formação dos sujeitos envolvidos, o Programa Novo Mais Educação apenas menciona a participação das instâncias governamentais na colaboração da “qualificação e capacitação” em parceria com o Ministérios da Educação. Ou seja, exclui-se do texto a participação das universidades, espaços privilegiados do conhecimento e de fomento à pesquisa, importantes ao processo de formação. Desse modo, abre-se a possibilidade da formação ser conduzida por instituições privadas e outras organizações do terceiro setor. Temos aí a mercantilização da educação e o perigo de uma formação superficial e acrítica, as quais podem levar a escola pública a situações mais desastrosas.

É certo que tais formações durante o Programa Mais Educação não foram suficientes, sendo realizadas esporadicamente em parceria com as universidades. No entanto, as formações previstas pela Portaria nº 1.144, que instituiu o Programa Novo Mais Educação, não vêm acontecendo, conforme fica evidenciado na fala do Diretor A, da Escola Açaí: “Eu acredito que a primeira dificuldade, em se tratando de educação integral, é a própria equipe entender a educação integral, porque eu parto da concepção de que uma escola de Educação Integral ela tem que ser diferenciada... Então, a necessidade é essa, de compreensão e a necessidade de formação para essas pessoas. É preciso garantir formação para quem trabalha na educação integral” (vide Apêndice B).

Nessa perspectiva, a formação tanto inicial quanto continuada deveria ser priorizada pelas políticas públicas de educação como instrumento importante na

formação da concepção de educação integral, pois a ausência de uma teoria tem ocasionado perigosas fissuras no processo de ensino e de aprendizagem em decorrência da superficialidade do conhecimento dos próprios professores, predominando o ecletismo teórico, sinal de desconhecimento das teorias da educação, o que os tornam presas fáceis dos modismos e das propostas milagrosas apresentadas pelas pedagogias liberais, as quais deixam professores e alunos na superficialidade do conhecimento e negam a eles o acesso aos conhecimentos mais elevados.

Portanto, é preciso superar o pragmatismo que impera na escola pública e elevar a formação dos professores por meio de um embasamento teórico crítico e científico, pois a teoria é uma condição necessária à práxis, conforme afirma Saviani (2005, p.119-20):

A teoria não faz o sistema; ela é apenas uma condição necessária para que ele se faça. Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa.

A partir das contribuições do professor Saviani (2005), pode-se concluir que a teoria precisa estar viva na prática dos professores, pois por si mesma não fará as mudanças necessária no campo da educação. Para tanto, é preciso ajudá-los a compreender a teoria que está tão distante de suas práticas e isso requer investimento na formação inicial e continuada dos professores, a fim aprofundarem em uma concepção de educação integral que vá de encontro aos problemas vividos pela escola pública e que possa contemplar os anseios e necessidades da classe trabalhadora.

Observa-se, na concepção dos sujeitos que participaram da pesquisa, a predominância da concepção de educação integral como ampliação do tempo, com o objetivo principal de complementação do trabalho do professor regente. Desse modo, os aspectos cognitivos prevalecem sobre as dimensões físicas, sociais e tecnológicas, as quais são indispensáveis à formação integral da pessoa, conforme encontramos na concepção marxiana de educação ao apontar que o processo educativo deve contemplar a educação intelectual, corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 2011).

Essa sobreposição de determinados conhecimentos sobre outras capacidades humanas está muito presente nas falas dos professores, oficinairos e monitores, pois ao serem indagados sobre o planejamento compartilhado entre eles e a relação dos conteúdos trabalhados em sala com as atividades desenvolvidas no contraturno, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 6 – Planejamento e integração curricular

Você percebe alguma relação entre os conteúdos das oficinas e as atividades de sala de aula?	Há momento de planejamento em conjunto entre professores, monitores, oficinairos e estagiários?
Professor A – Escola Açai: “Não, tem mais relação mesmo com a oficina de língua portuguesa e matemática e a do laboratório que agora não sei o nome técnico” (Apêndice B)	Professor A – Escola Açai: “No ano passado acontecia mais, o oficinairo vinha até a gente e perguntava sobre o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula e aí ele reforçava no projeto” (Apêndice B)
Professor B – Escola Açai: “Tem, sim, xadrez por exemplo, onde você tem que ser uma pessoa pensante, eu não dou conta, mas admiro. O aluno que vai bem no xadrez, consegue resolver com facilidade problemas de raciocínio lógico na matemática” (Apêndice B)	Professor B – Escola Açai: “Não. Eu vou falar por mim, ano passado, por exemplo, eu tinha essa conversa com os professores das oficinas do projeto. Eu pedia para eles trabalharem, por exemplo, multiplicação, produção de texto... Com os de língua portuguesa e matemática, os outros não” (Apêndice B)
Professor A – Escola Jamari: “Eu acho que tudo colabora: teatro, dança. Teatro ajuda na oratória, expressão corporal, tudo vai somando forças e no final acaba ajudando.” (Apêndice B)	Professor A – Escola Jamari: “O nosso planejamento às vezes é feito de forma que nós podemos entrar em contato com as outras meninas e de vez em quando vem pedir informação.” (Apêndice B)
Professor B – Escola Jamari: “Não, a gente acaba não conseguindo acompanhar, eu pelo menos não consigo”. (Apêndice B).	Professor B – Escola Jamari: “No início do ano, só no planejamento anual. Geralmente a gente senta por turma, por exemplo, o pessoal do primeiro ano, do segundo ano e o pessoal do projeto...” (Apêndice B).
Estagiário A – Escola Jamari: “Na minha visão não tem nada a ver não, o que que [sic] natação tem a ver com a matemática? Não tem nada a ver. Talvez poderia ser o tamanho da piscina, perímetro, fundura, quem sabe essas coisas dava para aproveitar em matemática, né?” (Apêndice B).	Estagiário A – Escola Jamari: “Junto com os professores não, às vezes você pode intercalar com eles, sempre não. Porque eles são muito ocupados, mas de vez em quando você pode ir lá conversar com eles, uma semana dá, outra semana não dá” (Apêndice B).
Monitor A – Escola Jamari: “Sim, porque a princípio de tudo você só entrava na fanfarra ou numa banda marcial se você tivesse disciplina” (Apêndice B).	Monitor A – Escola Jamari: “Como eu tenho bastante horas vagas, porque o Mais Educação é dirigido por horas, eu já venho com a minha aula praticamente pronta, já sei o que eu vou passar para os meus alunos” (Apêndice B).

Fonte: A autora (2018)

Conforme as respostas dos entrevistados, observa-se que não há integração entre os conteúdos das salas de aula com aqueles tratados nas oficinas ou modalidades, embora consigam estabelecer algumas relações, mas na prática não acontecem. Esta observação ficou declarada na fala do monitor A, da escola Jamari (Apêndice B), ao explicitar sobre a relação da sua oficina com as demais. Quando perguntado se havia uma proposição por parte da escola para que houvesse a integração entre os componentes curriculares, ele afirmou que não. “Eles não fazem, porque nem eu tinha pensado nisso, mas agora vendo, a partir do que vocês estão falando, eu vejo que tem uma ligação, que dá, nunca tinha pensado nessa hipótese não, mas é bem legal, seria importante”.

As respostas em análise vêm corroborar com a compreensão de que não há um embasamento teórico sustentando a prática da educação integral no município de Ariquemes. A situação encontrada chama a atenção para o perigo do espontaneísmo, da fragmentação do trabalho pedagógico e da ausência de planejamento, o qual fica constatado na fala da coordenadora A, da escola Jamari (Apêndice B): “Nós temos o nosso horário de planejamento, só não o pessoal do Mais Educação, porque a carga horária deles é menor e eles não têm planejamento, porque só são 15 horas e aí não tem como fazer o planejamento, mas o pessoal que dá o acompanhamento pedagógico têm toda semana o planejamento deles, eles vão para a escola, planejam lá na escola.

Quanto à possibilidade do planejamento em conjunto, a Coordenadora A, da Escola Jamari, justificou que nem sempre é possível, pois os horários não batem, mas durante o planejamento anual há a integração entre professores, monitores, estagiários e oficinairos, conforme informou a Coordenadora B dessa mesma escola.

Na Escola Açai, a Diretora A (Apêndice B) destacou que o planejamento em conjunto é inviável, mas informou que “inclusive isto está enfatizado no projeto político pedagógico e no plano da escola, no entanto isso não é concretizado devido às condições que a escola tem hoje. Por exemplo, as condições de falta de professores. Essa falta de professores acaba gerando as horas excedentes, então não tem tempo de planejamento, eles vendem as horas de planejamento deles e passam a planejar em casa. Então por essa questão do professor ficar de manhã e à tarde em sala, isso está impedindo o momento do planejamento com os monitores. Há muita falta de professor, muitas vezes o oficinairo tem que dar um suporte em sala de aula, tem que tirar ele de lá [do projeto]. Uma hora o professor está doente, é

um atestado, afastamento, é isso. Isso acontece em todas as escolas e nossa escola não fica atrás. Então a gente orienta que os monitores e oficinairos façam algumas conversas nos intervalos que eles têm tempo para conversar, que cheguem aos professores e perguntem sobre o que eles estão trabalhando, no que pode ajudar e estar lhe dando um suporte, tipo matemática e letramento, para estar de acordo com o professor, mas não tem um horário, porque não bate, não fecha, há hora excedente”.

As contradições se evidenciam ainda mais a partir da fala da Diretora A, da Escola Açai, que deixa claro a inviabilidade da educação integral, em especial a construção de sua concepção, pois o espaço do planejamento é também espaço de proposições, sendo o planejamento em conjunto momento privilegiado para a promoção da integração curricular³³. No entanto, se não há espaços de diálogo e organização da prática de forma coletiva, como serão organizadas as ações da educação integral?

Destaca-se que a organização do trabalho pedagógico está contemplada no Plano Municipal de Educação - PME, o qual traz como objetivo, meta 6.6, “Garantir apoio técnico pedagógico e acompanhamento ao desenvolvimento, no espaço escolar, de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e estudantes, envolvendo grupos de diferentes faixas etárias”. E se propõe ainda, em sua meta 6.18, “Promover encontros de planejamento coletivo com as escolas, por área de estudo, no início do ano letivo, a partir da aprovação deste Plano”. No entanto, a realidade encontrada está aquém das metas propostas no PME e para alcançá-las se faz necessário um grande esforço por parte das políticas públicas, a começar pelo apoio técnico e pedagógico com a garantia do planejamento no espaço escolar, atualmente umas das grandes contradições presentes na Rede Municipal de Educação de Ariquemes, pois tem tornado as ações fragmentadas, inviabilizando a integração curricular e, por sua vez, a definição de uma concepção de educação integral que contemple as necessidades da realidade local.

Em suma, pode-se concluir que a concepção encontrada é reflexo das deformações geradas pela política nacional e local, uma vez que as duas escolas

³³ A integração curricular prevê que os conteúdos dos laboratórios/oficinas sejam tratados como conhecimento escolar, de modo que os componentes curriculares da base comum e diversificada sejam planejados em conjunto a partir da conexão e aprofundamento de um componente curricular com os demais, portanto, a integração curricular se sobrepõe à interdisciplinaridade, pois busca desenvolver as múltiplas dimensões humanas (RANUCCI; SARMENTO, 2016).

desenvolvem as ações do Projeto Burareiro – Projeto de Educação em Tempo Parcial e Integral, e uma delas, as ações do Programa Novo Mais Educação. No entanto, através dados coletados, fica evidente que atualmente não há distinção nas ações desses programas, de modo que possuem a mesma dinâmica de funcionamento.

Destacam-se ainda cinco fatores determinantes que têm gerado essas deformações na concepção, ocasionados pela ausência de: a) uma teoria capaz de orientar a prática; b) formação inicial e continuada; c) planejamento, devido às horas excedentes de alguns professores; d) integração dos componentes curriculares; e) planejamento coletivo entre professores, monitores e estagiários.

Nesse contexto, para que a educação integral se efetive, urge o investimento em dois aspectos fundamentais, a formação e as condições de trabalho. A formação, pois esta é o princípio de mudança da concepção e da prática, a qual deve ser orientada por uma teoria que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, levando em consideração que a formação dos professores só se completa a partir do efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009). Quanto às condições de trabalho, deve ser concebida como o baluarte da qualidade, pois a mudança da prática requer condições de trabalho e a efetivação de toda e qualquer concepção será inviabilizada se não for garantida a devida condições de trabalho.

Vale destacar ainda que as condições de trabalho e a formação, junto com o pagamento justo de salário e o plano de carreira do trabalhador, conforme CONAE 2018, constituem-se nos princípios da valorização do trabalhador em educação. Portanto, o investimento nestes princípios deve ser conduzido paralelamente dentro das políticas públicas de educação como direito do trabalhador e garantia da qualidade da educação.

5.2 Concepção de Gestão Escolar

Feita a análise da concepção de educação integral que tem norteado a prática dos educadores, esta subseção será dedicada a apresentar a concepção de gestão escolar encontrada na pesquisa de campo; uma vez que o propósito deste trabalho é se debruçar sobre os “desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO”.

No contexto da historiografia, a administração escolar está presente no Brasil desde o período colonial, com a educação dos jesuítas, perpassando a fase pombalina e joanina, chegando na Primeira República com a criação oficial do cargo de *diretor de escola*, em detrimento à constituição dos Grupos Escolares em São Paulo, conforme afirmam Penteado e Bezerra Neto (2012). Deste então, este cargo passou por diversas transformações até chegar na função atual de *gestor escolar*, em vias da gestão democrática do ensino, conforme estabelece a Constituição Federal e a LDB.

Na atualidade, o grande empasse vivido pelo gestor escolar se refere ao significado de sua função, afinal é um diretor escolar ou um diretor de empresas? Qual é a relação da escola com a empresa capitalista?

Paro (2015, p.42) salienta que “a concepção que se tem do diretor escolar não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa da produção econômica” e, segundo Rosar (2012), esta problemática se desencadeia pelo fato da administração escolar não possuir uma teoria própria, fazendo com que os teóricos da educação busquem referências nas teorias da administração científica na tentativa de validar suas proposições. Desse modo, o caráter educativo entra em contradição em decorrência da busca de padrões de eficiência e racionalização, típico das organizações empresariais, portanto, estas teorias não conseguem ir ao encontro dos desafios da escola pública. A autora ainda salienta que a administração é um fenômeno típico das sociedades capitalistas e o modo de produção capitalista tem por objetivo a acumulação do capital e a reprodução ampliada. Para escapar desta armadilha é preciso perseguir os fins políticos e técnicos da educação, os quais são incompatíveis com os da empresa capitalista.

Na LDB, Lei 9394/96, Art. 2º, que trata dos princípios e fins da educação, é afirmado que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, no entanto, na prática, esse objetivo encontra suas contradições, predominado a superficialidade do ensino, com a formação de mão obra para o mercado, muitas vezes aquém do interesses do capital, porém cumpre sua missão ao massificar ideologicamente uma classe servil.

Mas, se, à luz de uma concepção radicalmente democrática de mundo, admite-se que os homens nascem igualmente com o direito universal de acesso à herança cultural produzida historicamente, então a educação – meio de formá-lo como humano-histórico – pode restringir-se a conhecimentos e informações, mas precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno (PARO, 2015, p. 47-9).

Corroborando com as proposições de Paro (2015), Saviani (2011, p.13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, Paro (2015) destaca que querer aprender não é uma característica nata do ser humano, mas um valor construído historicamente, portanto, o maior desafio da didática é despertar nos alunos o desejo pelo conhecimento. Desse modo, os assuntos referentes à educação devem ser tratados sob o olhar de educadores e não de leigos provindos da economia e do meio empresarial. Paro (2015, p.50) ainda chama a atenção para duas ameaças que rondam o direito à educação: “1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que ‘cuidam’ dos assuntos da educação” (grifos do autor).

Daí decorrem os perigos de uma gestão escolar que tem por princípio o empreendedorismo, um modismo presente nas escolas, o qual objetiva apenas formar o capital humano utilizando o discurso persuasivo de formar cidadãos economicamente empoderados para resolver os problemas econômicos gerados pela acumulação capitalista. “A razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado” (PARO, 2015, p.51). O gestor escolar precisa estar atento para não perder de vista a natureza educativa da instituição e seus fins. Eis aí um dos grandes desafios de sua função.

Na pesquisa de campo foi perguntado aos diretores se havia na escola algum projeto que tratasse sobre o empreendedorismo. Em ambas escolas está sendo desenvolvido um projeto denominado JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos), em parceria com o SEBRAE, conforme explicou a diretora A da escola Açai (Apêndice B): “O objetivo é ensinar os alunos a serem empreendedores, então mandaram um apostilado para escola e o professor precisa desenvolver isso na escola. Por exemplo, a professora do 5º ano está desenvolvendo um projeto com as crianças para vender brigadeiros. Então eles mesmos irão fazer os brigadeiros, vão

verificar os materiais que precisam usar e eles vão vender esses brigadeiros para poder ter lucros, as crianças com os professores. Mas a ideia é essa, que eles em casa façam mais brigadeiros. A ideia é que ninguém nasce empreendedor, você aprende, então a escola pode ensinar.

Trata-se de uma proposta neoliberal, com viés puramente meritocrático, de competição exacerbada. Desse modo ensina-se as crianças a individualidade, que gera a compreensão de que cada pessoa é responsável por seu sucesso ou fracasso, ou seja, exime o Estado da participação na garantia do bem comum, como se os problemas sociais e econômicos fossem estritamente de responsabilidade da pessoa.

Outro ponto a se destacar é que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p.14); não são quaisquer conhecimentos, mas aqueles voltados aos conhecimentos científicos, que foram construídos historicamente pelo homem. Saviani (2011) ainda chama a atenção para o fato de a escola encontrar tempo para toda espécie de atividade, mas pouco tempo para o conhecimento sistematizado. Um perigo que ronda a escola e não permite que a educação chegue aos seus fins.

Outro dado coletado que diz respeito a essa questão mercadológica dentro da escola se refere às reuniões de formação para diretores. De acordo com a Diretora A, da Escola Jamari, em anos anteriores houve algumas formações de cunho empreendedor destinadas ao diretor escolar, conforme informou: “Tivemos também uma formação, já faz algum tempo, oferecida pelo SEBRAE, uma formação de 9 dias em parceria com a secretaria que foi o EMPRETEC, trabalhava mais essa questão de empreendedorismo” [sic] (Apêndice B).

Tais ideologias estão assentadas na Pedagogia da Qualidade Total ou Pedagogia Empreendedora, sendo um desdobramento da teoria do “aprender a aprender” (SCHAEFER; MINELLO, 2016) e foram fortemente divulgadas no Brasil por Cosete Ramos, técnica do Ministério da Educação na década de 1990.

Schaefer e Minello (2016) ainda salientam que a educação empreendedora está na pauta de discussão de organismos como a UNESCO e a ONU, concebida como estratégia importante para o desenvolvimento econômico dos países periféricos, pois acredita-se que esta proposta é um caminho curto para a modernidade e uma alternativa para a resolução dos problemas econômicos dos países. Na verdade, fica evidenciado o papel que a escola tem assumido perante a

sociedade, uma grande contradição, pois, como visto, seu objetivo não é formar cidadãos emancipados, mas agentes e consumidores para fortalecer o mercado. Nessa perspectiva, “o seu potencial de consumo é que vai estabelecer o seu lugar social, a sua inserção (ou não) na sociedade” (BARBOSA; MOLL, 1995, p.243).

Diante do exposto, questiona-se: onde ficam os fins da educação? E o direito de acesso a todos os bens culturais construídos historicamente pelo homem?

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2011, p.16).

A partir das contribuições de Saviani (2011), observa-se que a escola vive uma crise de identidade de suas concepções e objetivos que não são atuais, pois a escola pública sempre foi um espaço de disputas, com predominância das ideias liberalizantes. Este conflito interno provoca um desequilíbrio nas ações de professores, técnicos e gestores, os quais perdem de vista os reais objetivos de suas funções, atingindo sua própria identidade e o processo educativo.

Este conflito interno incide diretamente na concepção que se tem de educação e, por sua vez, na concepção da própria gestão escolar. Um exemplo dessa contradição foi observado na pesquisa de campo, pois foi perguntado aos diretores sobre o envolvimento dos mesmos com o trabalho pedagógico e, segundo o diretor da Escola Açai (Apêndice B), 80% de suas ações estão voltadas às questões de ordem administrativa e 20%, pedagógica; ou seja, seu tempo é consumido pela burocracia. Na Escola Jamari foi informado que há um equilíbrio, sendo que 50% das ações estão voltadas ao trabalho administrativo e 50%, pedagógico. Porém, quanto ao acompanhamento das atividades do horário oposto, que ocorrem fora da escola, apontaram que devido ao trabalho burocrático, como realizar pagamentos, atender aos fornecedores, aos pais, e garantir a alimentação; acabam ficando mais na escola, indo com pouca regularidade ao espaço onde acontece as atividades do contraturno. Veja: “Então a gente tem que estar aqui dando esse suporte maior, aqui no espaço da escola, pois as situações burocráticas

acontecem aqui no espaço da escola. Os pais procuram mesmo no prédio da escola. Têm algumas situações que a gente só consegue resolver aqui na escola, né? [sic] Os computadores estão aqui, a organização dos programas, o PDDE, várias coisas que acontecem lá precisam ser garantidas aqui na escola, por isso que lá fica mais o coordenador e orientador e a gente fica aqui na escola resolvendo essas questões mais administrativas de resolução de problemas” (Apêndice B).

O que apontam foi constatado na pesquisa de campo, pois no decorrer da investigação, que aconteceu entre o mês de julho e agosto de 2018, a ausência dos gestores escolares no espaço externo, onde acontecem as atividades do contraturno, foi notável. Portanto, diante do que mostram, observa-se que esse equilíbrio entre as tarefas pedagógicas e burocráticas não está em harmonia como apresentado inicialmente, ou as atividades do horário oposto não são consideradas como pedagógicas e parte importante do processo educativo.

A esse respeito, foi perguntado aos entrevistados de ambas escolas sobre o apoio que o diretor tem dado às atividades que eles desenvolvem e foram obtidas as seguintes respostas, em uma escala entre excelente, bom, razoável e insuficiente:

Tabela 4 – Apoio do diretor nas atividades pedagógicas e de orientação educacional

Entrevistado	Excelente	Bom	Razoável	Insuficiente
Professor	11	10	-	1
Monitor	6	7	-	-
Estagiário	5	-	-	-
Coordenador Pedagógico	2	3	-	-
Orientador	4	-	-	-

Observação: Os oficineiros responderam o mesmo questionário do monitor, uma vez que suas atividades são semelhantes.

Fonte: A autora (2018)

Ao comparar as respostas dos diretores com a dos demais sujeitos, fica evidente a contradição que pode ser gerada devido à falta de clareza do coletivo sobre as atribuições do diretor ou certa parcialidade nas respostas, uma vez que foi constatada na pesquisa participativa e nas entrevistas a necessidade de equilíbrio

entre o trabalho administrativo e pedagógico. Tais respostas evidenciam também a concepção do coletivo a respeito da gestão escolar.

No questionário multifatorial, foi questionado a respeito das qualidades mais necessárias para um diretor e na escala entre flexível, competente, atuante e bom relacionamento foram obtidas as seguintes respostas:

Tabela 5 – Qualidades necessárias para o diretor exercer sua função

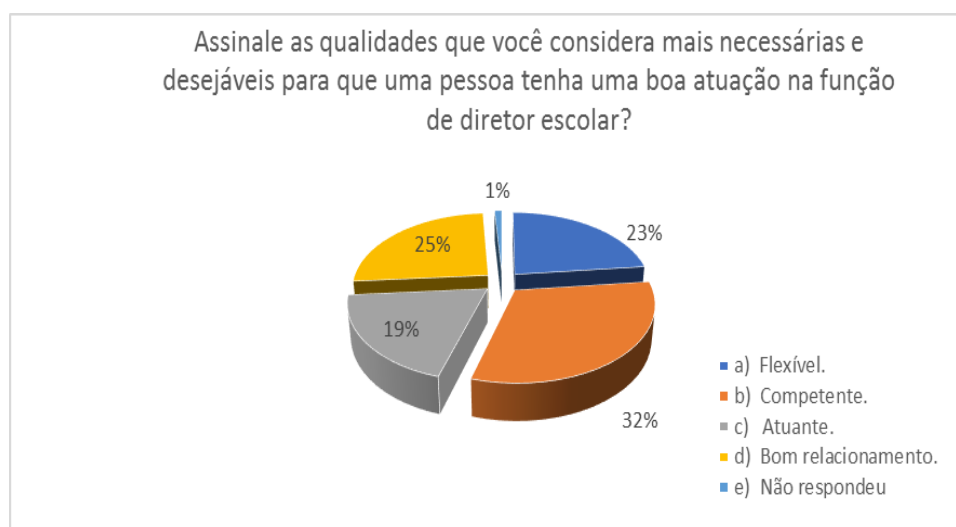
Entrevistado	Flexível	Competente	Atuante	Bom relacionamento	Não respondeu
Professor	11	14	8	14	-
Monitor	7	10	6	7	-
Estagiário	1	3	2	-	-
Coordenador Pedagógico	3	3	2	2	1
Orientador	1	1	1	2	-

Observação: Os oficineiros responderam o mesmo questionário do monitor, uma vez que suas atividades são semelhantes.

Fonte: A autora (2018)

A partir da análise das respostas, conforme tabela acima, fica declarado que, para o coletivo, a qualidade “competência” tem elevada percentagem em relação às demais, conforme mostra gráfico abaixo com a compilação das respostas de todos os sujeitos:

Gráfico 4 – Qualidades necessárias e desejáveis para o diretor escolar.



Fonte: A autora (2018)

A qualidade “flexível” aparece em segundo lugar com 25%, em seguida o “bom relacionamento” com 23% e por último a qualidade “atuante” com 19%. Desse modo, observa-se que, na concepção encontrada, impera um modelo de gestor com capacidades mais técnicas do que aquelas voltadas às relações humanas. Quanto aos aspectos negativos e menos desejáveis, na escala entre autoritário, ausente, falta de disciplina e mau relacionamento, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 5 – Aspectos negativos e menos desejáveis para o diretor escolar



Fonte: A autora (2018)

Há uma contradição nas respostas, pois no resultado dessa questão, conforme gráfico 5, o “mau relacionamento” é imperativo, com 37% das respostas. Em segundo, apontam como aspecto negativo na atuação do diretor escolar o “autoritarismo”, com 30% das respostas, seguido do aspecto “ausente”, que soma 19%; e, por último, a “falta de disciplina”, com 14%.

Ao comparar os resultados das duas questões, que estão relacionadas diretamente à concepção de gestão escolar dos sujeitos, constata-se uma contradição, pois o “bom relacionamento” aparece em terceiro lugar quando se refere à qualidade que um diretor precisa ter no exercício de sua função. No entanto, quando se refere aos aspectos negativos o “mau relacionamento” e o “autoritarismo” são os aspectos mais apontado pelos sujeitos. Neste contexto, pode-se concluir que a concepção de gestão encontrada está relacionada à atuação de um diretor competente, ou seja, com capacidades técnicas, com bons relacionamentos e posições democráticas.

Para as diretoras das duas escolas suas gestões são democráticas, por serem escolhidas pelo voto da comunidade escolar; por terem no corpo da

instituição a participação de colegiados como o Conselho Escolar e a APP; e por propiciarem a gestão participativa de toda comunidade nas decisões.

A esse respeito, Colares (2003) apresenta três concepções de gestão educacional, as quais são definidas pelo modo como o diretor age e encaminha seu trabalho no espaço escolar, a saber: gestão autoritária, gestão pseudodemocrática e gestão democrática.

A gestão autoritária é marcada pela centralidade das ações na pessoa do diretor, o qual age pela lei, toma as decisões sozinho determinando quem, como e quando serão executadas as ações. Sua posição diante do coletivo é de quem sabe tudo e sabe melhor do que os demais, sua postura política ignora o pluralismo de ideias.

Colares (2003, p.85) considera que:

Nesse sentido, é possível observar que, sendo a centralização um dos aspectos básicos da gestão autoritária, este tipo de gestão pode ser praticada até mesmo por um diretor que tenha sido eleito pela comunidade escolar. Agindo em conformidade com estes princípios, o diretor converte-se em um cumpridor de normas externas, ao mesmo tempo em que impõe as regras para serem seguidas internamente.

Desse modo, um diretor autoritário está mais preocupado em cumprir as normas externas, próprias da burocracia capitalista, do que resolver os problemas internos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, ferindo os fins da educação.

Sobre a gestão “pseudodemocrática”, o autor a identifica como sendo aquela marcada pelo meio termo que transita entre o autoritarismo e a democracia. No entanto, possui aparência democrática. O *laissez-faire* é a definição mais aproximada desse modelo de gestão, pois sua ação é marcada pela liberdade, dando “carta branca” aos sujeitos, exercendo pouco controle e com ação predominantemente voltada a fornecer informações. A prioridade desse modelo de gestão é resolver os problemas administrativos e as eventuais dificuldades do cotidiano.

É comum, na gestão de um diretor pseudodemocrático, o uso da democracia como argumento para justificar suas ausências, deixando algumas de suas atribuições para outrem, bem como o funcionamento da escola sob a responsabilidade de outros membros da equipe gestora. Pode ocorrer ainda a

fragilidade das decisões por não serem tomadas de forma coletiva, mas pré-definidas pelo próprio diretor ou discutidas e definidas em grupos menores para depois serem socializadas com o coletivo como forma de validar a decisão como sendo democrática, mas isso não quer dizer que o coletivo tem efetivamente o controle de todo o processo da gestão educacional. São comuns nesse modelo de gestão algumas adaptações, tanto administrativas quanto pedagógicas “com o objetivo de atender às demandas dos grupos de pressão que tenham força no processo de escolha do diretor, quando esta é feita por eleição” (COLARES, 2003, p.87). Nessas circunstâncias, são vividas algumas deformações comuns do processo dito como democrático, próprios do processo eleitoral dos cargos públicos do legislativo e executivo.

Quanto à gestão democrática, tem como proposta o envolvimento de toda comunidade escolar nas decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo processo da gestão, em vista dos interesses coletivos e da superação da simples democracia participativa (COLARES, 2013) que se limita apenas à escolha do diretor, pois a participação democrática dispensa a burocracia dos decretos e atos jurídicos, ela é em si mesma uma construção social que se dá pela formação de consciência e pela necessidade de participar das decisões. Nesse sentido não tem como discutir a gestão da escola pública sem discutir sua relação com a sociedade e o modelo capitalista que a rege.

Nos marcos legais, a gestão democrática é proposta pela Constituição de 1988, em seu Art. 206, como um dos princípios do ensino. Na LDB, Lei 9394/96, em seu Art. 14, fica definido que as normas da gestão democrática serão estabelecidas pelos sistemas de ensino seguindo dois princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Portanto, não traz uma definição de gestão democrática, não faz proposições sobre a escolha do diretor e nem menciona os critérios para a ocupação do cargo, apenas menciona no Art. 64 que a formação de profissionais de educação “para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”. Essas ausências têm gerado deturpações, manipulações e equívocos na efetivação da gestão democrática que deve estar presente no cotidiano da escola.

Em Ariquemes – RO, município onde esta pesquisa foi realizada, no seu plano de educação, meta 19, a gestão democrática é apreciada de forma detalhada, contemplando objetivos voltados à participação dos profissionais da educação, estudantes e comunidade local na elaboração do projeto político-pedagógico, no plano de aplicação, na prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas, bem como no fortalecimento da gestão democrática “por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas da educação básica, conforme estabelecido em Lei”.

Chamam a atenção nesta meta 19 do PME dois pontos que se contradizem: a princípio, se destaca a importância da participação direta do coletivo na escolha do diretor escolar e em seguida pressupõe que a escolha esteja associada aos critérios meritocráticos. Eis uma grande contradição, pois a meritocracia fere o processo democrático. Afinal, quais são esses critérios? Se a escolha é democrática, ela deve estar assentada na opinião e anseio de cada indivíduo e todo e qualquer estabelecimento de critérios que induzem ao interesse do governo, em especial meritocráticos, ferem a democracia. É uma forma de alienação.

O referido documento ainda visa: formação técnica para os gestores e membros do conselho escolar logo após a posse; formação nas dimensões financeira, pedagógica, fiscal, contábil, institucional e administrativa; monitoramento em vista da garantia da qualidade da educação; criação e garantia da atuação dos Grêmios Estudantis, entre outros objetivos.

Vale destacar que a eleição de diretor e vice-diretor foi instituída na rede municipal de Ariquemes no dia 26 maio de 2008 pela Lei Municipal nº 1.387, sendo a comunidade escolar soberana nesta escolha, devendo o candidato ao cargo atender aos seguintes critérios, conforme consta no Art. 3º desta lei:

- I – Tenha no mínimo 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério público municipal e que pertença a pelo menos 2 (dois) anos ao quadro efetivo da escola em que concorrer.
- II – Seja concursado e tenha contrato de no mínimo 40 (quarenta) horas semanais no município.
- III – Formação em Pedagogia ou outra licenciatura com pós-graduação específica para exercício da função.
- IV – Caso não haja na escola candidato que pertença ao quadro de funcionários da escola há pelo menos 2 (dois) anos, poderão concorrer qualquer candidato que preencha os requisitos dos incisos II e III deste artigo.
- V – Caso não haja ninguém disposto na escola em candidatar ou que preencha os requisitos nesta Lei mencionados a Secretaria de Educação,

indicará para assumir o pleito, sendo que o mesmo deverá proceder-se como se eleito fosse.

§ 1º. Os candidatos a vice-diretor deverão preencher os requisitos previstos nos incisos I, II e III.

§ 2º. Nenhum candidato poderá concorrer simultaneamente em mais de uma unidade escolar.

§ 3º. O professor que trabalhar 20 (vinte) horas em cada escola, eleito diretor de uma delas, automaticamente será transferido em regime de 40 (quarenta horas) para a escola em que foi eleito diretor no dia 01 de janeiro do ano seguinte (ARIQUEMES, 2008, p.2).

É certo que esses critérios não foram discutidos e decididos com a participação dos professores, sendo uma regra imposta pelo executivo municipal, o que fere a participação democrática. No entanto, ao invés do município superar seus desafios e contradições, tem cometido diversas regressões no campo da política de educação, aumentando ainda mais as contradições e a distância na efetivação da democracia, pois a Lei Municipal nº 1.387 foi alterada. Portanto, constata-se nos documentos legais que regem atualmente a escolha do diretor uma das maiores controvérsias, que fere o fortalecimento da democracia e aumenta o autoritarismo de instâncias superiores.

A Lei Municipal nº 2.093, de 15 de setembro de 2017, que alterou a Lei Municipal nº 1.387, afirma em seu Art. 1º que:

“Os diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais serão nomeados pelo chefe do Executivo Municipal, após o resultado da consulta popular, com base em lista tríplex constituída pelo voto da comunidade escolar para um mandato de 2 (dois) anos, podendo reeleger-se uma única vez” (ARIQUEMES, 2017, p. 1).

Ou seja, a comunidade escolar não escolhe, apenas indica os nomes dos pretensos diretores e vice-diretores, os quais devem ser concursados e pertencentes ao quadro de servidores da instituição de ensino. Tal decisão fere o processo democrático ao centralizar a escolha final do diretor escolar ao executivo municipal, reduzindo a participação da comunidade apenas à indicação dos nomes, por meio da escolha com voto direto e secreto. Destaca-se ainda que o candidato mais votado não é critério de escolha.

Diante do exposto, fica declarado o autoritarismo do executivo municipal transvestido de legalidade a partir da criação da lei que lhe dá esses poderes, ferindo o conceito real de democracia. É certo que o processo democrático não se restringe apenas à escolha do diretor, como já mencionado, porém a escolha

democrática é o princípio para a consolidação do que está preconizado na Constituição Federal e na LDB. Nessa perspectiva, a ausência de um conceito de gestão democrática nos documentos que regem a educação brasileira, bem como o estabelecimento de critérios para a escolha e ocupação do cargo de diretor, tem gerado essas contradições pelas manipulações feitas pelo próprio Estado.

Vale destacar que a participação do coletivo escolar é importante para a consolidação da democracia, pois “uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2007, p.18), uma vez que a política e a democracia se desenvolvem na própria prática social. De acordo com Paro (2007, p.32):

A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Isto é, Paro (2007) vai muito além do processo eletivo de escolha do diretor e aprofunda sua concepção de democracia a partir da importância de sua presença na prática educativa como uma necessidade da vida em sociedade, sendo importante para a formação humana com reflexos positivos na qualidade da educação. Para tanto, faz-se necessária a superação das práticas autoritárias transvestida de democrática.

Colares (2003, p.89) afirma que a gestão democrática

trata-se de uma administração construída e exercida coletivamente, na qual os sujeitos são envolvidos na tarefa e dela participam sem um caráter de obrigatoriedade e muito menos porque seja necessário do ponto de vista formal-burocrático.

Nessa perspectiva, o autor aponta o planejamento coletivo como instrumento principal do diretor escolar, o qual visa a participação de todos de forma igualitária e soberana.

Mas, se na prática há um poder que está acima das decisões do coletivo escolar, capaz de inviabilizar o que é deliberado coletivamente, não tem como

considerar essa gestão como sendo democrática. Portanto, diante dos dados coletados na pesquisa de campo, a gestão encontrada nas instituições de educação integral que participaram desta pesquisa não são democráticas, mas pseudodemocráticas. Para chegar a essa conclusão, três fatores foram determinantes: 1º) o coletivo não é soberano na escolha dos diretores, pois a palavra final é do executivo municipal; 2º) os diretores estão mais envolvidos com as tarefas técnico-burocráticas do que com as questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, ao objeto e fins da educação; e 3º) os diretores ocupam o mais alto cargo na hierarquia da escola, o que o torna único responsável pela instituição, portanto têm a última palavra nas decisões em vista dos problemas que podem ser suscitados, o que compromete as relações humanas no interior da escola. Nessa perspectiva, Colares (2003, p.77) adverte que:

A eleição do diretor de escola somente fará sentido se for acompanhada de uma nova forma de encaminhar as ações, de tal maneira que possa se converter em um processo de aprendizagem coletiva, associado a outros instrumentos, para a construção da democracia.

Assim, a efetivação da democracia no campo educacional é um desafio presente e crescente. Há um longo caminho a se fazer para alcançá-la e a escola como geradora do conhecimento é o espaço privilegiado para sua concretização, mas, para isso, precisa-se romper com as contradições que a cerca. A democracia é importante e necessária para a vida em sociedade é o elo para uma nova sociedade.

5.3 Perfil do Diretor Escolar

Apresentada a concepção de gestão escolar das escolas pesquisadas, esta subseção é destinada a identificar o perfil do diretor e apresentar algumas referências que possam contribuir com sua identidade no contexto do coletivo escolar.

Participaram desta investigação quatro gestoras, sendo duas diretoras e duas vice-diretoras com as seguintes faixas etárias: duas com idade entre 30 e 40 anos, uma com idade entre 40 e 50 anos e outra entre 50 e 60 anos. Todas são professoras concursadas, com 40 horas semanais de trabalho na instituição, atuando no período matutino e vespertino. Entre as diretoras, uma possui contrato de 60 horas semanais; desse modo, no período noturno, trabalha em outra

instituição complementando a carga horária de trabalho. Quanto ao tempo de trabalho nas escolas, lócus desta investigação, uma está atuando entre 7 e 10 anos e as demais estão em um período entre 10 e 15 anos, conforme resposta coletada por meio do *Survey Multifatorial*. Todas afirmaram destinar horas da sua carga horária de trabalho para o planejamento e reunião mensal com professores e coordenadores pedagógicos.

Em relação à formação, todas são pós-graduadas, de modo que três possuem especialização e uma, mestrado. Entre as quatro gestoras duas cursaram a graduação em instituição privada, uma fez o curso superior em uma instituição pública federal e outra em instituição privada à distância. Todas afirmaram ter participado de alguma formação continuada nos últimos três anos e que sempre fazem uso dos conhecimentos adquiridos para a melhoria de sua prática.

Dentre as diretoras, uma afirmou desenvolver atividades fora da área da educação para complementar a renda, recebendo entre 2 e 3 salários. Quanto aos rendimentos na educação, três diretoras informaram receber de 3 a 4 salários mínimos e uma entre 4 e 6 salários.

Quanto às práticas socioculturais das mesmas, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 6 – Práticas socioculturais das diretoras escolares

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
Frequentar bibliotecas	0	4	0
Ir ao cinema	1	2	1
Ir ao museu	0	3	1
Ver apresentações teatrais	1	2	1
Ver apresentações musicais ou de dança	3	1	0

Fonte: A autora (2018)

Como pode-se observar, as vivências culturais das gestoras não estão conforme o desejado, um retrato da não-socialização dos bens culturais, um problema que se perpetua historicamente entre a classe trabalhadora. É sabido que de certo modo esses dados interferem na efetivação da educação integral, pois se

os próprios educadores não possuem acesso aos bens culturais, como compreenderão que essas ausências irão comprometer o desenvolvimento integral da pessoa? É preciso ajudá-los nesta percepção, para que compreendendo a importância do acesso a esses bens, realizem as lutas no campo da educação em vista de sua qualidade.

Outros dados que merecem atenção se referem às práticas de leitura, conforme quadro abaixo:

Tabela 7 – Práticas de leitura das diretoras escolares

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item):	Sempre	Eventualmente	Nunca
Jornais	0	3	0
Revista semanal de informação variada	0	3	0
Revista de humor/quadrinhos	1	2	1
Revista de divulgação científico-cultural	0	3	0
Revistas sobre celebridades, esporte e TV	0	1	2
Livros	1	3	0
Sites da internet	4	0	0

Fonte: A autora (2018)

Como se observa, as práticas de leitura entre os gestores, em sua maioria, se restringem aos sites da internet e fontes importantes para a formação intelectual e cultural não são prestigiadas. Diante dessa realidade, como garantir a qualidade da educação com educadores que eventualmente leem livros? Como a escola formará os futuros leitores? “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (PARO, 2016, p.15).

Paro (2016) ainda salienta que para a escola fazer as transformações, precisa se organizar, estar junto com os interessados, que é a classe trabalhadora, usuários da escola pública, os quais muitas vezes não são conscientes da importância da educação para sua emancipação. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada exerce um papel fundamental na formação de consciência dos

trabalhadores e futuros profissionais da educação, a fim de subverter o mal que se perpetua historicamente.

Mas, em suma, observando os dados que tratam do perfil dos diretores, é possível constatar as fragilidades e os desafios que estão diante da formação dos profissionais da educação, um problema que não nasceu no ensino superior, mas é reflexo de uma trajetória escolar, reflexo de uma política de educação que não tem conseguido dar as respostas necessárias às demandas sociais.

Outro fator a se considerar é que para se fazer educação integral são precisos profissionais integrais, isto é, profissionais bem formados, com dedicação exclusiva, bem remunerados e com condições humanas de trabalho, de sorte que a valorização recebida seja condizente com a grandeza e importância de sua profissão.

No que se refere à sua atuação dentro da escola, a partir dos dados apresentados na subseção anterior, constata-se que a forma de escolha do cargo e as tarefas que lhe são impostas interferem diretamente no seu perfil, em sua prática e no modo como o coletivo o vê. Paro (2015, p.115) adverte que: “no que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este acaba se constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder”, pois é recorrente o coletivo o identificar como um agente infiltrado na instituição para defender os interesses do governo e não as demandas que nascem a partir dos problemas do cotidiano da escola. Nesta perspectiva, os diretores que são escolhidos por meio da participação da comunidade tenderão a defender os interesses da coletividade que ele representa, conforme demonstra Paro (2015, p. 115-6):

Um diretor cuja lotação e permanência no cargo dependa, não apenas do Estado, mas precipuamente da vontade de seus liderados, tenderá com muito maior probabilidade a se comprometer com os interesses destes e a ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado porque estará representando a vontade dos que o legitimam e não exercendo o papel de mero “funcionário burocrático” ou de apadrinhado político (grifos do autor).

O que é apontado por Paro (2015) fica evidenciado na investigação. Uma vez que as diretoras de ambas escolas foram escolhidas pelo voto direto da comunidade, observa-se que, embora estejam submersas, as demandas técnico-burocrática do Estado possuem um sentimento aflorado de pertencimento e

representatividade de sua comunidade, conforme fica evidenciado na fala da Diretora A, da Escola Açaí, que durante uma reunião com a equipe técnica da secretaria de educação na escola, destacou alguns pontos importantes, os quais considera importante a secretaria levar em consideração. Enfatizou a necessidade de o coordenador pedagógico acompanhar os professores, pois na prática, diante das sucessivas faltas dos docentes, ele não tem conseguido exercer seu trabalho com qualidade. Não tem como garantir o reforço se faltam professores e há muitos com horas excedentes, ou ainda não haver professor para sala de recursos; logo, as crianças que precisam de atendimento especial não estão sendo atendidas.

A diretora destacou que em 2017 não havia coordenador para as atividades do Projeto Burareiro; quem auxiliava nas atividades era uma monitora. Também disse que a escola passou por falta de materiais básicos como papel higiênico e que os coordenadores até doaram papel sulfite à escola, pois não havia até mesmo para a impressão das avaliações escritas. Por esse motivo, considerava infelizes as palavras do prefeito, que afirmou dentro da própria escola que “os professores não estão nem aí para os alunos, o que eles querem é salário”. Disse ainda que está preocupada com a saúde dos professores, pois muitos estão doentes devido às más condições de trabalho. Enfatizou que em 2017 a instituição não teve ajuda da secretaria de educação na compra de materiais de consumo, a fim de suprir a ausência do orçamento do PDDE e que devido a essas situações a escola tem sobrevivido como uma ONG, vivendo de parcerias e, graças ao empréstimo do espaço escolar às igrejas, tem conseguido fazer a manutenção nos condicionadores de ar das salas, pois sempre que pedem o espaço da escola emprestado é solicitado algum tipo de contribuição em retorno. A diretora ainda pediu que olhassem para a especificidade da educação integral, pois às vezes parece que a escola não é de educação integral, mas de tempo integral.

Diante do posicionamento dessa diretora, frente à equipe técnica da secretaria de educação, nota-se que a peculiaridade democrática dá ao diretor escolar legitimidade de defender sua comunidade, o que poderia ser inviabilizado se sua nomeação fosse político-partidária ou provida através do processo burocrático do concurso, sendo o primeiro embasado no clientelismo e o segundo na meritocracia.

Paro (2015) assevera que, embora o concurso público tem se mostrado no senso comum como uma forma democrática de admissão dos diretores, esta

questão merece atenção, pois ainda que o concurso seja democrático e o diretor possa escolher a escola onde pretende trabalhar, a comunidade não o escolhe e terá que aceitá-lo sem nenhum processo democrático. Em relação ao conhecimento específico para o cargo, embora sejam importantes, estes não são determinantes, pois é na própria prática diretiva que ele obterá os conhecimentos necessários e o processo de escolha não pode se resumir a uma qualidade técnica, pois o diretor desempenha um papel político e para isso não há nada mais coerente do que a escolha livre daqueles que ele irá dirigir, os quais lhe darão apoio e legitimidade.

Outro aspecto a se destacar a respeito da figura do diretor é quanto ao seu posto na hierarquia da instituição, pois a divisão hierárquica é própria das teorias da administração capitalista. Em Rosar (2012) ficam evidenciados os perigos que os processos burocráticos podem desencadear ao introduzir na própria escola a divisão capitalista do trabalho que pode torná-la uma organização burocratizada e com mecanismos de submissão do trabalhador acentuados pelas relações verticalizadas. A esse respeito, Paro (2016) afirma que as escolas estão carecendo de relações horizontais, embasadas em sentimentos capazes de humanizar o interior da escola e superar o nocivo da hierarquia que divide as pessoas.

A esse respeito, o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar, leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da *pessoa* do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta (PARO, 2016, p.16, grifos do autor).

Para superar os riscos de uma gestão autoritária, a escola precisa se organizar democraticamente de modo a favorecer a participação de toda a comunidade e superar a concentração do poder de decisão na pessoa do diretor. É preciso dar voz, distribuir responsabilidades/poderes e transformar o espaço escolar em oportunidades de fomento na luta pelos direitos da classe trabalhadora.

Desse modo, diante da coleta e análise de dados, com base na literatura, sem pretensões de construir um estereótipo, mas pensar sobre o papel do diretor escolar, é possível apontar algumas características importantes para uma pessoa que ocupa

essa função na escola pública, em vista da sua democratização. Dentre as características mais relevantes destacam-se: formação inicial e continuada, embasada em uma educação comprometida com a formação integral, com as questões sociais e políticas; legitimidade concedida pela escolha democrática do coletivo escolar; conhecimento da realidade local, dos seus problemas e potencialidades; capacidade de dialogar com os diferentes sujeitos e de estabelecer relações horizontais no interior da escolar; capacidade de coordenar e de descentralizar o poder em vista da participação de toda comunidade escolar; conhecer as necessidades da classe trabalhadora e posicionar-se politicamente em vista da defesa e cumprimento de seus direitos; conhecer os objetivos e fins da educação e ter consciência do seu papel na concretização dos mesmos, em vista da emancipação humana.

5.4 Desafios do Diretor Escolar Frente às Políticas de Educação Integral

A análise realizada até aqui dá conta de alguns desafios ligados diretamente ao trabalho do diretor escolar, como a concepção que gira em torno de sua figura, de suas atribuições no espaço escolar, do cumprimento dos fins da educação e da concepção de educação integral. No entanto, embora a realização de uma abordagem geral dos desafios ligados a estes pontos, esta subseção será dedicada aos aspectos próprios da educação integral, concebida a priori como aquela que é realizada a partir da ampliação do tempo, conforme encontrado nas escolas pesquisadas.

No decurso da pesquisa foram identificados alguns elementos prioritários para a implementação de uma proposta de educação integral, pois são estruturantes e na prática se constituem nos maiores desafios para o diretor, uma vez que dependem de uma teoria e de investimentos financeiros. Neste caso, é certo afirmar que se tratam de problemas que para serem superados não dependem especificamente do diretor, mas de políticas públicas bem direcionadas.

Nessa perspectiva, foram identificados na pesquisa de campo os seguintes desafios, concebidos como “elementos estruturantes da educação integral”: administração do tempo, administração do espaço, administração dos materiais, administração do coletivo de pessoas e administração dos recursos financeiros.

5.4.1 Administração do tempo

Partindo da concepção de que a educação integral é aquela que desenvolve todas as capacidades humanas, é a superação do desenvolvimento do trabalho manual pelo trabalho intelectual, de modo que as capacidades manuais e intelectuais sejam desenvolvidas equilibradamente (MARX, ENGELS, 2011; MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2011; MACIEL, 2013), é certo afirmar que ampliar o tempo não é fazer educação integral, no entanto a ampliação do tempo é importante para a educação integral a fim de propiciar o acréscimo de oportunidades de desenvolvimento.

Em Gramsci, segundo Jesus (2005), é possível conhecer os objetivos de uma educação socialista, a qual concebe a escola como um espaço de formação dos intelectuais, de modo que a organização e difusão da cultura são concebidos como princípios fundamentais na luta pela socialização dos conhecimentos e superação da ordem capitalista que centra os conhecimentos mais refinados a números reduzidos de dominadores da grande massa de trabalhadores. Portanto, a educação socialista passa por esses princípios, de uma educação complexa e integral para todo ser humano a fim de superar a estrutura social que é organizada por classes.

A pedagogia socialista não se pode limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o “omnilateralmente”. No socialismo, ninguém deve ser privado de nenhuma das condições necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade, não devendo haver, portanto, dicotomia entre trabalho e escola (JESUS, 2005, p.118, grifos do autor).

Para tanto, na escola da pedagogia socialista, isto é, na escola do trabalho segundo Gramsci, o trabalho se unirá à escola, não como ocorre nas fábricas cujo trabalho é especificamente manual e organizado pela classe dominante, mas transformará o aluno-operário em intelectual-operário, ou seja, enquanto a escola da sociedade capitalista é utilizada como instrumento de imposição das ideias da classe dominante, preparando o alunos apenas para o trabalho manual e a subordinação, na escola do trabalho o conhecimento não é considerado propriedade de uma classe, portanto, seu objetivo é transformar todos os homens em intelectuais capazes de transformar o mundo e inová-lo. “A relação trabalho-escola é a fórmula

revolucionária para a libertação da sociedade, para a superação das formas históricas de alienação (JESUS, 2005, p.120).

Portanto, em vista desse modelo de escola que visa a libertar a sociedade da alienação dando formação intelectual a todo ser humano, ou seja, formação integral capaz de desenvolver todas as potencialidades humanas, a ampliação do tempo se faz necessária. No entanto, a esse respeito, Paro (2009, p.19) apresenta um problema muito pertinente: “Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que está aí”. Uma escola que se vai para aprender as superficialidades da matemática, da língua portuguesa, da geografia etc., sem profundidade e sem emancipação humana. “A escola que aí está, salvo honrosas e raras exceções, é ruim e não ensina” (PARO, 2005, p.19).

Ao encontro do que Paro (2005) apresenta, na pesquisa de campo foi perguntado aos sujeitos como eles organizam o trabalho pedagógico, as disciplinas da base comum e da parte diversificada (oficinas e modalidades), e, observa-se a imperiosa fragmentação curricular gerada pela falta de planejamento coletivo e até mesmo pela ausência de planejamento no espaço escolar, devido ao número elevado de professores com horas excedentes, conforme consta no Apêndice B. Nas entrevistas, alguns professores consideraram importante o planejamento coletivo e que até buscam adequar os horários de planejamento para favorecer o planejamento com os estagiários ou monitores responsáveis pelas oficinas de letramento e matemática, no entanto destacaram que nem sempre é possível.

Quanto às demais oficinas e modalidades, como natação, dança, capoeira, artesanato, futsal etc., não há planejamento em conjunto com as disciplinas da base comum. Nestas, a fragmentação curricular fica mais evidenciada conforme algumas falas sobre a relação do trabalho realizado em sala e as atividades do contraturno:

“Não, tem mais relação mesmo com a de língua portuguesa e matemática e a do laboratório que agora não sei o nome técnico” – Professor A, Escola Açai (Apêndice B);

“Eu acho que tudo colabora: teatro, dança. Teatro ajuda na oratória, expressão corporal, tudo vai somando forças e no final acaba ajudando” – Professor A, Escola Jamari (Apêndice B);

“Não, a gente acaba não conseguindo acompanhar. Eu pelo menos não consigo” – Professor B, Escola Jamari (Apêndice B);

“Nem eu tinha pensado nisso, mas agora vendo, a partir do que vocês estão falando, eu vejo que tem uma ligação, que dá, nunca tinha pensado nessa hipótese não, mas é bem legal, seria importante” – Monitor A, Escola Jamari (Apêndice B).

Esses depoimentos deixam evidências da necessidade da integração curricular, a qual visa integrar os conhecimentos que envolvem determinadas disciplinas a fim de sair da superficialidade do conhecimento e buscar o aprofundamento a partir das especificidades de cada área do conhecimento. Porém, na prática, é inviabilizada pela ausência de planejamento e incompatibilidade de horários que, segundo a escola, nem sempre é possível fazer arranjos para que todos planejem juntos. “É por isso que a escola fracassa, porque conhecimento sozinho, sem a integralidade da relação pedagógica, não se consegue passar” (PARO, 2005, p.19). Desse modo, administrar o planejamento em vista da qualidade do tempo que os alunos passam na escola é um desafio constante em decorrência dos rumos da própria política de educação, por não garantir o número necessário de funcionários em seu quadro e não valorizar o planejamento como princípio educativo.

Para analisar os efeitos desse processo educativo, tomando por referências os dados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, são encontrados os seguintes resultados:

Tabela 8 – Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

ESCOLA AÇAI	2005	2007	2009	5º ANO			
				2011	2013	2015	2017 ³⁴
	3,4	3,7	4,2	4,2	4,6	5,3	-
	3.2	3.4	3.5	3.8	4.4	4.2	-
ESCOLA JAMARI				9º ANO			
	3.2	2.9	-	3.8	3.4	4.3	4.3

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Salienta-se que na obtenção do resultado do IDEB são consideradas apenas as áreas de conhecimento em língua portuguesa e matemática, as quais fazem parte da Prova Brasil, avaliação externa do Governo Federal. Desse modo, os

³⁴ De acordo com informações do INEP, a escola não apresentou números de participantes suficientes no SAEB para que os resultados fossem divulgados.

demais conhecimentos não são levados em conta, o que impossibilita uma análise mais completa.

Observando os dados acima, vale destacar que, nos anos que antecedem a implantação da educação integral nas referidas instituições (tendo em vista que a Escola Jamari foi a primeira a implantar, em 2006, e a Escola Açaí inaugurou o Projeto Burareiro no ano seguinte, em 2007) a pontuação da Escola Jamari em 2005, antes da implantação do Projeto Burareiro foi 3.2 no 5º e no 9º ano, isto é, se comparados aos dados mais recentes, mostra uma evolução paulatina. Quanto à Escola Açaí, em 2007 ela obteve 3.7 no 5º ano, chegando em 2015 a 5.3, uma significativa evolução. No entanto, embora o IDEB seja o dado oficial que mede o desenvolvimento da educação no Brasil, vale destacar que o fato de se considerar na Prova Brasil apenas duas áreas do conhecimento tem desencadeado no interior da escola uma supervalorização dos conhecimentos em língua portuguesa e matemática em detrimento às demais, causando um desequilíbrio no currículo, de modo que a maior parte do tempo dos alunos é consumido por esses conhecimentos que visam aos resultados das avaliações externas.

Esta priorização ficou latente nas falas dos professores durante as entrevistas, conforme consta no Apêndice B:

“Eu vou falar por mim, ano passado, por exemplo, eu tinha essa com os professores das oficinas do projeto. Eu pedia para eles trabalhar [sic], por exemplo, multiplicação, produção de texto.... Com os de língua portuguesa e matemática, os outros não” - Professor B, Escola Açaí;

“O oficineiro vinha até a gente e perguntava sobre o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula e aí ele reforçava no projeto” – Professor A, Escola Açaí;

“Mas no ano passado, a menina que trabalhava com os meus alunos lá, ela conseguia vir na escola toda semana no planejamento dela, mas este ano ainda não deu certo. Isso com língua portuguesa e matemática, com as outras oficinas, não” – Professor B, Escola Jamari.

Os depoimentos revelam que a administração do tempo em ambas escolas tem gerado um desequilíbrio na organização curricular, inviabilizando o tratamento dos conhecimentos de forma equilibrada. Quanto à organização do trabalho educativo no espaço temporal, constata-se que os alunos estão sempre envolvidos

em atividades³⁵, exceto no momento do relaxamento que acontece entre o período matutino e vespertino. Isso na Escola Jamari, pois devido às condições físicas, a Escola Açai não tem proposto este momento, de modo que os alunos são liberados às 11h30min, devendo retornar às 13h20min. Nesse período, a ociosidade na Escola Jamari é comum, conforme consta no Apêndice A, pois ao ser indagada sobre o momento do dia que mais gosta, a maioria das crianças e adolescentes apontou a aula de natação e capoeira como as preferidas. Quanto ao momento que é menos interessante, todas as crianças demonstraram não gostar do relaxamento: “É muito chato, porque a gente não faz nada”; “É quente e não dá para descansar”, disseram algumas crianças. Observa-se, então, que se trata de um momento cansativo para os alunos e os trabalhadores que os acompanham, gerado pelo controle excessivo, o qual seria desnecessário se as condições físicas fossem propícias.

Embora a Escola Açai não tenha o momento do relaxamento, observa-se que sua rotina é constantemente alterada devido à falta de transporte escolar, pois algumas atividades são desenvolvidas fora da escola, conforme consta no Apêndice A, causando improvisações para que os alunos não fiquem ociosos.

Assim, para superar os problemas referentes à administração do tempo, é preciso redimensionar a política de educação dando condições estruturais às escolas e definir uma concepção de educação que ajude o coletivo a superar as contradições da prática, de modo que o tempo seja concebido como um instrumento a favor da formação integral da pessoa e não uma possibilidade de preparar os alunos para as avaliações externas, o mercado de trabalho e outros testes mais.

Diante da realidade encontrada, observa-se a necessidade de investimento em dois aspectos com relação à administração do tempo. Primeiro: organização do planejamento a fim de que a integração curricular seja efetivada como princípio pedagógico. Segundo: organizar a rotina dos alunos em vista do bem-estar e das aprendizagens, de modo que o funcionamento da escola esteja voltado para este fim, superando assim improvisações e ociosidades geradas pela falta de condições estruturais.

³⁵ Embora fique evidenciado que os alunos estão sempre envolvidos em atividades, vale destacar que não foi diagnosticado a relevância destas para o desenvolvimento humano. O objeto desta pesquisa está voltado aos desafios do diretor escolar, sendo o tempo um dos elementos que faz parte de sua ação, portanto, a pesquisadora se deteve mais ao aspecto da organização das atividades no tempo do que propriamente a qualidade das propostas pedagógicas.

5.4.2 Administração do espaço

Concebido como um dos educadores do processo de ensino e de aprendizagem (ALVARES; KOWULTOWSKI, 2013), assim como o tempo, o espaço é parte estruturante de uma proposta pedagógica. Nele ficam reveladas as ações que ali ocorrem e as ideologias que as orientam. Sua arquitetura pode falar muito e suas paredes podem não dizer simplesmente nada do ponto de vista pedagógico. Alvares e Kowultowski (2013) ainda afirmam que o ambiente interfere nos resultados da educação, portanto, se a escola não contempla em sua proposta pedagógica a relação dos sujeitos com o espaço, não consegue alcançar a formação humana em sua integralidade. De acordo com as autoras, o espaço educa o olhar, age sobre todos os sentidos e influencia o comportamento humano.

Nas escolas investigadas, observa-se que, embora o espaço físico esteja relativamente em boas condições quanto à estrutura física, há necessidade de investimentos para sua otimização, de modo a agregar todas as atividades em seu espaço, pois é notável que na Escola Jamari um dos fatores que fragmenta o trabalho educativo é a separação Escola x Espaço sociocultural (espaço das atividades do contraturno). A expressão “lá no projeto” é muito comum entre os sujeitos pesquisados, quando se referem ao local onde acontecem as atividades do Projeto Burareiro e do Programa Novo Mais Educação. É como se as atividades do contraturno estivessem em anexo, separadas da vida da escola, conforme fica evidenciado na fala do Professor A, da escola supracitada, ao ser indagado sobre o que poderia ser melhorado: “Eu penso que seria trazer o aluno para o espaço aqui, para dentro da escola. Nós temos que ter uma estrutura aqui que desse conta de trabalhar toda a educação porque, senão, a gente acaba quebrando a sequência do processo. Essa era a proposta inicial, então, se tivesse sido oferecido, eu penso que esse seria o ideal, porque o projeto tem que funcionar de forma concomitante para parar essa ideia, que às vezes a gente tem, de achar que uma coisa é o projeto e outra é a escola” (Apêndice B).

O Professor A rememorou as propostas iniciais do Projeto Burareiro, dentre as quais constava a construção de um novo prédio para agregar todas as atividades no mesmo espaço. Essa proposta era do executivo municipal, no entanto foi inviabilizada diante dos impasses financeiros. Vale destacar que nos primeiros anos de implantação do Projeto Burareiro, este era a “menina dos olhos da administração”

de modo que projetou muitos políticos a cargos maiores na hierarquia política, chegando até mesmo ao posto de governador do estado de Rondônia.

Outro depoimento bem pertinente que evidencia os desafios vividos pela escola Jamari na administração do espaço, fica declarado também na fala do Professor B: “Na outra escola que eu trabalhei, hoje ela não é mais projeto desde o início do ano, lá o projeto funcionava dentro da escola. Quando eu cheguei aqui e vi esse projeto fora, a ideia que eu tenho ainda é como se fossem duas escolas. Lá na outra escola eu não via isso porque estava dentro do mesmo ambiente. Tem as suas vantagens e tem as suas desvantagens, mas eu nem quero entrar por esta questão. Mas o fato de você pensar que sejam duas escolas fica muito nítido. Por exemplo, vou fazer uma festa junina, como a gente fez agora recente, aí eu vou ter a barraca da escola e a barraca do projeto. Então fica muito claro isto. O ano passado a gente teve “7 de setembro”, então eu vou ter o pelotão da escola e o pelotão do projeto. Isso fica tão evidente, não sei se é porque eu cheguei por último e eu vim de lá, isso ficou muito claro para mim porque lá não era assim”.

Nota-se que a organização espacial acaba influenciando a ação dos sujeitos e fragmenta o trabalho. Desse modo, a fragmentação é validada pela própria organização interna da escola em decorrência da não reflexão e da ausência de uma concepção de educação integral que sustente a prática.

Quanto à infraestrutura e organização do espaço que acolhe as atividades do contraturno, trata-se de um espaço amplo com quadras de futebol, de tênis, de vôlei, chapelões, campo de futebol, piscinas e salão, sendo este último o local onde acontece a maioria das oficinas e modalidades (vide Apêndice A), no entanto, apresentam deterioração do tempo, necessitando de reformas e adequações para uso e fins educativo. Em relação aos banheiros, de toda a estrutura física, eles são os mais deteriorados, com poucas duchas em funcionamento, azulejos soltos, com aspecto não adequado ao uso e esteticamente comprometidos. A fala da Orientadora A, desta instituição, traz alguns detalhes da realidade encontrada: “Se você vê o cantinho onde eu trabalho, eu não tenho uma sala, e nesses 14 anos de orientação, sete deles eu trabalhei em outra escola e eu tinha uma salinha. Aqui eu atendo naquele espaço que você viu, dentro do salão, compartilho o mesmo espaço com a coordenadora e as oficinas, com as crianças e professores. Se eu tiver que falar em particular eu tenho que entrar ali em outra salinha que é superquente, pois não tem ventilador. Eu até trouxe o ventilador da minha casa, mas está ali encostado

porque não tem tomada, antes estávamos em outro local neste espaço que tinha tomada, mas agora ali não tem (vide Apêndice B).

A pesquisadora corrobora com a Orientadora A, pois, no decorrer da coleta de dados, foi constatada uma cena que a impressionou, conforme está descrito no Apêndice A, neste dia, cerca de cinco crianças entre oito e dez anos dormiam no salão, em um espaço mais elevado, um palco para apresentações. O fato é que elas estavam diretamente no piso, não havia colchonetes, apenas um tapete grande próximo a elas, no entanto não era suficiente, e mais, diante do calor, talvez o chão gelado tenha sido a melhor escolha naquele momento. No local havia muito barulho, pois é um espaço compartilhado por diversas oficinas e acesso principal para o local onde é servido o lanche. Dos fatos observados este foi o mais triste.

As más condições de trabalho e de aprendizagem são marcantes e mesmo sendo um espaço alugado a mais de dez anos para este fim, observa-se que não houve reformas no decorrer desse tempo. Indagada sobre os desafios que tem encontrado em sua prática a Coordenadora A deixou explícita a preocupação quanto à possibilidade do fim do contrato de aluguel, uma vez que não é fácil encontrar um espaço amplo: “Aí todo ano tem esse desafio, a luta, aquela briga em manter o local, se a gente vai ficar ou se a gente não vai, quando vai começar, se a mantenedora, que é a prefeitura, vai ter condições de pagar o aluguel. Então tudo isso gera aquele estresse grande” (vide apêndice B).

É admirável o empenho desses funcionários na manutenção do Projeto Burareiro. Fica a compreensão de que sua continuidade depende mais do desejo desta comunidade do que propriamente das políticas públicas. No entanto, entre os desafios que se apresentam, é possível identificar os que os motivam, conforme fica declarado na fala da Coordenadora A: “Neste ano, a escola foi campeã no JIEMA com a natação, o futsal, o atletismo. Entre todas as escolas de Ariquemes nós fomos a campeã, foi a escola mais premiada, só perdemos mesmo para o Estado. Nós temos uma parceria aqui com o Real Ariquemes, conversei com o presidente do Real Ariquemes para ele dar umas bolsas para os meninos, nós temos uns 15 meninos treinando pelo Real Ariquemes na escolinha de futebol que funciona aqui. Eu faço isso porque eles querem, mas não têm dinheiro para pagar a escolinha e têm potencial para isso. Então a gente olha para o menino, a gente vê ali o sonho dele, então se for para frente bem, se não for, a nossa parte a gente fez.

Observa-se que é o desejo de alguns funcionários, motivados pelo sentimento de ajuda mútua e solidariedade, bem como dos próprios pais que não têm um espaço seguro para deixar os filhos, que mantém o projeto, conforme resposta da orientadora A, quando questionada se valeria a pena manter os projetos de educação integral na escola: “Por um lado eu sinto que ele deveria continuar, mas por outro, se tivesse que acabar hoje, entendi? Devido essas condições, mas aí eu penso assim: meu Deus, o que será dessas crianças?, mas por mim...”. (Apêndice B).

Aqui fica evidente que o caráter assistencialista se sobrepõe aos fins da educação, à socialização do saber sistematizado, o qual é princípio fundamental da educação, conforme afirma Saviani (2011).

Quanto à Escola Açaí, as atividades do contraturno acontecem na própria instituição. No entanto, até o ano anterior, 2017, eram realizadas em um espaço alugado. Para este ano, segundo a Diretora A, o objetivo da secretaria municipal de educação era suspender o Projeto Burareiro, conforme consta no apêndice A: “Diante desta situação, a diretora se posicionou contra e propôs que o valor pago no aluguel poderia ser revertido em benfeitorias na própria instituição para acolher todas as atividades no próprio espaço. Sendo assim, as atividades do contraturno foram migradas para o espaço escolar, as quais são desenvolvidas na quadra esportiva. Neste espaço, as oficinas de letramento, matemática, xadrez, recreação, higiene e saúde estão organizadas em pequenos ambientes. Há ainda as oficinas de dança, inglês, violão e natação, que ocorrem em espaços externos, uma parceria firmada entre a escola com a sociedade civil, instituições do setor público e privada”.

Vale destacar que a referida escola não tem o Programa Novo Mais Educação, devido a problemas com a prestação de contas junto ao FNDE, ocorrido em anos anteriores. Desse modo, a suspensão do Projeto Burareiro significaria o fim de toda proposta voltada à educação integral. Porém, embora a escola tenha acolhido as atividades em seu espaço, os desafios que tem encontrado com essa nova organização são explícitos, sendo a não adequação do espaço o maior deles, conforme salienta a diretora A: “Eu digo que a estrutura da escola é totalmente inadequada, até mesmo se ela fosse uma escola regular, ela teria muitas coisas a arrumar. Por exemplo aqui, acessibilidade, nós não temos uma acessibilidade para atender os [sic] alunos, não temos biblioteca, não temos sala de vídeo. Eu estou colocando aqui o mínimo que seria para uma escola regular. Agora, imagine alunos

da educação integral, nós teríamos que ter salas para as oficinas, os espaços não são adequados.

As percepções da diretora corroboram com as observações de outros sujeitos, vide Apêndice B: “Trabalhar no abertão igual eu já dei [sic] reforço muitas vezes, não é a mesma coisa do que ter um espaço próprio ali para você. Igual a menina vai trabalhar dança, o som fica à vontade e ontem como eu estava com alguns alunos tossindo, eu não liguei o ar-condicionado e abri as janelas, então dá para ouvir tudo, eles ouviam a música e ficavam no ritmo dentro da sala. Eu acho que deveria ter as salas, um ambiente para cada tipo de oficina. O professor de xadrez, por exemplo, vai com tabuleiro para lá, vem com tabuleiro para cá. Se ele tivesse, não perdia [sic] esse tempo de carregar para lá, carregar para cá. A dança também, porque ela fica: carrega caixa para cá, carrega caixa para lá. Recreação, tá [sic] usando a quadra, vai fazer recreação aonde? [sic] - Professor A, Escola Açai.

Diante desses depoimentos, as contradições ficam evidentes, como fazer educação em espaços improvisados uma vez que a nova organização espacial ocorrida na escola comprometeu o uso da quadra na realização das atividades recreativas e esportivas? Todas as oficinas e modalidades funcionam neste espaço. E não adianta afirmar que é por pouco tempo, que é provisório, pois a Escola Jamari iniciou em 2006 com a proposta de educação integral, por meio do Projeto Burareiro, sob o argumento de uso provisório do espaço alugado, pois em breve seria construído um novo prédio para agregar todas as atividades, no entanto, encontra-se até hoje no mesmo espaço.

No decorrer da investigação, conforme apêndice A, constatou-se no local onde são realizadas as atividades do contraturno (quadra poliesportiva) um barulho excessivo, porém, havia certa normalidade no trabalho desenvolvido pelos monitores e estagiários das atividades de letramento e matemática, de sorte que pareciam não se incomodar com o barulho das brincadeiras que aconteciam no mesmo espaço. Questionados se não prejudicava o desenvolvimento dos trabalhos, apenas uma estagiária informou dizendo que “atrapalha um pouco” e a outra salientou que já estava acostumada.

Portanto, no que tange a administração do espaço, as diretoras das duas instituições têm um caminho com muitos desafios a percorrer, pois a resolução desta questão não depende delas, mas da efetivação das políticas públicas. Por isso, dentre os problemas encontrados, a falta de estrutura física é latente e pertinente em

ambas escolas. Desse modo, constata-se que, além da teoria ser importante para orientar a prática, é fundamental para conduzir a política de educação, pois sua ausência tem causado estagnações e retrocessos, sobretudo no tocante à educação integral, que diante da não adequação estrutural, optou pelas adequações do texto legal que a embasa, de modo que, conforme o Decreto nº 14.034 , de 22 de março de 2018, o Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral passa a ser identificado por “Projeto de Educação em Tempo Integral e Parcial, denominado Burareiro”, uma estratégia um tanto oportunista.

5.4.3 Administração dos materiais

Os materiais se constituem em elementos imprescindíveis para o trabalho pedagógico, são por excelência recursos que dialogam com a proposta pedagógica e, por sua vez, com a própria teoria, pois estão impregnados de valores didático-pedagógicos e o modo como aparecem no espaço escolar dizem muito sobre a concepção de ensino, por isso, há uma estreita relação entre espaço e materiais.

Na educação infantil, os materiais têm espaço privilegiado na literatura, considerados como instrumentos imprescindíveis no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, no ensino fundamental seu destaque é mais ameno, porém não menos importante, pois, ao organizar o ensino a partir de um determinado método, os instrumentos que viabilizarão o conhecimento lá estarão implícitos. Nessa perspectiva, é correto afirmar que os conhecimentos mais elevados requerem instrumentos/materiais mais refinados. Um exemplo são os clássicos da literatura brasileira, afinal, como formar bons leitores com réplicas dessas produções? Mais grave ainda, como formar leitores com livros de autoajuda? Nada contra os livros de autoajuda, eles devem cumprir bem o seu papel, por isso são recordes em vendas, mas se o propósito é formar leitores a partir da cultura literária, eles são dispensáveis.

Portanto, pensar a educação integral na perspectiva da emancipação humana e não apenas da ampliação do tempo, requer bons materiais, por isso, neles fica declarado o modelo de educação que é desenvolvida na escola. Desse modo, se for ampliar o tempo para oferecer os mesmos materiais sem qualidade, que é comum encontrar nas escolas, e as mesmas condições de ensino e de aprendizagem, é melhor deixar como está, “esta é uma concepção de educação que não nos

interessa, multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada. ” (PARO, 2009, p.15).

Partindo do princípio e da importância da qualidade dos materiais para o desenvolvimento humano e concretização da educação integral, observam-se na prática grandes contradições a esse respeito, pois durante a investigação ficou evidenciado, na fala dos sujeitos, que a ausência de materiais é um dos problemas recorrentes, conforme fica explícito no quadro abaixo:

Quadro 7 – Desafios encontrados na prática/materiais

SUJEITO	RESPOSTA
PROFESSOR A ESCOLA AÇAÍ	A falta de material pedagógico, porque os livros, por mais que a gente escolhe e escolhe [sic], ele nunca é adaptado para a realidade dos alunos [...] O sulfite, não dá praticamente para nada, entendeu? Então, às vezes você quer trabalhar uma atividade diferenciada, mas não tem material e aí tem a dificuldade da família, porque até um lápis de cor que você pede eles não têm. O caderno meia pauta, eu trabalho com o caderno meia pauta, daí eles reescrevem ali e tem a parte de ilustrar, então eu tenho que ter toda vez uma caixa de lápis de cor para que esse caderno saia.
PROFESSOR B ESCOLA AÇAÍ	Como eu já mencionei, espaço físico e materiais, desses os materiais pesam mais.
PROFESSOR A ESCOLA JAMARI	Com relação ao livro didático, eu nunca entendi o processo de escolha do livro didático, nunca chega até nós o livro que nós escolhemos. Eu acabo trabalhando o meu material à parte, o livro acaba sendo uma extensão do material, funcionando como um apoio, como se fosse uma atividade de tarefa para casa.
PROFESSOR B ESCOLA JAMARI	O que a gente não tem é um laboratório de informática equipado, o que seria fundamental. Nos materiais, como papéis, não temos problemas; o problema que temos é que às vezes você está usando o computador e precisa da impressora e alguém está usando, essa é a dificuldade. Então eu procuro a coordenação e combino, pego uma resma de sulfite, levo para casa e imprimo, uso a minha impressora, mas é tranquilo.
PROFESSOR C ESCOLA JAMARI	Como sempre, eu acho que a questão estrutural, a questão de materiais, porque você planeja uma aula e nem sempre consegue executar, prepara um treino e precisa de materiais para desenvolver uma habilidade no aluno
PROFESSOR D ESCOLA JAMARI	Material pedagógico. Por exemplo, você quer preparar uma aula para um autista, não tem esse material de imediato, você tem que ter outra ideia.
MONITOR A ESCOLA JAMARI	Em relação ao instrumental, que não é a escola que fornece, não é tão bom, é bom para uma criança aprender [sic]. Vou dar um exemplo bem simples, se eu fosse pegar todo esse instrumental que eu tenho aqui hoje para ir em Caieiras, que hoje é o polo de bandas e fanfarras, o maior que temos no Brasil, provavelmente quando eles vissem o nosso material eles iam nos desclassificar automaticamente, porque não tem qualidade nenhuma, há muitas irregularidades.
ORIENTADO A ESCOLA JAMARI	É a falta de recursos, porque você não tem um datashow [sic] disponível, não tem uma televisão, se precisar de um sulfite hoje tem que correr lá na escola, tudo depende lá da escola.

Fonte: A autora (2018)

Diante das respostas dos sujeitos, verifica-se que na Escola Açai as queixas estão relacionadas à falta de materiais básicos, como papel para a impressão de atividades e provas, conforme a própria diretora A declarou (vide Apêndice A): “Os coordenadores até doaram papel sulfite à escola, pois não havia papel até mesmo para a impressão das avaliações escritas, por isso considera infeliz as palavras do prefeito ao afirmar dentro da própria escola que “os professores não estão nem aí para os alunos, o que eles querem é salário”.

O que agrava a falta de materiais é o fato de não receberem os recursos federais para a manutenção da escola, devido a problemas jurídicos, como já foi explicitado anteriormente. Portanto, depende exclusivamente dos recursos próprios da prefeitura, os quais não suprem toda demanda, fato que tem levado a escola estabelecer parcerias, a sobreviver como uma ONG, como afirmou a diretora. (Apêndices A e B). Na Escola Jamari, as reclamações em relação aos materiais básicos foram encontrados entre os sujeitos que trabalham com as atividades do contraturno, de modo que a distância entre a escola e o espaço sociocultural foi apontado como um dos geradores do problema, pois esses materiais ficam na escola. Há ainda queixas em relação à falta e má qualidade dos materiais para as atividades esportivas e culturais, as quais ficam validadas nas falas dos alunos:

“Acho que precisa melhorar a quadra, as bolas, que não são muitas, e acho que elas não estão muito boas” - Aluno C;

“Se eu fosse o prefeito, eu colocaria mais materiais escolares, tipo livro e coisas assim que a escola precisa, por exemplo, isopor, porque quando a gente vai fazer alguns trabalhos, falta [sic] alguns materiais” - Aluno A.

Constata-se que a falta dos materiais básicos não é o problema maior nesta escola, mas a ausência de recursos, como laboratório de informática bem equipado, computadores e impressoras suficientes para o professor desempenhar seu trabalho, e a não coerência dos livros didáticos com a realidade local.

Diante dessa situação, em decorrência dos problemas que o diretor escolar encontra devido à escassez de recursos financeiros, muitos são seduzidos pelo discurso do empreendedorismo, que coloca sobre o diretor a responsabilidade de fazer a escola funcionar adequadamente, pois diretor bom é aquele que faz parcerias, realiza promoções e garante o bom funcionamento da escola, e é por isso que “a escola tem a cara do diretor”. Portanto, de modo subliminar, fica a compreensão de que se a escola vai mal é culpa dele. Por trás desse discurso de

parcerias fica declarada a ausência de políticas públicas que considerem a formação integral da pessoa (MORAES, 2009).

É certo que nem toda pessoa tem o perfil para ocupar a função diretiva da escola, mas este não é o maior problema, pois, mesmo que o diretor seja comprometido e experiente, sem a garantia dos recursos financeiros pelo mantenedor, neste caso a prefeitura, não conseguirá desenvolver seu trabalho, não alcançará a qualidade da educação. Portanto, no que tange à administração dos materiais, a priori, é preciso superar a situação de mendicância que a escola pública tem vivido para garantir seu funcionamento, de sorte que o poder público garanta todas as condições financeiras, pois esta não é tarefa do diretor, sua responsabilidade está em gerir estes recursos em função da necessidade da escola, do trabalho pedagógico, a fim de alcançar a qualidade da educação.

5.4.4 Administração do coletivo de pessoas

Para examinar os desafios do diretor na administração do coletivo de pessoas, faz-se necessário analisar como está estruturado o poder dentro da escola e como ele se apresenta na figura do diretor, sujeito que ocupa o mais alto cargo da hierarquia escolar. No entanto, seu poder é limitado, pois é concedido pelo Estado, a quem deve prestar contas. Desse modo, “o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários” (PARO, 2016), mesmo sendo eleito pelo coletivo, pois há uma hierarquia acima, a quem deve obedecer, independentemente de sua vontade.

O diretor escolar vive o desafio de garantir a qualidade da educação, mesmo diante das precárias condições das escolas, da falta de materiais, de espaços adequados e de funcionários, e, no entanto, está suscetível a sofrer sanções por ser o único responsável pela unidade escolar, conforme bem salienta a Diretora A, da Escola Açai, ao ser questionada na entrevista sobre o Projeto Escola Nota Dez³⁶: “Foi colocado que o gestor que não entregasse o portfólio³⁷ ia [sic] ganhar uma advertência que ficaria lá na pastinha dele, dos recursos humanos. Então para eu

³⁶ O Projeto Escola Nota Dez foi instituído pela Lei nº 1.390/08 e alterado através da Lei nº 1.621, de 11 de abril de 2011, de autoria do Legislativo com o objetivo de premiar as escolas com bom desempenho.

³⁷ O portfólio é o documento final do Projeto Escola Nota Dez, composto por todas as ações desenvolvidas e documentos comprobatórios, por meio dele é realizada a avaliação da escola.

não ganhar essa advertência, eu me empenhei e organizei. Daí a equipe se empenhou nas férias; eu, minha orientadora, a coordenadora e até a prestadora de contas”.

Diante dessa exacerbada cobrança, o diretor vive a contradição de primar pelos anseios do coletivo diante dos problemas vividos pela escola, principalmente os diretores eleitos pela comunidade, e cumprir as determinações impostas pelo Estado, as quais nem sempre vão ao encontro dos anseios da comunidade. Um bom exemplo está no Projeto Nota Dez, que atualmente não é bem aceito pelo coletivo, conforme dados coletados nas entrevistas (Apêndice B), por desencadear excessiva competição entre as escolas e até mesmo dentro da própria instituição, por considerarem a divisão da premiação injusta, conforme expressa a Coordenadora A, da Escola Jamari: “É injusto, porque, por exemplo, você é professora, você fez isto, fez aquilo e o João também é professor, mas não fez nada, nem um projeto sequer e recebe do mesmo jeito, então eu acho que deveria ser por produtividade, ganhar pelo o que ele fez, porque isto vai incentivar. E, em relação às outras escolas, é minha opinião, fica aquela competição, coisa que não deveria ser, porque educação deve ser compartilhada, se eu ficar só para mim, não é educação. Agora, o Nota 10 eu não posso compartilhar, porque se eu compartilhar eu estou entregando o jogo para o meu adversário, porque as escolas passam a se ver como adversárias umas das outras”.

Fica declarado o viés neoliberal presente na educação pública com seu discurso meritocrático, pois a própria política adotada fomenta essa divisão dentro da escola e o sentimento de competitividade entre os sujeitos, de modo que passam a considerar seus pares como “adversários”, conforme bem explicita a coordenadora A. E, embora seja considerado um projeto coletivo, onde todos devem ter participação, a ideia não é aderida por todos, de modo que o diretor é o único responsável pela aplicabilidade, uma vez que é o único penalizado. Assim, objetivando cumprir as determinações impostas pelo Estado, em algumas realidades o diretor acaba adotando uma postura inflexível e até mesmo autoritária. Tal situação agrava as relações humanas de solidariedade dentro da escola, conforme destaca Paro (2016, p.122):

Na estrutura formal de nossa escola pública, está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão.

Essa situação é reflexo do autoritarismo estatal que tem por referência a divisão hierárquica do trabalho assentada na teoria da administração capitalista (ROSAR, 2012), que fere a democracia, pois um Estado democrático tem por premissa a adoção de políticas que passaram pela discussão, a fim de viabilizar a participação do coletivo e promover o sentimento de cooperação e fortalecimento das relações de solidariedade, pois não há como falar em socialização dos conhecimentos se a individualidade é fomentada e é imperativa. Esse é um ponto de muita contradição com reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto a se destacar a respeito dos desafios do diretor frente à administração do coletivo diz respeito à sua relação com o conselho escolar, o qual depende da vontade política do diretor para funcionar, pois é comum, conforme afirma Paro (2006) a partir de suas pesquisas, o diretor escolar organizar um conselho inoperante, com a participação de pessoas mais próximas e coerentes às suas ideias, apenas para cumprir as exigências da formalidade burocrática.

Destaca-se ainda que, em muitas realidades, o conselho escolar, órgão importante da democratização da escola pública, acaba se tornando não funcional por apenas decidir sobre questões sem muita importância, pois uma vez que o diretor é o responsável final por todas as decisões, ele acaba tendo influência maior dentro do colegiado.

Nas escolas pesquisadas, as gestoras demonstraram em fala que o conselho escolar é atuante, de modo que as informações são compartilhadas, como “as decisões, com relação a calendário, eventos, reposição de aula, ao que vamos comprar; falamos com todos, a gente entra em contato com o conselho, é uma decisão sempre em conjunto” - Diretora B, Escola Jamari (Apêndice B).

No tocante ao quadro de funcionários, a administração do mesmo é o maior desafio apresentado pelas instituições, conforme consta nos Apêndice A e B, pois afastamentos e faltas devido a problemas de saúde são recorrentes, bem como a necessidade de contratação de mais professores. Tais situações têm gerado as

“horas excedentes”³⁸ de trabalho, de modo que muitos professores vêm abrindo mão do seu planejamento e da recuperação paralela/reforço, motivados pelo pequeno acréscimo no salário. Há nesse contexto uma contradição, pois se o professor com quarenta horas de contrato semanal já recebe o equivalente para trabalhar oito horas por dia no período diurno, o que justifica, com base na lei, receber horas extras para trabalhar dentro de sua carga horária de contrato?

Desse modo, um professor do ciclo de alfabetização com quarenta horas de contrato que aceita as horas excedentes, garantia de vinte horas de trabalho efetivo em sala de aula e vinte horas destinada à recuperação paralela e planejamento, passa a atuar em mais uma turma, ou seja, ele desempenhará praticamente a função de dois professores e receberá cerca de cinquenta por cento a mais nos seus rendimentos mensais. Um retrocesso quanto à conquista de direitos que gera em mais problemas de saúde, devido ao estresse causado pelas más condições de trabalho e mais precarização da escola pública.

Esta situação é justificada pela necessidade de cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas à responsabilidade na gestão fiscal, pois novas contratações excederiam os 51,3% destinados aos gastos do município com a folha de pagamento. No entanto, de acordo com o SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia –, o Executivo Municipal sinalizou a possibilidade de chamar vinte professores do último concurso público até o final de 2018.

Diante dessa realidade, as questões relacionadas à administração do coletivo dentro do espaço escolar, em parte, dependem significativamente da gestão municipal, pois a ausência de profissionais desencadeia problemas profundos que atingem diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. E afinal, como garantir educação de qualidade se falta professor? Nessa perspectiva, o que se refere à administração do coletivo, dentre os problemas encontrados, destaca-se a falta de funcionários, o que altera o funcionamento da escola e atinge o ensino e a aprendizagem. Quanto à atuação do diretor e a sua figura diante do coletivo, Paro (2016, p.124-5) apresenta uma proposta de organização escolar que vai ao encontro das características democráticas, que são bem pertinentes:

³⁸ As horas excedentes são horas extras calculadas em cima do vencimento mensal.

Um sistema em que a direção fosse exercida por um conselho, em que o diretor perderia, em consequência, o papel imperial que tem hoje, sendo apenas um de seus membros que, com mandato eletivo, assumiria por certo período a presidência desse colegiado diretivo, mas dividindo entre seus membros a direção da unidade escolar. Isso implicaria ser o colegiado, e não seu presidente, o responsável último pela escola. A instalação de um conselho de escola, constituído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública. Entretanto, a necessária transformação radical da estrutura hierarquizante e autoritária da escola pública brasileira não pode deter-se nessa medida. É preciso que a escola seja adequadamente estruturada para atingir objetivos educativos em seu todo.

Ou seja, trata-se de uma proposta de gestão da escola pública composta por um Conselho Diretivo com até quatro membros, com um Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro, de modo que a autoridade estaria dividida igualmente entre eles. Nessa conjuntura, o Coordenador Geral seria apenas um dos seus membros que, eleito, exerceria a presidência por um período, porém todos exerceriam o mesmo poder com tomada de decisões coletivas. No entanto, cada um teria maiores responsabilidades sobre os assuntos de sua área. Seria uma alternativa para superar o modelo hierarquizante que impera nas escolas, pois, na verdade, a escola não necessita de uma figura acima dos demais, preocupado em cumprir as tarefas burocráticas do Estado, a escola precisa de uma equipe que a ajude pensar nas superações dos problemas que são inerentes ao seu cotidiano, a fim de alcançar a qualidade da educação.

5.4.5 Administração dos recursos financeiros

A administração dos recursos financeiros se constitui atualmente em uma das atribuições recentes do diretor escolar, uma responsabilidade gerada pelo processo de descentralização da administração pública. A nova tarefa merece destaque, pois, no campo da literatura, há controvérsias no que se refere à descentralização e, na prática, algumas contradições em relação à sua aplicação e funcionamento. Afinal, o que é descentralização administrativa?

Para Guinmarães (2002), a discussão sobre descentralização está apoiada em dois planos: jurídico e político-institucional. No plano jurídico, está vinculada à

transferência de competência e de poderes entre órgãos, ou até mesmo dentro do mesmo órgão, vinculada à ideia de delegação de funções. É concebida também como ruptura de um vínculo hierárquico e se relaciona à competência exclusiva, implicando na ausência de intervenção de qualquer órgão ou instância.

No plano político-institucional, é entendida como desagregação do poder público, por meio de diversas formas de organização que partem da desconcentração de decisão, que vai do centro do poder para as instâncias menores. Desse modo, é possível identificar três dimensões que complementam a descentralização político-institucional, sendo: a administrativa, a social e a política.

Na dimensão administrativa, a descentralização ocorre por meio da transferência de competências das esferas de governo ou entre órgãos, como a transferência de recursos financeiros ou outras competências formais, sendo justificada pela necessidade de maior eficácia da gestão pública, por meio da eliminação da burocracia e melhorar a relação do cidadão com o Estado. Assim, cada órgão se adapta às especificidades de suas demandas para otimizar seu funcionamento.

A dimensão social é caracterizada pela participação do cidadão e da sociedade civil na gestão pública, no processo de formulação, implementação e controle das políticas públicas, para tanto, visa a capacitação de grupos sociais para decidirem sem a interferência da gestão pública local, de modo que a vontade coletiva seja imperiosa, a fim de possibilitar a participação popular na fiscalização e no controle do serviço público. Abre precedentes para o estabelecimento de parcerias entre os setores públicos e os diversos setores sociais, bem como entre os setores públicos e privados, e até mesmo a transferência de responsabilidades do setor público para o setor privado a partir do discurso de superação do paternalismo do Estado, conforme afirma Guinmarães (2002, p.3):

Esta concepção de descentralização é justificada pela necessidade de se reverter práticas paternalistas de Estado, através da democratização da gestão pública e da eliminação de intermediações burocráticas, criando novas possibilidades institucionais de participação da população organizada na prestação de serviços públicos.

Sobre a descentralização política, de acordo com a autora, esta é uma estratégia que visa redistribuir o poder político do Estado entre os diferentes grupos da sociedade e se fundamenta no conceito de descentralização por meio da

ampliação da participação popular e democratização do poder em nome da eficiência da gestão pública. No entanto, há o entendimento de que esta dimensão é geradora de conflitos por introduzir novos atores sociais e novos interesses que pedirão reformas políticas.

Em suma, a descentralização é posta na contemporaneidade como uma das estratégias que visam a reforma do Estado, uma pauta importante dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, conforme afirmam Souza e Carvalho (1999). De acordo com as autoras, o Banco Mundial defende a capacidade dos Estados e instituições desenvolverem a prática voltada ao chamado “bom governo” sob o argumento de que existe uma crise no Estado e esta deve ser enfrentada a partir de novos mecanismos e instrumentos de gestão, os quais foram exitosos em países como os EUA, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia. Porém, esta crise não seria propriamente do Estado, mas do seu formato, da baixa operacionalização das políticas públicas. Desse modo, dentro de uma federação, transferir algumas responsabilidades para os estados seria uma saída para resolver os problemas, em especial aqueles referentes às questões financeiras, conforme afirmam Souza e Carvalho (1999, p.189).

No entanto, ainda não está suficientemente claro o quanto o Estado vem sendo afetado pela atual forma de reestruturação do capitalismo, que transfere seus custos para os estados, ou quando eles próprios geraram e são responsáveis pelas suas mazelas.

Como visto, no viés da descentralização paira o individualismo, aumentando ainda mais os desafios de superar as relativas desigualdades sociais e econômicas presentes no país. A nova ordem mundial transvestida de democracia consegue se instalar de forma sutil entre as nações, a partir de uma propaganda persuasiva cujo pretexto está embasado na garantia da autonomia administrativa e participação. Assim, as ideologias que norteiam a organização do Estado passam a incidir em toda sua estrutura, chegando, por sua vez, às instâncias menores, como as escolas, no modo como são administradas e geridas, interferindo nas ações e nos resultados da educação.

A rede de ensino que as escolas pesquisadas pertencem pratica a descentralização administrativa, uma vez que os recursos que as mantêm são geridos pelas próprias instituições com a participação da APP – Associação de Pais e Professores – e Conselho Escolar, sendo de responsabilidade do prestador de

contas manter o controle dos recursos financeiros, com a participação do diretor e dos órgãos colegiados, a fim de aplicá-los de acordo com as deliberações e objetivos propostos. Estes recursos são provenientes do financiamento público do governo federal e municipal, os quais são geridos pela própria escola. Atualmente, os programas que financiam as instituições pesquisadas são: PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola; PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar; PMAE - Programa Municipal de Alimentação Escolar; e PROGFE - Programa de Gestão Financeira Escolar.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995, tem por objetivo prestar assistência técnica financeira contemplando os aspectos pedagógicos e da infraestrutura das escolas públicas e instituições privadas sem fins lucrativos de atendimento gratuito, bem como fortalecer a autogestão como meio de efetivar o processo democrático dentro das escolas. Os recursos financeiros são repassados em duas parcelas anuais, sendo a primeira efetivada até 30 de abril e a segunda até 30 de setembro, tendo como referência o número de alunos informados no último censo escolar. Para receber os recursos, as escolas devem estar cadastradas no PDDE interativo, uma plataforma que deve ser alimentada com todos os dados da escola. A partir deste diagnóstico o próprio sistema identifica os recursos que as instituições poderão receber e as informam. Os recursos estão organizados nas seguintes ações: PDDE Educação Básica, que prevê recursos para a manutenção e reparos das escolas; PDDE Integral, próprio para o desenvolvimento das ações do Programa Novo Mais Educação; PDDE Qualidade, destinado às ações do Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola, Mais Alfabetização; e, PDDE Estrutura, que contempla as seguintes ações: Escola acessível, Água na Escola, Escola no Campo e Escolas Sustentáveis.

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, está amparado na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Trata-se de um programa destinado à assistência financeira suplementar, criado em 1983, uma experiência que remonta a Campanha da Merenda Escolar do Governo Getúlio Vargas. Contempla todas as etapas da educação básica da rede pública e instituições filantrópicas constantes no censo escolar. A base para o cálculo é o número de alunos informados no censo escolar do ano anterior, considerando 20 dias letivos do mês, com pagamento mensal de valores fixos, os quais estão relacionados à modalidade e etapas da educação básica. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, o valor

per capita, ao dia, repassado por meio do PNAE é de R\$ 0,36 (trinta e seis centavos) para os alunos dos ensinos fundamental e médio regulares; para o ensino integral é R\$ 1,07 (um real e sete centavos), e para os alunos que frequentam atendimento educacional especializado no contraturno é de R\$0,56 (cinquenta e seis centavos).

PMAE - Programa Municipal de Alimentação Escolar, destinado à compra de produtos da alimentação escolar, sendo a contrapartida do município, tem variado entre 60% a 100% com base no valor recebido pelo PNAE. Conforme está previsto na Lei Municipal nº 1.570, de 7 de julho de 2010, Art. 1º: “O município poderá contribuir para o programa com valores de 60% (sessenta por cento) até 100% (cem por cento) do valor recebido pelo PNAE”. Destaca-se que as escolas ainda não receberam os recursos do PMAE 2018³⁹; sob a justificativa de falta de recursos financeiros, o pagamento realizado neste ano se refere às parcelas de 2017.

PROGFE – Programa de Gestão Financeira Escolar, instituído pela Lei Municipal nº 1.686, de 21 de dezembro de 2011. Conforme dizem os Arts. 1º e 2º, prevê o repasse de recursos orçamentários com mais rapidez e eficácia direto às escolas, a fim de promover a manutenção e desenvolvimento do ensino. No PROGFE são contempladas duas ações, o Programa Real por Aluno e APP e Despesas de Custeio. O primeiro fixa o repasse bimestral no valor de R\$2,00 (dois reais) por aluno ao mês para todas as escolas, com base no número de alunos informados no censo escolar do ano anterior. É destinado à compra de materiais pedagógicos, de expediente, de limpeza, de consumo, utensílios e pequenos reparos. Em 2017, por meio do Decreto nº 13.072, de 3 de maio de 2017, estabeleceu-se que as escolas de educação integral receberiam o valor de R\$10,00 (dez reais) por aluno, o que foi repassado entre os meses de maio e dezembro. Em 2018 o valor do repasse retornou a dois reais. O segundo é destinado ao pagamento de funcionários contratados pela escola, como monitores, técnicos, zeladoras, merendeiras e outros prestadores de serviço. Vale destacar que o PROGFE abre precedentes para o envio de recursos orçamentários para reformas, ampliação, aquisição de mobiliário e pagamento de despesas como água, telefone, internet e energia elétrica. As fontes que financiam o PROGFE são provenientes do FUNDEB

³⁹ De acordo com informações do SINTERO, a transferência de recursos 2018 do PMAE não serão realizadas, a pretensão do executivo municipal é suspender os repasses, uma vez que o artigo 1º da lei que o institui, Lei Municipal nº 1.570/2010, não torna obrigatório a transferência de orçamento para a alimentação escolar, afirma que o município “poderá contribuir”.

e do Tesouro da União, do Estado e do Município, conforme Lei Municipal nº 1.686/11.

De acordo com as escolas pesquisadas, os recursos financeiros são geridos com a participação da comunidade, representada pela APP e Conselho Escolar, conforme fica demonstrado no PPP da Escola Açaí (ARIQUEMES, 2017, p.53):

Para a utilização dos recursos, é feita uma reunião com o Conselho Escolar composto por representantes de todos os segmentos da escola onde se faz um minucioso levantamento das necessidades da escola e, com esses dados em mãos, é decidido onde será aplicado o recurso, como e em benefício do que e, depois de utilizado o recurso, seja em compra de materiais permanentes e de custeio ou em pequenos reparos e ressarcimento de funcionários, é feita a prestação de contas à comunidade, onde são mostrados, por meio de exposição pública à comunidade escolar, os materiais adquiridos acompanhados de suas respectivas notas para conferência e as verificações de menor preço.

Nesta perspectiva, a Escola Jamari corrobora com a escola Açaí ao informar em seu PPP (2018) que:

Todos os recursos vêm destinados para que sejam gastos segundo as finalidades estabelecidas pelo Governo Federal e pelo Poder Público do município. As prestações de contas são realizadas bimestralmente para os funcionários e comunidade escolar e as prestações de contas são entregues para a controladoria geral da Prefeitura Municipal para avaliação (ARIQUEMES, 2018, p.48).

As duas escolas destacam ainda que além dos recursos disponibilizados pelo Governo Federal e Municipal, diante dos desafios, em especial ao que se refere à manutenção da estrutura física e bens, são realizadas parcerias e algumas promoções como rifas, venda de comidas típicas e eventos festivos para a arrecadação financeira, uma vez que os recursos federais e municipais nem sempre são suficientes e devem ser utilizados de acordo com seus fins.

De acordo com informações do setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação, as escolas contam também com as emendas parlamentares da câmara de vereadores e de deputados. Na ocasião da coleta dos dados, foi informado que há uma previsão de repasse para este ano pela câmara de vereadores no valor de R\$45.000,00 (quarenta e cinco mil reais) para a Escola Açaí e de 40.600,00 (quarenta mil e seiscentos reais) para a Escola Jamari. Quanto às emendas dos deputados, estão destinadas para a construção de um parque infantil e aquisição de computadores para o laboratório de informática da Escola Jamari. A

Escola Açaí destinará os estão para construção de um parque infantil, de uma passarela e aquisição de materiais permanentes.

Destaca-se que a Escola Açaí conta atualmente apenas com o financiamento municipal. Dos recursos federais, recebe apenas o PNAE, uma vez que os demais orçamentos do foram bloqueados devido à não prestação de contas nos anos de 2012 e 2013, conforme fica demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 9 – Recursos recebidos/Escola Açaí

Recurso	Fonte	2014 (em R\$)	2015 (em R\$)	2016 (em R\$)	2017 (em R\$)	2018 (em R\$)
PDDE	RF	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado
PDDE Qualidade	RF	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado
PDDE Integral	RF	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado	Recurso bloqueado
PNAE	RF	58.208,00	57.780,00	63.580,00	65.356,00	64.190,00
APP e Despesas de Custeio ⁴⁰	RP	277.058,00	332.903,53	430.661,75	406.217,00	480.756,77
Real Por Aluno ⁴¹	RP	8.194,00	7.306,00	7.568,00	16.250,00	7.320,00
PMAE	RP	-	-	-	34.836,48	12.838,00 ⁴²

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Esta situação tem agravado os problemas financeiros da instituição, sobretudo ao que se refere à manutenção e aquisição de materiais básicos, como papel sulfite, indispensável na aplicação de avaliações e outras atividades pedagógicas, conforme demonstrou a diretora ao afirmar que a escola tem sobrevivido de parcerias para sanar estas ausências (Apêndice A), uma vez que os recursos provenientes do PDDE contribuem valorosamente com essas necessidades do cotidiano.

⁴⁰ Orçamento previsto no PROGFE - Programa de Gestão Financeira Escolar.

⁴¹ Orçamento previsto no PROGFE - Programa de Gestão Financeira Escolar.

⁴² Pagamento referente a quatro parcelas de 2018. As parcelas do corrente ano não foram repassadas.

A Escola Jamari vem recebendo seus recursos regularmente, conforme fica demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 10 – Recursos recebidos/Escola Jamari

Recurso	Fonte	2014 (em R\$)	2015 (em R\$)	2016 (em R\$)	2017 (em R\$)	2018 (em R\$)
PDDE	RF	6.430,00	13.640,00	11.480,00	14.100,00	15.760,00
PDDE Qualidade	RF	18.457,00	16.500,00	Concluído	Concluído	Concluído
PDDE Integral	RF	67.000,00	67.000,00	64.332,00	31.068,00	50.688,00
PNAE	RF	135.248,00	112.136,00	120.538,00	142.220,00	139.994,00
APP e Despesas de Custeio	RP	458.982,00	503.706,53	702.111,21	648.708,74	484.304,87
Real por Alunos	RP	16.416,00	19.160,00	14.168,00	31.000,00	16.536,00
PMAE	RP	-	-	-	65.777,40	27.998,80

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

A partir dessas duas realidades, fica compreensível a acentuada ocorrência de queixas encontradas na Escola Açaí quanto à ausência de materiais de consumo em comparação à Escola Jamari, um desafio presente na rotina da escola nos últimos cinco anos com desdobramentos que incidem diretamente nas aprendizagens, pois são os alunos os penalizados pela ineficiência da gestão dos recursos. Por outro lado, a situação evidencia as falhas do processo de descentralização, uma vez que o controle social não foi operante, afinal, se não houve prestação de contas junto ao FNDE no decorrer dos dois anos é porque não houve prestação de contas junto ao coletivo escolar e, por sua vez, as instâncias de fiscalização não funcionaram.

Aqui ficam evidenciados os perigos da descentralização quando conduzida sem o funcionamento adequado, sem o controle social, pois, a princípio, o discurso de a própria escola decidir como e onde investir é muito atraente, no entanto requer capacidade administrativa, não apenas do diretor, mas de todos os envolvidos nas deliberações, aplicações dos recursos, prestação de contas e fiscalização. Assim,

seria coerente que todos respondessem pelos erros, desde o prestador de contas que não realizou seu trabalho com lisura até o próprio Conselho Escolar que foi omissor.

Diante da situação, ficam evidenciados dois problemas que imperam: o primeiro é de que, na prática, o Conselho Escolar não é funcional, mas utilizado apenas para deliberações e cumprimento das regras do processo burocrático, porém, sem a efetivação de todo processo, em especial no que tange seu papel fiscalizador. Segundo, o fato de o diretor ser o responsável pela escola e receber todas as sanções decorrentes dos erros na gestão dos recursos faz com que ele priorize as questões administrativas em detrimento as questões pedagógicas.

Portanto, os desafios encontrados em relação à administração dos recursos financeiros dizem respeito à necessidade do diretor compreender os trâmites legais de cada programa e seu funcionamento, bem como acompanhar o trabalho do prestador de contas com a participação do conselho escolar de modo a favorecer a superação da simples atuação deliberativa e exercer o papel fiscalizador, que é uma de suas atribuições.

Destaca-se ainda que a escola não é autônoma, ela precisa cumprir regras, está subordinada a uma hierarquia e à legislação, aspectos que se não forem bem conduzidos podem levar o diretor ao autoritarismo, conforme adverte Colares (2003). É preciso compreender o funcionamento da suposta democracia proposta pelo Estado, que hoje sustenta as estratégias de hegemonia do neoliberalismo, e pensar, com a participação de todos, em mecanismos que corroboram com a efetivação dos direitos da classe trabalhadora.

Outro fator que tem contribuído com os problemas de financiamento da educação está relacionado à queda da arrecadação fiscal dos municípios que vem comprometendo os recursos do FUNDEB, os quais, por sua vez, têm se mostrado congelantes nos últimos anos, com pouco crescimento, conforme demonstrado na tabela que segue:

Tabela 11 – Recursos do FUNDEB / Ariquemes – RO

Ano	2014	2015	2016	2017	2018
Valor Anual (R\$) ⁴³	38.775.364,10	40.889.504,41	41.772.377,80	42.686.657,59	39.156.976,40

Fonte: SINTERO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia

Tais dados são justificados pela crise econômica que o país vem atravessando nos últimos anos, o que tem desencadeado cortes orçamentários e aumento dos problemas sociais, uma vez que as políticas sociais são as primeiras a serem afetadas com a contenção dos gastos públicos. Assim, a educação brasileira tem vivido o mais perverso retrocesso desencadeado pela crise do capitalismo e do descaso político que toma conta da administração pública, aumentando a distância na consolidação da qualidade da educação e por consequência a superação dos problemas sociais.

5.5 Contribuições da Educação Integral Politécnica para a Política de Educação Integral

A educação integral politécnica está assentada na concepção marxiana de educação e tem por princípio a perspectiva histórico-crítica que objetiva a formação de todas as capacidades humanas de forma equilibrada, almejando uma educação unitária, omnilateral e politécnica. Tem se mostrado como uma proposta que visa a contrapor as pedagogias burguesas que vêm massificando uma grande parte da população ao propor dois modelos de escola, um para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante.

A pedagogia histórico-crítica se constitui em uma oposição ao modelo atual de sociedade dividida em classes, pois visa superar estas contradições sociais para alcançar práticas educativas emancipadoras, uma vez que a escola pública tem reproduzido os antagonismos vividos pelos homens na vida social, portanto, esta proposta de educação objetiva incidir na formação de uma nova sociedade. Afinal, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos

⁴³ O valor anual corresponde a doze parcelas transferidas no decorrer do ano. Os dados de 2018 se referem a dez parcelas, sendo que a última foi no valor de R\$ 3.583.681,65, restando ainda duas parcelas para o ano em curso.

desse saber” (SAVIANI, 2011, p.14). Assim, almeja-se uma escola que propicie a socialização dos conhecimentos científicos, um bem da humanidade que as propostas liberais de educação os limitam à classe que tem dominado os trabalhadores.

Em 2005, o município de Ariquemes – RO experenciou por dezenove meses a concretização de uma educação integral politécnica por meio do Projeto Burareiro de Educação Integral, sendo desenvolvido, a priori, em uma escola situada em um bairro distante do centro urbano da cidade, com uma população marcada pela pobreza e em sua maioria subempregada (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013).

As medidas tomadas para a implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral envolveram a reforma completa da escola a fim de tornar o ambiente humanizador, uma vez que o município não tinha condições de construir um novo prédio. Em um clube, anexo à instituição, funcionavam as atividades do contraturno, de caráter esportivo e cultural.

Nesse período, a rede pública municipal viveu suas primeiras experiências com diretores eleitos, inicialmente escolhidos entre os funcionários da escola e a posteriori por toda comunidade. Outras formas mais democráticas de gestão foram iniciadas com a participação da comunidade, sobretudo no debate sobre o Projeto Burareiro de Educação Integral e na avaliação institucional. As políticas públicas municipais deram abertura a novas formas de gestão por meio do processo de descentralização da administração, que já havia começado com a compra da alimentação escolar pela própria instituição e se intensificou com a gestão de novos orçamentos, como o PMAE, instituído pela Lei nº 1.089/2005 e posteriormente com o PROGFE, Lei nº 1.686/2011. Tais implementações políticas contribuíram de certo modo com a autonomia da escola que, motivada pela nova proposta de educação integral, trouxe um novo vigor à comunidade local. O Projeto Burareiro de Educação Integral modificou a comunidade, relato recorrente entre os sujeitos que vivenciaram este momento: “E vou te dizer mais uma coisa, a escola mudou a realidade do bairro, é o meu modo de ver” - Coordenadora A, Escola Jamari (vide Apêndice B).

Durante esse tempo, a gestão municipal tinha seu olhar sobre a escola, que era chamada de “a escola dos sonhos”, “a menina dos olhos do prefeito”, que motivado pelo autor do Projeto Burareiro de Educação Integral, professor Antônio Carlos Maciel da Universidade Federal de Rondônia, buscava alternativas que pudessem manter o funcionamento mais próximo possível da concepção que o

sustentava. Diante dos altos custos, foram estabelecidas muitas parcerias entre as secretarias, sobretudo entre a Secretaria de Educação, Saúde e o comércio local. A escola saiu da periferia para o centro urbano com suas apresentações artísticas e foi muito prestigiada em eventos culturais e esportivos. De certo modo, a escola contribuiu significativamente com a cultura local e a elevação da autoestima da comunidade, que até então era estigmatizada pelos altos índices de violência e pobreza.

A comunidade passou a sonhar com um novo projeto arquitetônico, o qual foi discutido coletivamente. Um prédio capaz de agregar todas as atividades, com espaços adequados, com riqueza de materiais, com profissionais suficientes e habilitados em suas áreas de atuação; uma escola em sintonia com a comunidade, um espaço fomentador de cultura, de conhecimento e de políticas sociais.

Infelizmente, o primeiro projeto de educação integral para o município de Ariquemes não subsistiu às intempéries, sobretudo financeiras e conceituais. De “Projeto Burareiro de Educação Integral” passa a “Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral” e, atualmente, “Projeto de Educação em Tempo Integral e Parcial, denominado Burareiro”, muito distante ideologicamente da proposta inicial.

Atualmente, o projeto de educação integral do município de Ariquemes é marcado pela falta de recursos financeiros, de materiais, de espaços adequados, pois o projeto arquitetônico não foi materializado; ausência de uma concepção teórica, falta de professores e de profissionais para as atividades culturais e esportivas; problemas que precisavam ser superados a partir das políticas públicas, no entanto não houve avanços, justificado pela falta de orçamento agravado pela baixa arrecadação de impostos. Na verdade, os problemas aumentaram, uma vez que o projeto foi ampliado para outras escolas sem as condições mínimas necessárias para a efetivação de uma educação integral.

Assim, o Projeto Burareiro de Educação Integral, denominado como “projeto original” (MACIEL, 2016), deixa como contribuição os ideais de uma proposta de educação integral politécnica, sendo possível identificar contribuições em dois aspectos fundamentais: pedagógico e administrativo.

No que tange às propostas pedagógicas, mesmo diante dos problemas enfrentados em sua implementação, o Projeto Burareiro de Educação Integral deixa como contribuição a necessidade de superação da visão deformada em relação ao “descompasso” entre teoria e prática,

que vê o mundo a partir de duas dimensões opostas e separadas (teoria-prática, bem-mal, ideal-real), contudo, é uma visão que encontra sua razão de ser nas concepções idealistas desde os gregos, porém, acentuadamente, a partir dos filósofos cristãos. Logo, é uma razão histórica criada com finalidades hegemônicas. Isso significa que há interesse em fazer com que as pessoas percebam as coisas dessa maneira (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2013, p.40).

Assim, torna-se imperioso o cuidado com a formação inicial e a constância da formação continuada embasada na indissociabilidade entre teoria e prática, conforme afirma Saviani (2009, p.151), “os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores”. Isso em relação à formação inicial; quanto à formação continuada, deve estar voltada às especificidades da escola, ao que é próprio dos objetivos que se perseguem, por meio da relação dialógica entre teoria e prática.

Neste caso, é a maior contribuição pedagógica do Projeto Burareiro de Educação: “a teoria só se realiza pela prática e a prática só pode se aperfeiçoar pela teoria” (MACIEL, 2013, p.40). A ausência da relação entre teoria e prática justifica os problemas pedagógicos encontrados nas duas escolas pesquisadas, como bem afirma a Diretora A, da Escola Açaí (Apêndice B): “é preciso garantir formação para quem trabalha na educação integral”, como estratégia de aplicar uma teoria, de torná-la real, nesta perspectiva o professor é concebido como um pesquisador, um estudioso da própria prática.

Quanto aos aspectos administrativos, os quais devem colaborar com os pedagógicos, pois este deve ser seu fim, destaca-se a composição de um grupo docente e técnico com provisão adequada ao número de alunos e formação na área de atuação para que haja a superação do trabalho leigo no espaço escolar, de sorte que todos os elementos curriculares⁴⁴ sejam conduzidos por profissionais.

Em relação ao espaço, propõe-se uma estrutura físico-ambiental condizente com os objetivos da educação integral composto por: salas de aula, salas individuais para a equipe administrativa (diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional e prestador de contas), almoxarifado, salão de dança/ginástica, sala de vídeo, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala-laboratório

⁴⁴ Destacam-se como elementos curriculares aqueles que compõem a parte comum e diversificada do currículo composto pelas atividades socioculturais-profissionalizante (reforço, orientação de estudos e pesquisa, temas transversais, inglês, informática, cursos esportivos, oficina de artes e cursos profissionalizantes).

profissionalizante, ateliê para artes plásticas, sala/conservatório de música, biblioteca, vestiário com banheiros, restaurante, incluindo cozinha e despensa conjugadas, quadra poliesportiva, campo de futebol soçaita e ambulatório com gabinete odontológico. Para agregar a estrutura, o projeto arquitetônico⁴⁵ idealizado está condizente com um modelo de educação amazônico sustentável, composto por quatro estruturas prediais, um para a educação infantil, um para o ensino fundamental, um para o centro de artes e o último para o ginásio de esportes. Trata-se de uma escola aberta para os moradores do bairro, que além de oferecer um ensino de qualidade prioriza cursos profissionalizantes, alfabetização e educação de jovens e adultos para a comunidade; com assistência básica à saúde por meio de diagnósticos, campanhas preventivas, medidas sanitárias e encaminhamentos quando necessário (MACIEL, 2016), bem como uma referência cultural e esportiva com biblioteca, auditórios, quadras, campo de futebol e piscinas de uso da comunidade local (MOREIRA; JUNQUEIRA; MACIEL, 2013).

Sobre a administração do tempo, a educação integral politécnica tem como proposta a humanização do tempo de trabalho dos profissionais com “20 horas no ensino regular; 4 horas para planejamento; 4 horas livres (folga); 8 horas de aula de reforço; e 4 de estudos no grupo de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos da turma ou série” (MACIEL, 2013, p.31-2). Em relação aos alunos, a proposta pedagógica se estrutura sob dois momentos, sendo o turno de ensino regular, com os componentes que compõem a base comum do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, redação e literatura) e o turno sociocultural-profissionalizante com reforço, orientação de estudos e pesquisa, temas transversais, inglês, informática, cursos esportivos, oficina de artes e cursos profissionalizantes. Entre os dois turnos haverá o momento do repouso, o qual sempre que possível será conduzido por música ambiente e vídeo (MACIEL, 2016). Uma realidade que não foi encontrada na coleta dos dados, conforme apresentado no relato da observação (Apêndice A), pois de acordo com os estagiários, cada um é responsável por escolher o lugar para o descanso dos alunos. Os espaços usais são as sombras das árvores, os chapelões e o salão, local onde acontecem as oficinas de letramento, matemática e educação ambiental. Não

⁴⁵ Para conhecer o projeto arquitetônico da escola de educação integral politécnica, conferir em: MOREIRA; JUNQUEIRA; MACIEL, 2013, in: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil. v.2, Porto Velho: EDUFRO, 2013.

há colchonetes suficientes e, durante as observações, foram vistos apenas dois, bem deteriorados com desgastes que deixavam a espuma visível.

Algumas crianças, as bem pequenas, geralmente ficam no chapelão, a maioria sentada e outras deitadas diretamente no chão, que o estagiário responsável por elas teve o cuidado de limpar. De acordo com ele, costuma passar um pano húmido para tirar a poeira, “assim fica mais limpo e arejado”, afirmou. Ele ainda chama a atenção das crianças com frequência para não saírem do lugar e pede para que elas permaneçam sentadas. Disse ainda que fica com elas, pois a estagiária que as acompanha à tarde passa a manhã com as crianças menores e para descansar um pouco ela fica o momento do relaxamento com os adolescentes. Destacou que o fato de serem pequenas exige muito, pois são peraltas e gostam muito de se movimentar e correr.

As crianças maiores e adolescentes ocupam as muretas e calçadas e passam o período conversando entre si, usando o celular ou brincando. Outras ficam sentadas no chão brincando com alguns jogos em um espaço coberto e há aqueles que costumam ficar em grupos conversando, sentados em roda debaixo das árvores. Em todos esses grupos de crianças e adolescentes há um estagiário ou monitor. No salão, a maioria das crianças ficam sentadas nas cadeiras, umas brincam de faz de conta (escolinha), outras ficam debruçadas sobre as mesas e há aqueles que ficam sentadas no chão, algumas ocupando colchonetes, os quais não estão em bom estado de conservação. O local é quente e com pouca luz. Indagada pelo fato de não irem para um outro lugar, a estagiária afirmou que se trata de uma turma muito indisciplinada, por isso prefere ficar neste espaço onde tem mais controle.

Constata-se que o momento destinado ao repouso e relaxamento fica comprometido diante da inviabilidade da estrutura física e dos próprios materiais, os quais são importantes para a consolidação dos objetivos do ensino e precisam estar em boas condições de uso e quantidades adequadas ao número de alunos. Como contradição a essa realidade, a educação integral politécnica concebe os recursos didáticos, tecnológicos e outros materiais (administrativos, artísticos e esportivos) como indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino, de modo que sua falta ou más condições de conservação afetam diretamente nos resultados.

A partir dessa proposta de educação integral, embasada em uma concepção socialista de educação, qual modelo de gestão seria pertinente para uma escola

assim pensada e concretizada? A escola como parte de uma sociedade cujo sistema capitalista é imperante, vive em seu cotidiano os reflexos do antagonismo travado socialmente, é por excelência um espaço de lutas (DUARTE, 2012), e é nessa perspectiva que se pode pensar um modelo de gestão escolar que possa contrapor os interesses hegemônicos de uma classe dominadora.

A priori, é preciso romper com as relações de poder verticalizadas que colocam o diretor escolar como a autoridade última dentro da escola e estabelecer relações mais horizontais com distribuição de poder e humanização. Um segundo aspecto diz respeito à função social e política da escola como socializadora dos bens culturais, da vivência da democracia e da conquista de direitos, portanto sua ação deve ir ao encontro dos interesses e necessidades das famílias que são usuárias da escola pública, ou seja, dos trabalhadores e mais pobres, uma vez que há interesses antagônicos em jogo. Outro aspecto importante se refere ao fortalecimento do coletivo escolar, de sorte a superar a burocratização do processo que induz a uma participação superficial, comumente deliberativa, concebida como uma necessidade do processo, desprovida de consciência social e política. E, há que considerar ainda os fins da educação e os perseguir para superar as contradições que põem o diretor escolar na mesma condição de um gerente de empresas, exercendo atividades predominantemente burocráticas.

Quanto à estrutura administrativa, em vista de superar a concentração de poder na figura do diretor, é constatado em Paro (2016) uma proposta de gestão escolar condizente com um modelo mais democrático, uma contraposição ao senso comum e ao modelo de gestão escolar encontrado na pesquisa de campo. Nessa proposta, a gestão da escola é compartilhada por um colegiado, denominado Conselho Diretivo, composto de um Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro.

Ao Coordenador Geral cabem as atribuições voltadas às relações interpessoais do coletivo e o desempenho de cada sujeito e equipe de trabalho; ao Coordenador Pedagógico fica a dedicação ao processo de ensino e aprendizagem; o Coordenador Comunitário tem por prioridade o envolvimento da comunidade escolar com a vida da escola, sobretudo os alunos e suas famílias; ao Coordenador Financeiro ficam as tarefas voltadas à aplicação dos recursos financeiros.

Neste Conselho Diretivo, embora cada um tenha maior responsabilidade sobre determinado assunto, as decisões são tomadas de forma coletiva, tendo como

pauta principal alcançar os fins da educação. Em relação ao poder, este é distribuído igualmente entre os membros, de sorte que todos exerçam o mesmo poder por um período temporário, sendo escolhidos entre os professores da instituição com a participação da comunidade escolar, com critérios⁴⁶ estabelecidos coletivamente. Paralelamente ao Conselho Diretivo está o Conselho Escolar, o qual deve atuar como um órgão fiscalizador, dedicando-se a estreitar a relação entre escola e comunidade. Destaca-se ainda a importância de fortalecer e valorizar outras formas de participação visando à qualidade da educação e dos princípios democráticos, como o Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e a própria APP.

A proposta de gestão escolar em questão vai ao encontro de uma educação emancipadora, sendo assim, integral em sua essência, que tem por princípios as práticas sociais e as conquistas humanas no campo do conhecimento e das políticas públicas ao preconizar o processo democrático dentro da escola, superando as contradições presentes acerca do conceito de democracia que, segundo Maciel (2013, p.143), é atualmente “o principal empecilho à construção de uma escola pública, qualificada em seus processos educativos e eficiente em seus processos decisórios e organizacionais”, pois a imposição de ideias hegemônicas através do uso da democracia é recorrente, da mesma forma que é possível fazer as transformações sociais por meio dela, mas para tanto, é preciso desenvolver a consciência de classe para a superação da alienação dos trabalhadores.

Destaca-se que a essência da democracia deve ser preservada, ela é o caminho das grandes conquistas sociais, abre precedentes para a construção da autogestão⁴⁷ tão necessária para uma nova sociedade e, por sua vez, para um projeto de educação revolucionária, afinal,

a Escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova (interesses gerais acima dos particulares). Preparar a jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual. Proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências (torná-los cultos). Formar

⁴⁶ Paro (2016) dispensa a formação específica em administração escolar como critério para a escolha dos coordenadores da Equipe Diretiva, pois na prática, a partir de suas pesquisas, tem se mostrado inútil. No entanto, para a pesquisadora, este é um ponto que precisa ser aprofundado e discutido com o coletivo de modo a não ferir o processo democrático com imposições.

⁴⁷ O conceito de autogestão aqui empregado, de origem anarquista, é antiautoritária e está fundamentada no conceito de autonomia, de modo que a gestão está sob a responsabilidade dos indivíduos que compõem o coletivo, sem a participação do Estado, “ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma” (GALLO, 1996, p.5).

especialistas em todos os domínios. É este o sentido da Educação Politécnica: a íntima relação entre o estudo e o trabalho produtivo (SAVIANI 2011, p.32-3).

Se essa é a tarefa da escola, esse deve ser o princípio a nortear o trabalho de educadores e gestores convidados a fazer a grande revolução no campo educacional. A escola é fundamental na construção de uma nova sociedade, pois ao mesmo tempo que se apresenta como aparelho ideológico do Estado é também espaço privilegiado das grandes lutas e conquistas da classe trabalhadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação revelou que o percurso histórico da educação brasileira é marcado por contradições sociais geradas por forças hegemônicas que têm influenciado as políticas educacionais. Por consequência, destaca-se a condição atual da escola pública como instrumento massificador da classe trabalhadora que vem preparando uma mão de obra servil, em sua maioria de baixa qualidade, pois o mercado motivado pelo modelo atual de produção, toyotismo, passa a exigir a formação de trabalhadores polivalentes, com capacidade adaptativa às necessidades do capitalismo quem vem se modernizando cada vez mais por meio dos processos tecnológicos, sobretudo a robótica, em vista da acumulação flexível, capaz de maximizar a produção sem desperdícios e sem gerar gastos para os capitalistas. A máquina passa a ditar o ritmo do trabalho; assim o homem se torna servo da máquina e a escola pública não consegue acompanhar tal evolução tecnológica.

Daí advém a preocupação dos organismos econômicos internacionais e das grandes corporações capitalistas, que veem a educação como um importante instrumento de dominação em face às crises do capitalismo que exigem mudanças rápidas. Assim, a escola busca servir aos interesses do processo produtivo por meio da formação ideológica, pois toda transformação tecnológica traz consigo a necessidade de mudança do comportamento humano. No entanto, a sociedade dividida em classes não consegue acompanhar a dinâmica tecnológica e econômica, desafio atual da escola pública brasileira, o que tem gerado mais exclusão e aumentado os problemas sociais que ficam cada vez mais latentes.

Na escola pública ficam revelados os antagonismos sociais e diante dessa realidade a necessidade de compreender a natureza da educação é imperiosa, a partir de uma teoria crítica, para a superação do senso comum e do poder hegemônico das teorias pedagógicas dominantes. É preciso construir consciência de classe para a compreensão dos interesses que estão em jogo na sociedade e por sua vez no campo educacional, lugar privilegiado para a luta de classes. Tais contradições são objetos de estudo de pesquisadores como: Saviani (2007, 2011, 2013); Duarte (2012); Manacorda (2010); Maciel (2013, 2016, 2018), Frigotto (2006, 2010), Erguita (1989) e Kuenzer (2005), os quais trouxeram grandes contribuições para este trabalho.

Nessa perspectiva, como contradição às teorias pedagógicas hegemônicas, destacam-se as teorias marxianas de educação, dentre essas a pedagogia histórico-crítica que tem reverberado na história da educação brasileira, desde a década de 1980, os princípios que devem marcar a educação: unitária, omnilateral e politécnica, a fim de romper com o tecnicismo e o economicismo das concepções burguesas e propiciar, sobretudo à classe trabalhadora, o mais elevado nível de formação. Assim, a pedagogia histórico-crítica tem se mostrado ao longo dos anos como uma forma de resistência contra as propostas conservadoras de educação que têm gerado mais exclusão social e acirrado a divisão entre as classes.

Como consequência da hegemonia das ideologias liberais, o aluno é visto como um produto, um pretense consumidor e mão de obra que contribuirá com a acumulação capitalista da classe burguesa. Daí provém os princípios do empreendedurismo e da gestão do próprio negócio no currículo escolar, sob o argumento de que os problemas econômicos serão resolvidos pela educação, pois ninguém nasce empreendedor, portanto a escola pode ensinar. Desse modo, são justificados os projetos de gestão empresarial e as pedagogias corporativistas encontradas nas escolas brasileiras, que aumentam a racionalidade, o individualismo e desumaniza o homem, comprometendo o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades humanas.

Diante do exposto, a pesquisa de campo foi norteadada pela seguinte questão problematizadora: Quais são os desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, para implementar uma política de educação integral em Ariquemes?

O estudo mostrou que a indefinição de uma teoria pedagógica tem se apresentado como o maior desafio, pois a prática necessita de uma teoria para ser bem conduzida, ela é o itinerário de toda proposta educacional, uma vez que contribui para a construção e consolidação de uma concepção de educação integral. Atualmente, o Programa Novo Mais Educação, projeto do Governo Federal, tem servido como única referência metodológica para a organização da educação integral nas escolas pesquisadas, influenciando até mesmo o Projeto Burareiro, uma proposição do governo municipal, de modo que não há distinção entre ambos, pois os sujeitos pesquisados não trazem em si uma concepção teórica de educação integral, prevalecendo a compreensão e a implementação de uma educação puramente assistencialista, que visa a apenas guardar os alunos, protegê-los e consumir o tempo com atividades.

Quanto à concepção de gestão escolar, a “pseudodemocrática” (COLARES, 2003) marca as duas instituições, pois a comunidade escolar não é soberana na escolha de seus diretores, uma vez que a decisão final é do executivo municipal; o diretor está mais envolvido com as atividades administrativas, de ordem técnico-burocráticas, do que com o que é próprio do ato educativo, e, mesmo sendo constatada a presença de colegiados, a estrutura organizacional coloca o diretor em uma condição superior aos demais, o que compromete as relações humanas dentro da escola. Destaca-se ainda, que, embora a proposta de democracia do Estado seja puramente burguesa, é necessária para que o regime democrático se mantenha em vista da consolidação do Estado de direito, sendo uma luta importante para o momento da história brasileira.

Ao que se refere os desafios vividos pelas diretoras na implementação da educação integral, foram identificados nos seguintes elementos: administração do tempo, administração do espaço, administração dos materiais, administração do coletivo de pessoas e administração dos recursos financeiros.

Constata-se que a administração do tempo tem gerado um desequilíbrio no trabalho pedagógico inviabilizando o tratamento dos conhecimentos de forma harmoniosa, em virtude da ausência de planejamento, sobretudo do planejamento coletivo de integração curricular e das sucessivas improvisações e ociosidades, pois, embora os alunos estejam constantemente envolvidos em atividades no decorrer da rotina, exceto no momento do relaxamento, as improvisações são recorrentes em decorrência da falta de suporte logístico por parte da secretaria municipal de educação, uma vez que as escolas dependem do transporte para a realização de atividades que acontecem fora do espaço escolar, situação que tem gerado muitas mudanças no planejamento, sendo um fato recorrente na Escola Açai, o que torna os objetivos inviáveis. Portanto, para superar estes problemas, é preciso redimensionar a política de educação e priorizar o investimento em dois aspectos: no tempo para o planejamento coletivo e nas condições logísticas e estruturais das escolas, em vista de uma rotina que garanta o bem-estar e as aprendizagens dos alunos.

Como desdobramento dos problemas estruturais, a administração do espaço é afetada constantemente, engendrada ora pela falta de estrutura física, ora pelas más condições, pois as escolas não possuem espaços adequados para o desenvolvimento da educação integral, fator que tem contribuído com a

fragmentação do trabalho pedagógico devido aos arranjos improvisados dentro da própria instituição e da distância entre escola e espaço sociocultural. No entanto, este é um problema que depende da efetivação das políticas públicas embasadas em uma teoria da educação capaz de garantir condições justas e humanas para o desenvolvimento dos alunos e de trabalho dos servidores da educação, uma vez que o espaço é parte estruturante das propostas pedagógicas.

Nessa mesma perspectiva, verificou-se a escassez de recursos tecnológicos e até mesmo a falta de materiais básicos, como papel para a impressão de atividades e provas, fato que tem levado as escolas a se colocarem em situação de mendicância, por meio da realização de promoções, estabelecimento de parcerias com o comércio local e busca de padrinhos e amigos da escola. Observa-se que a ausência dos materiais ou o modo como eles aparecem no espaço revelam a concepção de educação do Estado, daí sua relação com o espaço e a proposta pedagógica. Salienta-se ainda que os conhecimentos mais elevados requerem materiais condizentes com a sua grandeza.

Quanto à administração do coletivo de pessoas, é caracterizada pelo número insuficiente de funcionários, pelas relações verticalizadas que colocam o diretor como poder maior dentro da escola e a acentuada competitividade decorrente dos projetos que incitam a individualidade e a concorrência. Assim, o diretor como autoridade maior, vive o desafio de garantir a qualidade da educação sem o número necessário de funcionários dentro de um clima de competição. Para a superação desses problemas, é certo que a participação das políticas públicas é imperiosa a fim de garantir o número efetivo de servidores, bem como, a superação das relações hierarquizantes e de competitividades, para tanto, é preciso o investimento em projetos que valorizem as relações humanizadas a partir de um modelo de gestão onde a direção possa ser exercida por um conselho diretivo composto por representantes eleitos diretamente pela comunidade escolar. Há que considerar ainda a importância de fomentar a participação da comunidade escolar, sobretudo dos órgãos colegiados como o conselho escolar e o grêmio estudantil, a fim de que a escola viva em seu cotidiano formas mais humanas e democráticas.

O estudo constatou também, que, a mais recente tarefa do diretor na administração dos recursos financeiros, desencadeada pela suposta descentralização da administração pública, tem comprometido sua atuação que se encontra voltada mais às questões técnico-burocráticas do que com o que é próprio

à natureza da educação, objetivo primeiro da escola. Nesse contexto, é importante que o diretor tenha uma atuação tanto administrativa quanto pedagógica, agindo equilibradamente nessas duas áreas, pois o fim da educação é a formação humana em todas as suas dimensões, daí a distinção entre ser diretor de empresa e ser diretor escolar: os alunos não são mercadorias. Ainda aqui, é preciso a superação de um Conselho Escolar meramente burocrático e pouco atuante no seu exercício fiscalizador, para garantir a lisura do processo administrativo e o fortalecimento da democracia.

Em suma, a partir dos desafios encontrados na investigação, conclui-se que as ações propostas pelas políticas de educação integral, federal e municipal, não contribuem com a emancipação humana, pois são conduzidas sem definição teórica, as práticas democráticas estão comprometidas e faltam condições pedagógicas e estruturais para o funcionamento da educação integral, em decorrência da falta de recursos financeiros e prioridade das políticas públicas.

Como proposição, a educação integral politécnica traz algumas contribuições relevantes para os aspectos pedagógicos e administrativos da escola pública. Em relação ao aspecto pedagógico, aponta a importância da relação dialógica entre teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho educativo, a partir do entendimento de que a prática só é qualificada pela teoria. Portanto, a formação inicial e continuada deve ter o mesmo valor no campo da formação dos professores, de modo que a formação continuada seja garantida como estratégia de aperfeiçoamento, de formação de um professor pesquisador da própria prática.

Quanto aos aspectos administrativos, estes devem estar voltados aos fins da educação, em uma relação dialógica, pois não se faz educação de qualidade sem uma boa administração e sem a provisão de recursos. Quanto a isso, de início, é preciso eleger a educação como uma das prioridades e garantir corpo docente e técnico em número adequado à quantidade de alunos, de modo que todos os conhecimentos sejam conduzidos por profissionais; estrutura físico-ambiental adequada, condizente com a proposta de educação integral, com todas as dependências necessárias às atividades, uma escola aberta à comunidade, comprometida com a cultura, o esporte, a formação política e social dos alunos e da comunidade que a circunda; recursos didáticos, tecnológicos e outros materiais (administrativos, artísticos e esportivos) em qualidade e quantidade adequadas, em vista do acesso à cultura; humanização do tempo de trabalho com previsão, para

além das 20 horas de trabalho em sala de aula, com tempo para o planejamento coletivo, para o estudo no grupo de pesquisa, reforço para os alunos e quatro horas de descanso semanal; humanização do tempo escolar com organização curricular a partir de três momentos diários: tempo para o estudo dos componentes da base comum, tempo para as atividades sociocultural-profissionalizante e tempo de descanso em espaço adequado para este fim.

No tocante à estrutura administrativa, para uma escola assim pensada, torna-se viável um modelo de gestão escolar que vai ao encontro de uma proposta socialista de educação, que rompa com a concentração de poder na pessoa do diretor e abra caminhos para a autogestão, em vista de um novo modelo de sociedade. Objetiva-se, assim, uma gestão compartilhada, com a socialização do poder entre os membros de um Conselho Diretivo composto por um Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro. Nesse contexto, o Conselho Escolar deve atuar como um órgão fiscalizador e fomentador da participação da comunidade, por meio do Grêmio Estudantil, do Conselho de Classe e da própria APP. Há que considerar ainda, o papel social e político da escola, de modo que seja um espaço de formação, lutas e conquistas de direitos da classe trabalhadora; uma referência na formação humana e na construção de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Alexandre Black. Desenvolvimentismo nos governos Vargas e JK. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 10., 2015, Vitória. **Anais do X Congresso de História Econômica**. Espírito Santos, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

ANANIAS, Mauricéia. A administração escolar no período Imperial (1822-1889). In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

ANDREOTTI, Azilde. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

AREND, Marcelo. Revoluções tecnológicas, finanças internacionais e estratégias de desenvolvimento: um approach neo-schumpeteriano. **Ensaio FEE**, v.33, n.2, p.363-396, nov. 2012. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2393>>. Acesso em: 12 out. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARIQUEMES. Decreto Municipal nº 13.072, de 3 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 7º da Lei Municipal nº 1.686/2011, que dispõe sobre o PROGFE. **Diário Oficial**, Ariquemes, 2011.

_____. Lei municipal nº 1.686, de 21 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a criação do Programa de Gestão Financeira Escolar – PROGFE, orienta sua implantação, bem como revoga as leis municipais nº 1.012 de 11 de agosto de 2003, nº 1.100 de 29 de abril de 2005, nº 1.530 de 16 de março de 2010, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Ariquemes, 2011.

_____. Decreto municipal nº 1.034, de 22 de março de 2018. Dispõe sobre implantação do projeto de educação de tempo integral e parcial denominado Burareiro na escolas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2018.

_____. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jamari. **Projeto Político Pedagógico**. Ariquemes, 2018.

_____. Escola Municipal de Ensino Fundamental Açaí. **Projeto Político Pedagógico**. Ariquemes, 2017.

_____. Lei municipal nº 1.089, de 11 de março de 2005. Dispõe sobre repasse do Programa Municipal de Alimentação Escolar às unidades urbanas e rurais do sistema público municipal, regulamenta a implementação de contrapartida por parte do executivo municipal e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2005.

_____. Lei municipal nº 1.217 de 21 de junho de 2006. Institui o Projeto Burareiro – Escola de tempo integral de ensino fundamental do município de Ariquemes e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2006.

_____. Lei municipal nº 1.387 de 26 de maio de 2008. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice - diretores das escolas públicas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2008.

_____. Lei municipal nº 1.420 de 14 de outubro de 2008. Altera a redação do art. 3º da lei 1.387, de 26 de maio de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2008.

_____. Lei municipal nº 1.570, de 7 de julho de 2010. Dispõe sobre alterações na Lei Municipal nº 1089 de 11 de março de 2005 trazendo alterações no âmbito do repasse do Programa Municipal de Alimentação Escolar às unidades urbanas e rurais do sistema público municipal, regulamenta a implementação da contrapartida por parte do executivo municipal e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2010.

_____. Lei municipal nº 1.616 de 28 de março de 2011. Suprime os incisos IV e V do art. 3º da Lei municipal nº 1.420 de 14/10/2008 e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2011.

_____. Lei municipal nº 1.639 de 10 de junho de 2011. Altera a redação do inciso II do art. 3º da Lei Municipal nº 1.387 de 26/05/2008 (sobre a eleição de diretores e vice - diretores das escolas públicas municipais e dá outras providências). **Diário Oficial**. Ariquemes, 2011.

_____. Lei municipal nº 2.093 de 15 de setembro de 2017. Altera a Lei 1.387 de 26/05/2008 Ariquemes, que dispõe sobre a eleição de diretores e vice - diretores das escolas públicas municipais e dá outras providências. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2017.

_____. Lei municipal nº 2.127 de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre alterações na lei 1217/2006, adicionando discricionariedade do executivo na jornada parcial ou integral para o ensino fundamental. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2017.

_____. Lei municipal nº 5056, de 1 de março de 2007. Implanta o Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral, no ensino fundamental nas escolas urbanas do sistema municipal de ensino. **Diário Oficial**. Ariquemes, 2007.

_____. **Plano Municipal de Educação/2015-2024**. Ariquemes - RO, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen; MOLL, Jaqueline. Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. **Educação e Realidade**, v.20, n.1, p.239-248. Porto Alegre, jan/jun. 1994. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71757>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARTELMEBS, Roberta Chiesa. Resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, v.14, n.03, p.351-358, set./dez. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172012140321>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na constituinte de 1946: comentários. In.: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** Brasília, Senado Federal, 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Documento Referência CONAE – Conferência Nacional de Educação.** Fórum Nacional de Educação: Brasília, 2018.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 mai. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. Lei Geral, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Lei nº 9089/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Texto referência para o debate nacional: série mais educação – Educação Integral**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Manual programa novo mais educação: documento orientador**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Portaria 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 socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Resolução nº 20, de 19 de outubro de 2018. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 out.

2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/46212946>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____. Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jun. 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 out. 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BUENO, Eduardo Urbaski. **Paradigmas técnico-econômicos, pactos de elites e o sistema monetário internacional**, 2009. 92f. Monografia (Graduação). Faculdade das Ciências Econômicas, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21407/000736598.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais do X ANPED SUL**, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1343-0.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica: teoria e prática**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CASTRO, Rogério Cunha. A utopia possível: Paul Robin e o Orfanato Prévost. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300394063_ARQUIVO_TrabalhoparaANPUH2011-AutopiaposivelPaulRobineoOrfanatoPrevost.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

CASTRO, Suélen Barboza Eiras; SCARPIN, Jorge Eduardo; SOUZA, Doralice Lange de Souza. Financiamento público e esporte educacional: uma análise do processo orçamentário do programa “Segundo Tempo”. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, v.29, n.52, p.136-156, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p136>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

COGGIOLA, Osvaldo; MARTINS, José. **Dinâmica da globalização – Mercado Mundial e Ciclos Econômicos (1970-2005)**. UFSC, 2006.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2003.

COSTA, Anchyles Barcelos. O desenvolvimento econômico na visão de Joseph Schumpeter. **Instituto Humanitas Unisinos - Cadernos IHU Ideias**, ano 4, n.47, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_7471schumpeteb_pob_costa_pdf.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.149-165.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neo-liberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, v.16, n.1, p.1-19, abr. 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

DURHAN, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In.: CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica: teoria e prática**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ERGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As escolas primárias no Brasil na primeira república: influências pedagógicas (1890-1930). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A escola moderna**. São Paulo: Terra Livre, 2014.

FONSECA, Sônia maria; MENARDI, Ana Paula. A administração escolar no Brasil Colônia. In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde. A administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: Princípios Políticos-filosóficos*. In: PEY, Maria Oly. **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996. Disponível em: <https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo__pedagogia-libertaria-principios.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas Autores Associados, 2012.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Estado e educação: do welfare state ao neoliberalismo. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

GUINMARÃES, Maria do Carmo Lessa. O debate sobre a descentralização de políticas públicas: um balanço bibliográfico. **Organ. Soc.**, v.9, n.23. Salvador, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302002000100003>>. Acesso em: 01 out. 2018.

HEES, Felipe. **A industrialização brasileira em perspectiva histórica (1808-1956)**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, n.18, Brasília, jan./jul. 2011.

HOBBSAWM. Eric John Ernest. Do feudalismo para o capitalismo. In.: SWEEZY, Paul; et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.4, p.1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/64213>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In.: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. v.1, n.3, p.19-30, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S2175-6236201400040001000014&lng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LEMONS, Charlene Kathleen de. **Bibliotecas dos centros educacionais unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

LENIN, Vladimir Ilyich Ulyanov. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTI, Alzide L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Alínea, 2012.

MACIEL, Antônio Carlos. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, Andreia S. Q.; MACIEL, Antônio C.; BRASILEIRO, Tânia S. A. **Política educacional e formação de professores: interfaces, modelos e desafios**. São Carlos: Pedro&João; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

_____. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, A. C.; Weigel, V. A. C. M.; CIOFFI, L. C.; BRAGA, R. M.; FERRAZZO, G. **Gestão da Educação Integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

_____. O projeto original. In.: MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de educação integral: original**. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Carneiro. Projeto Burareiro: Politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Cintia A. **Educação integral: ruídos analógicos em tempos digitais**. Campinas: UNICAMP, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARANHÃO, César. A ideologia neodesenvolvimentista: crise do capital, novas estratégias e velhas promessas da classe dominante brasileira. In: MONTANÕ, Carlos (org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARTINS, Carlos Estevan. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**. v.5, n.1, jun. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643185>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 35.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. Salário, preço e lucro. Trad. Eduardo Saló. Bauru – SP, EDIPRO, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Riendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Texto sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação Integral uma recuperação do conceito literário. In.: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al (orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTANÕ, Carlos (org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor"**. São Paulo: Cortez, 2015.

MOREIRA, Adson Jenner de Araújo; JUNQUEIRA, Marília Luana; MACIEL, Antônio Carlos. Centro de Educação Integral Politécnica – CEIP: uma proposta de arquitetura sustentável, educativa e amazônica. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na assembleia constituinte de 1946. In.: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In.: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

_____. **Gestão da Escola Pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As reformas educacionais na primeira república (1889-1930). In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009, 386f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

PÉREZ, Carlota. **Revoluciones tecnológicas y capital financeiro - la dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza**. UK: Edward Elgar, 2005.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In.: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PRONI, Marcelo Weishaupt. História do capitalismo: uma visão panorâmica. **Cadernos do CESIT**, n.25, Campinas, out. 1997. Disponível: <<http://www.cesit.net.br/cesit/images/stories/25CadernosdoCESIT.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1993-34. In.: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SÃO PAULO, **Lei nº 320, de 25 de agosto de 1897**. Regulamento para a instrução pública do estado de São Paulo, 1898.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan./abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya. **Revista HISTEDBR**, número especial, p.28-37, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.10, n.3, p.60-81, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/4417/441747930006/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo, Nova cultural, 1987.

SILVA, Cíntia Adélia. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. 2007, 203f. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Ciências Humanas, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, v.18, n.4, p.185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>>. Acesso em: 10 agos. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SMOLKA, Ana Lúcia Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. (orgs.). **Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M. M. Reforma do Estado, descentralizações e desigualdades. **Revista de Cultura e Política**, n.48, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451999000300011>>. Acesso em: 01 out. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: RELATÓRIO DA PESQUISA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA REALIZADA ENTRE OS DIAS: 05/06/2018 a 22/07/2018

O relato das observações que segue se refere a duas escolas de Educação Integral de Ariquemes. A fim de preservar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa estas serão identificadas pelos pseudônimos: Escola Açaí e Escola Jamari.

O motivo da escolha desses nomes não está vinculado às especificidades das escolas, mas aos elementos próprios da natureza local, sendo o Açaí um fruto típico da região e Jamari o rio que banha a cidade. Ambos elementos tem uma relação direta com a sustentabilidade e vida do povo local, semelhante à escola quando concebida como lugar vital de onde o futuro deve brotar.

Abaixo segue os relatos:

Data: 05/06/2018

Visita à Escola Açaí, no período matutino, para apresentação dos objetivos da pesquisa à direção escolar, uma vez que esta foi contatada previamente via telefone.

De acordo com informações a diretora está nesta função desde 2016, sendo escolhida por meio do voto direto da comunidade escolar. A instituição educativa atende um total de 185 alunos, em dois turnos, matutino e vespertino, com carga horária integral e parcial. Os alunos do período integral são dispensados para almoçar em casa às onze horas e trinta minutos, devendo retornar às treze horas e vinte minutos.

Todas as atividades ocorrem na própria escola. De acordo com a direção, até o ano anterior, 2017, as atividades do contraturno ocorriam em outro espaço, alugado no valor de R\$5.800, 00 (cinco mil e oitocentos reais).

Informou ainda que o objetivo da secretaria de educação era encerrar o Projeto Burareiro na instituição. Diante desta situação a diretora se posicionou contra e propôs que o valor pago no aluguel poderia ser revertido em benfeitorias na própria instituição para acolher todas as atividades no próprio espaço. Sendo assim, as atividades do contraturno foram migradas para o espaço escolar, as quais são desenvolvidas na quadra esportiva. Neste espaço as oficinas de letramento, matemática, xadrez, recreação, higiene e saúde estão organizadas em pequenos

ambientes. Há ainda as oficinas de dança, inglês, violão e natação, que ocorrem em espaços externos, uma parceria firmada entre a escola com a sociedade civil, instituições do setor público e privadas.

Ao que tange os programas de educação integral, a referida instituição desenvolve apenas as atividades do Projeto Burareiro de Educação Integral, pois o Programa Novo Mais Educação foi interrompido devido o corte de recursos do PDDE em detrimento a não prestação de contas nos anos de 2012 e 2013, pois os recursos desses anos foram desviados, o que tem gerado em impasses jurídicos que não foram resolvidos até o momento. Portanto, a escola recebe apenas os recursos do PNAE – Programa Nacional de Alimentação escolar e PMAE – Programa Municipal de Alimentação Escolar e o valor de R\$2,00 por alunos provindos de recursos próprios da prefeitura.

Dentre os desafios que a direção tem vivenciado a rotatividade de estagiários e monitores é o mais imperioso, conforme apontou.

No período vespertino deste mesmo dia foi realizada a primeira visita à escola Jamari. A direção da referida instituição foi contatada antecipadamente e neste momento foi apresentada a proposta da pesquisa com seus objetivos e métodos.

Conforme informações da diretora e vice-diretora, a escola atende 740 alunos da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo disponibilizado à comunidade a oferta do atendimento integral e parcial, de escolha dos pais ou responsáveis.

As atividades do contraturno ocorrem em um espaço externo, o qual é alugado. Neste ocorrem as atividades do Projeto Burareiro de Educação em Tempo Integral e do Programa Novo Mais Educação. Trata-se de um espaço amplo com quadras de futebol, de tênis, de vôlei, chapelões, campo de futebol, piscinas e salão, sendo este último o local onde acontece a maioria das oficinas e modalidades.

Na escola acontece apenas a oficina de informática, porém está comprometida, pois no laboratório há apenas 3 computadores em funcionamento o que compromete a realização das atividades.

Dentre os desafios mais presentes as diretoras apontam a rotatividade de oficinairos e estagiários como um problema muito recorrente. De acordo com algumas declarações, atualmente a educação integral tem funcionado predominantemente por meio dos recursos financeiros provindos do Programa Novo

Mais Educação. “Hoje quem mantém a educação integral é o Mais Educação”, foi informado.

Neste dia os espaços da escola, foram visitados, como algumas salas de aula, sala dos professores, da equipe técnica (direção, coordenação e direção), sala de recursos, almoxarifado, cozinha, refeitório, pátio, horta, quadra, enfim, todas as dependências da instituição. Pelas observações a estrutura está em boas condições de uso, os aspectos físicos das salas de aula são agradáveis, porém é observável que há muitos alunos. Mas em suma, o ambiente é acolhedor.

06/06/2018

Neste dia as observações iniciaram no refeitório da Escola Açaí. Um espaço aberto, com boa estrutura, coberto e conjugado à cozinha. As mesas e bancos que compõem este ambiente estão em boas condições.

O lanche é servido às sete hora e trinta minutos. As crianças são dirigidas a este local acompanhadas por seus respectivos professores, os quais ajudam servir as refeições e lancham com as crianças. Em média são duas ou três turmas que fazem as refeições no mesmo horário.

Do refeitório é possível ver um espaço destinado às plantações de hortaliças. O trabalhador que fica no portão (vigia) divide suas atribuições cuidando da horta e fazendo algumas manutenções na estrutura física da escola, como encanações e pequenos reparos. Indagado sobre a relação da horta com as atividades em sala de aula, o mesmo informou que neste ano as crianças não desenvolveram nenhuma proposta, mas realizarão. “Sempre deixo um canteiro para elas plantarem alguma coisa. Elas ajudam, catam matinhos...”, informou.

Hoje um grupo das crianças que participam do Projeto Burareiro teriam atividades externas, pois na segunda, terça e quarta há oficinas que acontecem fora da escola, porém o ônibus que é disponibilizado pela secretaria municipal de educação não veio, a propósito, há dias não tem vindo, o que tem prejudicado a organização da rotina e o desenvolvimento dessas atividades.

No pátio havia dois grupos de crianças em reforço escolar, compartilhando do mesmo espaço onde há movimentação constante de pessoas e conversas.

Na quadra não houve a realização das oficinas do Projeto Burareiro, de acordo com informações devido à baixa temperatura dos últimos dias, pois é comum

a falta das crianças nos dias mais frios, como o clima local é predominantemente quente as crianças e suas famílias não estão preparadas. As poucas crianças que vieram foram acolhidas no laboratório de informática, onde estavam assistindo a um filme para posterior atividade de produção escrita. Nas salas de aulas as atividades aconteciam normalmente, cada turma com seu professor.

Na estrutura física foi observado que os professores e coordenadores compartilham do mesmo espaço, sendo dividido por uma divisória que demarca o espaço do planejamento e coordenação pedagógica. Não há sala específica para o descanso dos professores e quando necessitam utilizar o banheiro estes vão até à sala onde a orientadora atende, fato que tem causado alguns contratempos quando a mesma está atendendo alguma ocorrência e famílias.

Sobre as atividades externas, de acordo com informações estas acontecem nos seguintes espaços:

- ✓ Biblioteca municipal - aula de violão, inglês e leitura;
- ✓ Quadra do Colégio Dinâmico - aula de natação (São dez vagas, sendo destinadas aos alunos destaques do 3º e 4º ano, que tenham boa nota e comportamento).
- ✓ AEC – Associação dos Empregados da Ceron – dança, recreação e futebol (Estas atividades não foram iniciadas ainda, a previsão é para a próxima semana).

No entanto, conforme informado anteriormente, estas atividades são prejudicadas com muita frequência devido à falta de transporte dos alunos.

Vale salientar ainda, que entre os meses de fevereiro e abril as atividades do Projeto Burareiro estavam interrompidas devido à falta de alimentação e o período chuvoso, pois a quadra esportiva, espaço onde as oficinas são realizadas, estavam comprometidas pelo excesso de água. Por isso as crianças eram atendidas apenas em período parcial. As atividades do período integral retornaram no dia dois de maio, ou seja, há pouco mais de um mês.

Nesta manhã a coordenadora do Projeto Burareiro não estava na escola, a mesma tem apenas vinte horas de contrato. A respeito da contratação dos monitores e estagiários, estes estabelecem vínculo com a instituição por meio do contrato de estágio remunerado; quanto aos monitores a contratação se dá por meio da APP – Associação de Pais e Professores, com a assinatura da carteira de trabalho. Para a seleção dos mesmos a direção informou que eles passam por um teste de uma

semana a fim de verificar se possuem habilidade e se identificam com as atividades que desenvolverão. Disse ainda que esta foi uma alternativa adotada, pois era comum os estagiários e monitores deixarem as oficinas em poucos dias de contratação sob o argumento de não adaptação.

Os contratos pela APP são de quarenta e quatro horas semanais, de segunda à sábado, sendo que quatro horas são destinadas ao planejamento das atividades e folga. Os estagiários possuem contratos de seis horas diárias, de segunda à sexta. Pelas informações, todos planejam as atividades a serem realizadas nas oficinas, na própria escola, e estes são analisados pela coordenação.

Sobre a formação continuada para a Educação Integral a direção enfatizou que esta não é uma realidade na instituição e não há ações por parte da secretaria de educação. Destacou ainda a importância desta e que a considera fundamental para a qualidade das ações do Projeto Burareiro.

07/06/2018

No dia sete de junho as observações da Escola Açaí ocorreram no período vespertino. Na quadra as crianças do período integral compartilhavam o mesmo espaço estando organizadas em grupos, conforme as seguintes oficinas: matemática, recreação, letramento, higiene e saúde.

Nas atividades de recreação as crianças brincavam com bolinhas de gude e pulavam corda. Sobre o repertório de atividades ofertadas na recreação o monitor informou que há outras brincadeiras, como: dominó, pingue-pongue e pula corda. Disse ainda que não realiza atividades como queimada, rouba bandeira e outras que exijam movimento e mais exploração, pois o espaço é insuficiente.

Havia uma boa interação entre o monitor e as crianças durante as brincadeiras. Ele participava brincando ou ajudando os alunos em algumas situações. No momento o barulho neste espaço era intenso, em decorrência das atividades de recreação, no entanto, as demais oficinas aconteciam normalmente. Em determinado momento uma monitora saiu com sua turma e foi para debaixo de uma árvore.

A coordenadora do projeto veio até à quadra e trocou algumas palavras com uma monitora, em seguida veio até a pesquisadora, a acolheu e em seguida conversaram sobre o barulho que havia no espaço, se este não prejudicava o

andamento das demais oficinas. A mesma informou que a ausência de estrutura adequada é um grande problema. Indagada se é compensatório manter o Projeto Burareiro nestas condições, a mesma respondeu que apesar dos problemas há resultados, por isso considera importante. Complementou que a indefinição é um problema, “afinal, como caracterizar esta escola, de tempo integral ou parcial, uma vez que o tempo integral não é predominante?” Bem apontado!

Quanto à oficina de matemática, a monitora informou que para ela não há problemas em desenvolver suas atividades no espaço, que o barulho as vezes atrapalha, mas é possível trabalhar. Para a estagiária da oficina de letramento não há problemas também, disse que está tranquilo.

Nos aspectos estruturais foi observado que não há acessibilidade nos espaços da instituição e que os banheiros dos alunos não estão em boas condições. Em conversa com a diretora, ela informou que o espaço físico em breve passará por algumas mudanças, como a construção de banheiros para as crianças, passarela e aumento do muro. Destacou que a construção do banheiro aconteceu a partir da vinda das atividades do Projeto Burareiro para a escola, bem como, a reforma da quadra que aconteceu no início do ano. Indagada sobre as questões da falta de ônibus, disse que realmente é recorrente e que houve um dia que foi enviado uma combi para atender os alunos, mas foi insuficiente.

Ficou observável, no final do dia, que a comunidade é muito presente na escola, em especial pelo fato de muitos pais virem buscar seus filhos, mas é significativo o número de crianças que vão só para casa. Isso ficou evidenciado também no período matutino do dia anterior.

12/06/2018

A observação deste dia foi realizada no espaço externo da Escola Jamari, local onde são desenvolvidas as atividades do contraturno, com início às sete horas e trinta minutos. Neste local há muito espaço, com uma variedade de ambientes como já apresentado, no entanto a maioria das atividades como letramento e matemática, denominadas como oficinas, ocorrem no salão. Neste local a orientadora e coordenadora do projeto dividem o mesmo espaço com as oficinas e uma das justificativas é para estar perto e acompanhar as atividades. Trata-se de

um espaço bem amplo, com condições físicas não adequadas, pois há pouca luz, pouca ventilação e temperatura elevada.

Quando a pesquisadora chegou a coordenadora estava com todos os alunos reunidos no centro do salão, ao todo sessenta e nove alunos, conforme informações da mesma, pois algumas crianças estavam participando do reforço na escola com a professora regente, isso ocorre em alguns dias da semana. Este momento inicial é reservado para informes, oração e organização dos alunos conforme as oficinas e modalidades (as modalidades são as atividades voltadas ao esporte e cultura).

A partir desse momento cadaicineiro, estagiário ou monitor fica com seu grupo de crianças, os quais seguem para o café da manhã e em seguida vão para seus respectivos espaços. Cada oficina tem duas horas de duração, ou seja, cada aluno tem duas atividades no contraturno e antes de iniciarem as atividades das oficinas fazem primeiro as tarefas de casa propostas pelos professores regentes.

A equipe de trabalho do contraturno é composta por uma coordenadora, uma orientadora educacional, uma cozinheira, um professor de educação física, monitores, estagiários eicineiros. Osicineiros são contratados pelo Programa Novo Mais Educação, os monitores pelo Projeto Burareiro e os estagiários pelo estágio remunerado.

Neste dia aconteciam as seguintes atividades: duas oficinas de letramento, uma oficina de matemática, uma de educação ambiental e natação. Da natação só participam os alunos autorizados pelos pais, de modo que as crianças pequenas ficam na piscina infantil, os maiores ficam na piscina de adultos. Os que não tem autorização são encaminhados para outras atividades.

Vale salientar que neste dia o professor de educação física não estava devido a realização dos jogos escolares do município (JIEMA), portanto, os alunos estavam sob a observação de duas estagiárias, uma em cada piscina. Cada grupo de crianças fica uma hora nesta atividade. As crianças pequenas brincavam, quanto aos alunos maiores, alguns competiam entre si em preparação aos jogos escolares e outros brincavam.

A pesquisadora conversou também com uma funcionária que está desde 2005, quando iniciou o Projeto Burareiro, esta lembrou com saudosismo como tudo começou: “Isso aqui já foi bom, pra você ter ideia eram três ônibus pela manhã, cada um dava duas viagens para trazer todas as crianças, agora um ônibus com duas viagens”. Disse ainda sobre alguns atendimentos no início, como médicos e

dentistas que vinham atender os alunos. Lembrou ainda da colônia de férias, uma atividade realizada no recesso escolar com os alunos; da qualidade da alimentação, pois “os bandejões eram recheados”; das atividades de artesanatos, neste momento mostrou alguns quadros que ainda estavam nas paredes os quais foram feitos pelos alunos, com pintura à óleo sobre tela e informou que comprou muito artesanato feitos pelas crianças, como pano de prato. Complementou que “hoje muitas meninas que dançavam balé aqui, que eram alunas, são professoras de dança nas academias da cidade”. Disse ainda: “aqui era muito legal, muito divertido, tinha muitas opções para as crianças, agora só tem natação e capoeira, as duas atividades que chamam a atenção dos alunos”.

Quanto às condições gerais do espaço físico é observável que embora os banheiros sejam suficientes em número, muitos não funcionam, é visível a necessidade de reparos e reformas, pois estes não estão em boas condições, estão bem deteriorados.

No refeitório, local improvisado onde são servidas as alimentações, o espaço tem pouca luz, é muito quente e o mobiliário como mesas e bancos estão relativamente deteriorados, alguns com aspectos impróprios. Vale destacar que todas as refeições são feitas na escola e trazidas a este local onde são realizadas as atividades do contraturno.

Quanto às quadras, fica visível a necessidade de reformas. De todos os espaços o mais agradável é o campo de futebol, o qual é utilizado também por uma escolinha de futebol particular. Próximo a ele há árvores com uma sombra muito agradável.

13/06/2018

A observação deste dia ocorreu na Escola Jamari, no período vespertino, no espaço onde são realizadas as atividades do contraturno.

Logo que a pesquisadora chegou no início da tarde, às treze horas e trinta minutos, havia um grupo de crianças sentadas na calçada à sombra das árvores, próximo ao estacionamento. Eram crianças bem pequenas, entre 5 e 6 anos, a maioria do 1º ano e algumas da pré-escola, todas com toalhas de banho nas mãos, acompanhadas por uma estagiária.

De acordo com informações era o momento do banho, as crianças estavam se revezando, pois, além de ter poucos chuveiros, essa era uma maneira de evitar “bagunças”, por isso ia uma criança por vez. O sabonete era compartilhado por todos, de modo que a criança que volta do banho o passa para o próximo colega que segue em direção ao banheiro.

Foi questionado pela pesquisadora se todas as crianças tomam banho, uma vez que ficam o dia todo fora de casa, na escola e no espaço das atividades do contraturno, a estagiária informou que os pequenos sim, quanto às crianças maiores não tem como obrigar, mas algumas tomam banho.

Ao lado, em um gramado verde, uma aluna dos anos finais do ensino fundamental treina com o dardo em preparação aos jogos escolares. As crianças que aguardam o banho disputam entre si para buscar o dardo para a colega que treina, como há uma certa disputa entre as crianças a professora indica quem deve buscá-lo.

No salão há crianças organizadas em grupos, conforme as oficinas de letramento, educação ambiental e matemática. As estagiárias estão conversando entre si, em um determinado lugar do salão, mas logo cada qual segue para seus respectivos grupos.

Em um dos chapelões umaicineira desenvolve um trabalho de artes com cinco alunas, a bandeira do Brasil feita com colagens de papel. Na piscina há crianças treinando para o JIEMA com o acompanhamento de um estagiário, elas competem entre si e brincam. Próximo à piscina a coordenadora e a orientadora conversam sobre as atividades da tarde, bem como, sobre a competição dos jogos, em seguida a orientadora se retira. A coordenadora faz algumas atividades de alongamento com um grupo de alunos que irão entrar na piscina, em decorrência da ausência do professor de educação física que está nos jogos escolares.

Fica evidente o quanto a escola se prepara para os jogos escolares, como se sentem motivados. De acordo com informações da coordenadora, as crianças que participam das competições do JIEMA são selecionadas pelas habilidades conforme cada modalidade esportiva.

Em seguida ela organiza uma lista de crianças que participarão das competições do dia seguinte, a fim de comunicar os professores regentes sobre o motivo da ausência na aula. Informou ainda que há professores que não entendem,

houve uma situação em que um aluno quase foi prejudicado, por isso faz questão de informar para evitar problemas.

Logo após, por volta das quinze horas, inicia-se o lanche. Foi servido vaca atolada (mandioca com carne). Neste momento a pesquisadora conversa com algumas crianças, as quais dizem gostar da escola e do projeto. Fica observável que há uma fragmentação nas falas das crianças na relação escola e projeto, como se fossem propostas desconexas.

No gramado a turma do primeiro ano participa de uma roda de leitura, depois brincam com a participação da estagiária, a qual é muito interativa, e ouvem música.

Sobre a presença das crianças da pré-escola é questionado à estagiária se há uma atividade específica para elas, mas a mesma informa que não, pois participam das mesmas propostas destinadas às crianças do primeiro ano. Informa ainda que “elas não sabem nada, na verdade todas tem dificuldades, mas espero que no próximo semestre melhorem”.

Neste momento as crianças que estavam no salão, nas oficinas, brincam no espaço externo com jogos e outras brincadeiras corporais. Quanto àicineira, faz interferências indiretas por meio da observação e algumas vezes intervém diretamente para resolver pequenos problemas.

Sobre os materiais utilizados fica evidente a escassez, diante do número de alunos, muitos precisando ser repostos ou substituídos.

A partir das dezesseis horas e trinta minutos o ônibus começa a transportar as crianças para a escola, a começar pelos pequenos.

14/06/2018

O objetivo para este dia foi observar o momento reservado para o almoço e relaxamento dos alunos que participam do Projeto Burareiro e Programa Novo Mais Educação, no espaço onde acontece as atividades do contraturno da Escola Jamari. As observações ocorreram entre às onze horas e quarenta e cinco minutos e quatorze horas.

Logo na chegada foi possível ver um grupo de crianças do primeiro ano se dirigindo em fila para um dos chapelões, elas já tinham almoçado, outras chegavam de ônibus vindo da escola, pois os alunos do contraturno da manhã vão almoçar na escola e ficam para as aulas com os professores regentes e os alunos que estavam

na escola pela manhã almoçam no espaço onde acontecem as atividades do contraturno do período vespertino.

Chegaram mais alunos, alguns adolescentes vindos dos jogos escolares. No almoço foi servido arroz, macarrão, carne ao molho e salada verde picada. Todos almoçam e seguem com os monitores ou estagiários, os quais são responsáveis por acompanhar este momento.

De acordo com uma estagiária, cada qual é responsável por escolher o lugar para o descanso dos alunos. Os espaços usuais são as sombras das árvores, os chapelões e o salão, local onde acontece as oficinas de letramento, matemática e educação ambiental. Não há colchonetes suficientes, neste dia foi visto apenas dois, bem deteriorados com alguns desgastes que deixavam a espuma bem visível.

Algumas crianças, as bem pequenas, ficam no chapelão, a maioria sentadas e outras deitadas diretamente no chão que o estagiário responsável por elas teve o cuidado de limpar. Segundo o mesmo ele costuma passar um pano húmido para tirar a poeira, “assim fica mais limpo e arejado”, afirmou. O mesmo chama a atenção das crianças com frequência para não saírem do lugar e pede para que elas permaneçam sentadas. Disse ainda que fica neste momento com elas, pois a estagiária que as acompanha à tarde passa a manhã com as crianças menores e para descansar um pouco ela fica o momento do relaxamento com os adolescentes. Disse ainda que o fato de serem pequenas exige muito, pois são peraltas e gostam muito de se movimentar e correr.

As crianças maiores e adolescentes, ocupam as muretas e calçadas e passam o período conversando entre si, usando o celular ou brincando. Outras estão sentadas no chão brincando com alguns jogos em um espaço coberto. Há ainda um grupo de alunos conversando, sentados em roda debaixo de uma árvore. Em todos esses grupos de crianças e adolescentes há um estagiário ou monitor.

No salão, a maioria das crianças estão sentadas nas cadeiras, umas brincam de faz de conta (escolinha) e outras ficam debruçadas sobre as mesas. Há ainda um número bem pequeno de crianças sentadas no chão, duas estão deitadas ocupando colchonetes, os quais não estão em bom estado de conservação. O local é quente e com pouca luz, indagada pelo fato de não irem para um outro lugar a estagiária afirmou que se trata de uma turma muito indisciplinada, por isso prefere ficar neste espaço onde tem mais controle.

Indagadas sobre o momento do dia que mais gostam a maioria das crianças e adolescentes apontaram a aula de natação e capoeira como as preferidas. Quanto ao momento que é menos interessante todas demonstraram não gostar do relaxamento. “É muito chato, porque a gente não faz nada”; “É quente e não dá para descansar”, disseram algumas crianças. Observa-se que se trata de um momento cansativo para os alunos e os trabalhadores que os acompanham, gerado pelo controle excessivo, o qual seria desnecessário se as condições físicas fossem propícias.

Sobre os materiais como os jogos, estes são poucos e alguns não estão em boas condições, não há variedade e são insuficientes para todas as crianças, por isso, é comum ver nas situações de brincadeiras a predominância do jogo de faz-de-conta improvisado e brincadeiras da tradição cultural as quais dispensam o uso de materiais.

19/06/2018

O objetivo para este dia foi observar o desenvolvimento de algumas oficinas da Escola Jamari, dentre essas a fanfarra. Ao chegar, foi observado que o monitor desta oficina estava organizando o grupo de alunos, em seguida se retiraram e foram para a quadra, local onde ocorrem os ensaios. No refeitório algumas crianças lanchavam, era servido bolo e chá.

Em conversa com o monitor da fanfarra, este informou que nem todos os alunos participam desta oficina, pois além de ser uma opção das próprias crianças há também como critério a aptidão. “Não é fácil para algumas, mesmo aquelas que as vezes quer, pois há uma técnica de respiração, principalmente para tocar os instrumentos de sopro, as notas são produzidas aqui dentro”, apontando para a direção do peito. “Por isso a aptidão acaba sendo também um dos critérios”, afirmou.

Durante o ensaio foi possível ver o quanto essas crianças se sentiam orgulhosas, em especial por estarem sendo observadas. É emocionante ver a satisfação desses alunos nesse momento, mesmo diante de tantos desafios e ausências.

Nesse dia uma cena chamou muito a atenção da pesquisadora, cerca de cinco crianças entre oito e dez anos dormiam no salão, em um espaço mais elevado, um palco para apresentações. O fato é que elas estavam diretamente no piso, não

havia colchonetes, apenas um tapete grande próximo as mesmas, no entanto este não era suficiente, e mais, diante do calor, talvez o chão gelado tenha sido a melhor escolha naquele momento. Neste local havia muito barulho, pois é um espaço compartilhado por diversas oficinas e acesso principal para o local onde é servido o lanche. Dos fatos observados este foi o mais triste.

Vale destacar que todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa (trabalhadores e alunos) não são consideradas como “culpadas” pelos problemas estruturais, pois fica claro para a pesquisadora que todas estão sob o mesmo peso. A propósito, é observável que a equipe técnica (orientadora e coordenadora da educação integral) está presente todos os dias, a dedicação dessas profissionais diante das dificuldades do cotidiano é admirável.

Quanto à oficina de capoeira, esta não fez parte das observações, pois a monitora responsável estava de licença maternidade.

18/07/2018

A escola Açáí realizou neste dia uma reunião com a participação da equipe técnica da secretaria de educação. Na oportunidade, antes do horário previsto a direção da escola oportunizou que fosse aplicado o questionário do survey multifatorial, instrumento utilizado nesta pesquisa.

Todos os presentes responderam prontamente ao questionário e em seguida foi dado início à reunião, a qual a pesquisadora foi convidada a participar. O objetivo desta era fazer uma devolutiva do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, coordenado pelo Departamento de Educação. Após acolhimento dos presentes pela direção da escola a diretora do departamento tomou a palavra apresentando que a gestão municipal tem passado por muitas dificuldades financeiras, o que não tem favorecido a destinação de mais recursos para esta escola, porém, salientou que “a boa vontade de todos faz a diferença”.

Foi dada a palavra para outra técnica da secretaria de educação, a qual destacou que as mudanças do Programa Novo Mais Educação causou algumas perdas, mas o que está vindo faz falta, uma vez que a referida escola está com os recursos federais bloqueados. Dentre as perdas está o Programa Mais Alfabetização que a escola não tem, no entanto, as técnicas da secretaria garantiram que no próximo semestre a escola poderá contar com este, mesmo sem os recursos

federais, sob o argumento de que o programa ajuda as crianças avançar no desenvolvimento da linguagem.

Em seguida a discussão girou em torno do processo de alfabetização e as mesmas questionaram sobre a distinção entre ser alfabético e estar alfabetizado. Enfatizaram que é preciso garantir as competências de cada ano (série) através do desenvolvimento das habilidades, por isso é preciso trabalhar desde a educação infantil para garantir as competências, pois há desafios na alfabetização.

No Programa Mais Alfabetização o professor titular pode contar com um assistente, o qual recebe por turma R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por mês. Salientaram que atualmente os assistentes das escolas do município são todos pedagogos e que há apenas 2 estagiários do 4º período de pedagogia. Destacaram que há muita procura, pois estes assistentes concebem o programa como uma oportunidade para a progressão na educação e êxito profissional.

Sobre o PIP, uma das técnicas destacaram que o mesmo está no PPA, que faz parte das ações da secretaria de educação, por isso está em toda rede. Trata-se de uma experiência transplantada da cidade de Sobral-CE e Fortaleza-BA e este tem a mesma dinâmica do Programa Mais Alfabetização, informaram.

Em seguida foram apresentados gráficos pertinentes ao resultado das avaliações do PIP, as quais são aplicadas pelo próprio professor. Os gráficos trazem informações sobre a hipótese da linguagem escrita das turmas, nível de interpretação e conhecimento matemático. De acordo com resultados apresentados, em algumas turmas imperam o nível baixo e intermediário, em especial na linguagem escrita e interpretação, sobretudo em algumas do 3º, 4º e 5º ano.

Em decorrência desses dados alguns professores se manifestaram. Uma professora justificou informando que é comum a escola receber turmas fechadas de outras instituições, as quais chegam com muitas dificuldades, tanto que essa situação lhe causou problemas de saúde sendo necessário se afastar por três meses do trabalho devido o estresse elevado. Destacou ainda que o fato do primeiro ano não ter retenção faz com que muitos professores buscam estas turmas para lecionar, que é comum ouvir dos próprios colegas esta justificativa. “Se não houver comprometimento as crianças vão chegar no 3º e 4º ano sem saber nada”, enfatizou. Outros problemas como indisciplina e agressividade por parte dos alunos foram apontados como um fator que prejudica os resultados.

Diante dos problemas apresentados pelos professores, a diretora do departamento disse que é preciso fazer um planejamento das ações na escola para contemplar todos e as diversas necessidades. Salientou ainda que percebe que a professora que reclamou pelas situações é muito dedicada e a consolou dizendo que: “Sua turma vai melhorar, com esse empenho seu tenho certeza, vai melhorar. Se você trabalhar teoria com a prática você vai melhorar a indisciplina”.

Em seguida, as representantes da secretaria de educação informaram que a haverá avaliação em toda rede, a começar pela pré-escola. “Esta avaliação será aplicada pelo próprio professor”, destacaram. Esta informação causou um questionamento a respeito da possibilidade de manipulação do professor titular, no entanto foi justificado que a presença de pessoas de fora pode incomodar os alunos.

Neste momento alguém bateu na porta, era um deputado estadual. O mesmo cumprimentou os presentes e a diretora da escola se retirou para atendê-lo.

Em seguida foram apresentados os resultados das avaliações externas e os resultados internos da escola, os quais foram confrontados. Nesta análise constataram que há uma contradição entre esses, pois nos resultados internos algumas turmas aparecem no final dos bimestres com 100% dos alunos aprovados, o que não é constatado na avaliação do PIP. Neste momento a coordenadora da escola informou que a turma apresentada com 100% de reprovação possui ótimos alunos, então porque estes não aparecem? Houveram outras contestações por parte de alguns professores, um justificou que suas atividades são desenvolvidas de acordo com a avaliação externa, por isso não entende o resultado apresentado.

Foi salientado ainda alguns problemas que interferem no desenvolvimento dos alunos, como a falta de professores em decorrência de problemas de saúde. Destacaram que no momento há duas professoras nesta situação e uma delas tem uma turma com baixo resultado, bem como, que uma das turmas com baixo rendimento não participa do contraturno, no entanto o fato do Projeto Burareiro não ser obrigatório não tem como garantir a presença das crianças, pois as atividades de reforço ajudam muito e nem todos os pais tem essa consciência.

Ao final a equipe da secretaria destacou que para o próximo semestre haverá mudanças que ajudarão a escola vencer esses problemas. Em seguida, com a palavra, a diretora agradeceu e salientou que o Programa Mais Alfabetização irá ajudar a escola, no entanto gostaria de destacar alguns pontos importantes, os quais a secretaria de educação deve levar em consideração. Enfatizou a necessidade do

coordenador pedagógico acompanhar os professores, porém, na prática, diante das sucessivas faltas dos docentes ele não tem conseguido exercer seu trabalho com qualidade. E continuou informando, que, não tem como garantir o reforço, pois falta professores, há muitos com horas excedentes; não há professor para sala de recursos, as crianças que precisam de atendimento especial não estão sendo atendidas; em 2017 não havia coordenador para as atividades do Projeto Burareiro, quem auxiliava nas atividades era uma monitora; a escola passou por falta de materiais básicos como papel higiênico; que os coordenadores até doaram papel sulfite à escola, pois não havia papel até mesmo para a impressão das avaliações escritas, por isso considera infeliz as palavras do prefeito ao afirmar dentro da própria escola que “os professores não estão nem aí para os alunos, o que eles querem é salário”. Disse ainda que está preocupada com a saúde dos professores, pois muitos estão doentes devida às más condições de trabalho.

Enfatizou que em 2017 a instituição não teve ajuda da secretaria de educação na compra de materiais de consumo, a fim de suprir a ausência do orçamento do PDDE, e que devido estas situações a escola tem sobrevivido como uma ONG, que vive de parcerias e que graças ao empréstimo do espaço escolar às igrejas tem conseguido fazer a manutenção nos ar condicionados das salas, pois sempre que pedem é solicitado se podem contribuir com alguma coisa. Pediu ainda que olhassem para a especificidade da educação integral, pois as vezes parece que a escola não é educação integral, mas tempo integral.

Após ouvir, a diretora do departamento atribuiu os problemas atuais às administrações anteriores e salientou o desvio de recursos das APPs como um deles. Em seguida se comprometeu em levar estas situações à secretaria para possíveis soluções. Disse que atualmente há 42 servidores da secretaria de educação afastados com laudos médicos, porém diante dos problemas há muitas expectativas de melhoras. Que inicialmente, em suas ações como diretora do departamento, priorizou os PPPs das escolas, pois há instituições com 20 anos sem revisá-los e o considera parte principal de todo processo. Salientou que esta situação até atrasou a avaliação do Projeto Nota Dez.

A reunião chegou ao fim.

22/07/2018

Após combinar com a direção da Escola Jamari, este dia foi dedicado especificamente à aplicação do questionário do survey multifatorial, por ser um momento que todos os funcionários (da escola e do contraturno) estavam presentes nas dependências da escola em ocasião da organização da festa junina.

Embora estivessem envolvidos com os preparativos todos os presentes participaram deste momento.

APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA NA ESCOLA AÇAÍ E ESCOLA JAMARI EM AGOSTO DE 2018.

Para a coleta de dados por meio da entrevista foi utilizado gravador e posteriormente houve a escuta e transcrição. Os sujeitos entrevistados participaram espontaneamente e os mesmos serão identificados com letras em caixa alto.

ESCOLA AÇAÍ

PROFESSOR A:

P- Aqui na escola há momentos de planejamento em conjunto entre professores, monitores, estagiários e oficinairos?

R- Não, não é feito assim não, mas no planejamento do início do ano é feito todo mundo junto, mas no planejamento não é assim não, mas isso depende muito do oficinairo. No ano passado acontecia mais, o oficinairo vinha até a gente e perguntava sobre o conteúdo que estávamos trabalhando em sala de aula e aí ele reforçava no projeto. Mas nesse ano eu não sei o que aconteceu, entra um e sai outro. Isso mais em língua portuguesa e matemática, nas outras oficinas não. As crianças até diziam: "ô tia eu vi isto lá no projeto". Era comum também com o professor do laboratório de informática.

P- E as outras oficinas, tem de xadrez, dança...?

R- Sim, xadrez, dança... Agora não me lembro as outras.

P- Teve algum tipo de planejamento com as outras oficinas além de língua portuguesa e matemática?

R- Não, do tempo que estou aqui na escola não.

P- Há quanto tempo você está nesta escola?

R- Eu trabalhei cinco anos fui para o Mário e agora tem três anos que estou aqui de novo.

P- Você percebe alguma relação das suas aulas com as oficinas que não sejam língua portuguesa e matemática?

R- Não, tem mais relação mesmo com a de língua portuguesa e matemática e a do laboratório que agora não sei o nome técnico. Mas por exemplo, agora estamos trabalhando sobre o aniversário da escola, então tá todo mundo trabalhando a mesma coisa. O ano passado, por exemplo, nós trabalhamos sobre as regiões então

cada turma desenvolveu uma atividade, daí osicineiros davam continuidade e trabalhavam um tipo dança.

P- As demais oficinas como xadrez, teatro, natação e higiene e saúde, você acha que elas podem contribuir trabalho em sala de aula?

R- Pode, a de higiene e saúde por exemplo, ela reforça muitas coisas que trabalhamos em sala de aula sobre higiene. Agora a questão dança fica muito assim, porque depende muito do que vai ser trabalhado. O xadrez contribui com a concentração deles, mas é este ano que está tendo xadrez.

P- Quais são as dificuldades que você encontra em sua prática?

A falta de material pedagógico, por que os livros por mais que a gente escolhe e escolhe ele nunca é adaptado para a realidade dos alunos. O quarto ano não pode escrever nos livros e estou lá: “Faça no caderno”. Não é igual à escola particular que tem apostila para os alunos completar. Tem que copiar do quadro, é evidente que eles precisam aprender a copiar do quadro, só que se nós tivéssemos esse material de apoio seria melhor. O sulfite, não dá praticamente para nada, entendeu? Então às vezes você quer trabalhar uma atividade diferenciada, mas não tem material e aí tem a dificuldade da família, porque até um lápis de cor que você pede eles não têm. O caderno meia pauta, eu trabalho com o caderno meia pauta, daí eles reescrevem ali e tem a parte de ilustrar, então eu tenho que ter toda vez uma caixa de lápis de cor para que esse caderno saia.

P- Em relação ao projeto, o que que você acha que precisa melhorar?

R- Eu acho que é a estrutura para esse professor trabalhar, porque trabalhar no abertão igual eu já dei reforço muitas vezes, não é a mesma coisa do que ter um espaço próprio ali para você. Igual a menina vai trabalhar dança, o som fica à vontade e ontem como eu estava com alguns alunos tossindo eu não liguei o ar condicionado e abri as janelas, então dá para ouvir tudo, eles ouviam a música e ficavam no ritmo dentro da sala. Eu acho que deveria ter as salas, um ambiente para cada tipo de oficina. O professor de xadrez, por exemplo, vai com tabuleiro para lá, vem com tabuleiro para cá. Se ele tivesse não perdia esse tempo de carregar para lá, carregar para cá. A dança também, porque ela fica: carrega caixa para cá, carrega caixa para lá. Recreação, tá usando a quadra, vai fazer recreação aonde?

P- E sobre os materiais, quais você acha imprescindíveis e que não deveriam faltar?

R- O sulfite por exemplo, pois o professor tem uma resma de sulfite para trabalhar um bimestre todo, para prova, para tudo. Então às vezes você quer trabalhar uma atividade diferente, mas não tem material, então às vezes quando você planeja antes e as meninas têm condições de comprar elas compram material que precisamos. Cartolina sempre tem, mas os outros materiais só quando tem uma atividade especial e aqui você sabe, né? Os recursos federais estão bloqueados. Então se você pede para os alunos eles também não tem, por exemplo, você precisa de régua atividade de matemática, os alunos não têm régua, aí você quer trabalhar um recorte, são cinco ou seis tesouras entre todos os alunos da sala. Se eu contar são cinco ou seis alunos que tem material, no máximo são uns 10 alunos que os pais compram todos os materiais. Os cadernos meia pauta mesmo, que ajudam nos resultados, eu passo o ano todinho cobrando para esses cadernos aparecerem.

P- O que mais prejudica a sua prática a falta de materiais ou a falta de estrutura física do espaço?

R- Eu acho que é falta de materiais, falta de compromisso dos pais em ajudar os filhos, pois você vê que os alunos que realmente têm resultado a família está junto, tem pai ali que eu ainda não conheço, você chama, chama e eles não aparecem.

P- A partir dessas dificuldades que você pontuou, você acha que compensa manter o projeto Burareiro na escola?

R- Se tivesse estrutura sim, mas do jeito que está não. Trabalhei aqui quando implantou o projeto, não aguentei ficar, fiquei apenas dois anos e pedi para sair.

P- A escola tem uma proposta de educação integral, para você o que é educação integral?

R- Educação integral para mim é de fato integrar os conteúdos da sala de aula para poder ajudar os alunos e dar continuidade de fato nos trabalhos, porque muitas vezes o monitor não consegue continuar seu trabalho porque falta essa estrutura. Aqui a maioria das crianças são carentes, teve um aluno mesmo que falou para mim que a última vez que ele comeu foi ontem aqui na escola no final da tarde aí ele só vai comer de novo outro dia de manhã aqui na escola, aí a gente não sabe até que ponto a família não tem condições ou é falta de cuidados. E quando o café demora um pouco para chegar eles ficam perguntando 'tia o lanche não vai chegar' eu não consigo dar aula. Então, o projeto é uma forma de ajudar com o social, mas

precisa desenvolver o aprendizado. Não fazem as tarefas de casa, então tem um momento no projeto as meninas pegam para fazer as tarefas de casa, é uma maneira de ajudar nas aprendizagens, mas sem as estruturas os meninos ficam para lá e para cá.

P- Então diante do que você está falando, como que você conceituaria a educação integral da escola, é educação integral?

R- Não sei se é educação integral não, eu acho que tem muito a desejar. Não que a direção não queira fazer, não vejo assim, eu acho que são as políticas mesmo, porque às vezes o diretor e o coordenador se desdobram, mas não cabe a eles, a estrutura por exemplo, não cabe a eles. O diretor vai atrás dessas coisas, mas depende muito da política. Eu costumo dizer para as meninas que às vezes parece mais um depósito de crianças.

PROFESSOR B:

P- Aqui na sua escola tem uma proposta de educação integral, o que você entende por educação integral?

R- Na verdade há uma contradição entre o currículo e o que é aplicado na realidade. A meu ver a educação integral é essencial desde que você tenha as políticas públicas direcionadas. Não adianta implantar uma educação integral e não ter meios, como que eu falo..., um apoio, porque você tem educação integral hoje, mas não tem um material didático específico, você não tem espaço físico, isso requer um olhar mais abrangente. Porque você tem uma educação extracurricular, porque você trabalha as disciplinas em sala de aula, que são as bases e depois você dá a continuidade, mas desde que seja como falei anteriormente, que você tenha todas as condições.

P- Aqui na sua escola há momentos de planejamento em conjunto entre professores, monitores, estagiários e oficinairos?

R- Não. Eu vou falar por mim, ano passado por exemplo eu tinha essa com os professores das oficinas do projeto. Eu pedia para eles trabalhar por exemplo multiplicação, produção de texto.... Com os de língua portuguesa e matemática, os outros não. Ah, a dança tem quando tem um evento, uma data comemorativa e um momento cívico, mas um momento específico para o planejamento não, nem no início do ano e nem no decorrer. Há essa troca entre os funcionários, por exemplo, eu quero ajudar uns alunos, então converso com os professores de lá.

P- Você percebe alguma relação entre trabalho em sala de aula e o que acontece com as outras oficinas que não sejam língua portuguesa e matemática?

R- Tem, sim, xadrez por exemplo, onde você tem que ser uma pessoa pensante, eu não dou conta, mas admiro. O aluno que vai bem no xadrez ele consegue resolver com facilidade problemas de raciocínio lógico na matemática. A dança por exemplo, você trabalha a cultura, a nossa cultura, porque você tem diversas culturas no Brasil e através dança você pode trabalhar essa miscigenação. Por exemplo, eu tinha um certo preconceito ao rap e lá na faculdade esse preconceito acabou, porque quando você ouvi um rap você pode observar a letra, o que ela quer dizer. Os meus alunos, por exemplo, eles fizeram uns livrinhos a partir da música “Trem bala” e lá no projeto trabalharam a música “Aquarela”, então a música é interessante, não só a música, mas outras disciplinas também.

P- Quais são as dificuldades que você encontra na sua prática, para desenvolver seu trabalho?

R- Como eu já mencionei espaço físico e materiais, desses os materiais pesam mais. Vocês podem olhar, por exemplo, nós temos livros aí que não tem serventia, os conteúdos não condizem com o planejamento anual, é material desperdiçado. A mesma coisa acontece nas oficinas, falta materiais e a sorte são os voluntários, as pessoas que ajudam. Então, se tivesse um olhar para educação integral seria a bola da vez.

P- O fato dos conteúdos dos livros didáticos não bater com o planejamento anual, você atribui isso aqui?

R- Atribui a escolha do livro, quando foi escolhido não foi observado. Nós temos livros didáticos aqui que só falam da realidade da região nordeste, nós não temos apenas a cultura da região nordeste. Vejo também que os alunos do quinto ano precisam ir se adaptando, pois a partir do sexto ano eles têm que compreender que haverá professores diferentes e disciplinas diferentes, professores com metodologias diferentes. No quinto ano só tem eu de professor e trabalho com todas as disciplinas. Então, em primeiro lugar eu coloco o material didático como maior problema. Eu quando vou planejar gasto horas pesquisando, por exemplo, sou acostumado a trabalhar com Ensino Fundamental e Médio, tenho o curso de enfermagem, então para eu dar aula de ciências nem preciso de livros, isso para outros professores pode não funcionar por que não tem essa formação. Como as

disciplinas de geografia e história, por exemplo, onde tenho que pesquisar, organizar o material pesquisado, trazer para sala de aula, aí passar no quadro para os alunos copiar. Então gasta muito tempo, é muito tempo desperdiçado. Então se você tem o material didático você diz: “página tal e conteúdo tal”, você ganha tempo, você abre um debate, uma discussão. Então você vai imprimir material você gasta material também, eu tenho 25 alunos, então são 25 folhas. Daí é uma resma por sala para o bimestre, tenho cinco provas por bimestre, se cada prova tiver duas páginas é só fazer o cálculo, aquela resma de papel vou ter que regrar muito, tirar do bolso ou então fazer como faço, utilizar papel rascunho que pego na faculdade, então uso esses rascunhos, mas é comum também não ter tinta na impressora. Essa é a nossa educação, ela é linda e maravilhosa, mas na prática é essa a realidade. Não sei se vou ficar muito tempo na educação, mas gostaria de um dia ver um olhar mais especial para educação integral, por que você vê por exemplo como contribui com os alunos que participam do reforço nas oficinas, mesmo que você trabalhe dança, xadrez, a cultura, mas você está dando aquele reforço para o aluno que tem dificuldade.

P- Diante de tudo o que você falou sobre as dificuldades, compensa manter o projeto na escola?

R- É uma resposta complicada, e mesmo com os pormenores, com essas dificuldades, com ele é ruim, mas sem ele ficaria pior. Contribui muito, só quem está no legislativo e no Executivo é que não consegue ver isso, mas contribui muito.

P- Você participa das formações continuadas, elas contribuem com a sua formação?

R- Participo, as formações contribuem sim, porque quando eu participo elas abrem um leque, porque a minha opinião é diferente, mas quando cada um dá sua opinião elas se juntam e podemos montar uma única, há uma troca e isso ajuda.

É isso aí, na minha opinião a educação integral é muito importante, mas faltam políticas públicas, acho que a educação das últimas décadas é uma das piores.

PROFESSOR C:

P- Na escola há momentos onde os professores, estagiários monitores e oficinairos planejam de forma conjunta?

R- Bem pouco, né? Não sobra tempo e ainda tem o problema da falta de professores. Por exemplo, estou dando aula de manhã e à tarde porque não tem

professor, estou com hora excedente. E o meu horário de planejamento não bate, quase nunca bate com dos oficinairos.

P- Você é professora de qual turma?

R- Do primeiro e segundo ano. A turma do segundo ano é hora excedente.

P- Você percebe alguma relação do seu trabalho em sala de aula com alguma das oficinas?

R- Sim, as atividades das oficinas são desenvolvidas de acordo o planejamento que estou desenvolvendo em sala de aula, de língua portuguesa e matemática.

P- E as demais oficinas, tem alguma relação?

R- É, por exemplo, agora nós estamos trabalhando o folclore então tem alguma atividade relacionadas, isso todos os anos. Mas este ano é um ano de mudança, o projeto veio para cá e a estrutura está difícil, mas até que tem.

P- Você lembra de alguma?

R- O ano passado teve as danças folclóricas.

P- Você acredita que a participação dos alunos nas oficinas contribui com seu trabalho em sala de aula?

R- Sim, mas na minha turminha eu tenho só dois alunos que participam do projeto. Eu tenho 26 alunos e só dois participam, porque graças a Deus não é mais obrigatório, porque o menino é matriculado e às vezes não vem, às vezes também a mãe tira o menino da escola porque o projeto é obrigatório, né? Eu tenho dois alunos que participam, um tem muita dificuldade e ele melhorou bastante depois que veio para o projeto.

P- Quais as dificuldades que você encontra na sua prática? O que você acha que poderia melhorar?

R- Sala para o reforço, não tem. Por exemplo eu dou o reforço no pátio, no refeitório, mas quando chegam os alunos você tem que sair, então não dá para dar um reforço bom, o aluno acaba não obtendo aquelas horas de reforço que é garantida por lei. O menino tem o direito a 6 horas de reforço, mas acaba não tendo porque você tem que ir atrás de cadeira mesa e outras coisas.

P- Aqui na sua escola tem uma proposta de educação integral, o que você entende por educação integral?

R- Educação integral é aquela escola que fica o dia inteiro, mas não é como creche. Por exemplo, o menino vem de manhã fica na sala de aula, porque a sala de

aula é mais teoria e a tarde tem as atividades práticas nas oficinas. Por exemplo, na sala de aula eu fiz a leitura sobre o Boi Bumbá, nas oficinas a professora poderá trabalhar um jogo sobre o Boi Bumbá, uma dança, um teatro, quer dizer o conteúdo é o mesmo, mas a atividade é diferente, mais agradável.

P- Você acha que vale a pena manter o projeto na escola?

R- Eu acho que vale a pena, porque ajuda a criança e a família, mas só que tem que ter estrutura, apoio financeiro principalmente, porque não adianta ter um projeto, mas não ter manutenção, porque fica parecendo uma creche. Por exemplo, este ano não tem relaxamento porque nós não temos uma sala para o relaxamento. Mas o projeto em si é bom, ajuda a família, evita o menino ficar na rua. Uma vez uma mãe veio atrás de uma vaga e disse que estava pagando R\$ 300,00 para uma pessoa ficar com o filho dela, um período ele ficava em outra escola e no outro período ficava com essa pessoa.

ESTAGIÁRIO/OFICINEIRO

P- Aqui na escola são planejados momentos de planejamento em conjunto entre professores e oficinairos?

R- Entrei na semana passada aqui na escola, trabalhei 4 anos, de 2012 e 2015 e voltei a semana passada e até o momento não tive.

P- E anteriormente?

R- Sim, mas agora não sei informar porque só tenho uma semana na escola.

P- Você percebe alguma relação da sua oficina que é xadrez com outra disciplina do currículo?

R- Sim, concentração, matemática e como é um jogo de lógica raciocínio isso é utilizado também em outras disciplinas.

P- Você pensa que os professores fazem essa relação da sua disciplina com a oficina?

R- Acredito que sim, pois esses dias um professor disse sobre o uso de um jogo tipo quebra-cabeça que tinha usado também a sala de aula.

P- Quais são os desafios que você encontra na oficina de xadrez, para desenvolver seu trabalho?

R- No momento estou com muita dificuldade para ensinar xadrez as crianças do primeiro ano, a maioria sabe escrever. Como cada peça tem um movimento, eles têm dificuldades nisso, mas estão pegando de pouquinho a pouquinho.

P- Quanto aos recursos e espaços, você tem dificuldades, são suficientes?

R- Não, até o momento não, os recursos são suficientes.

P- O que você acha que precisa melhorar para qualificar o projeto Burareiro'?

R- Acredito que o espaço precisa ser melhorado, né? Por exemplo, quando bate o sino para o recreio, é difícil ficar com o aluno na quadra na oficina enquanto eles ficam vendo os outros brincar e correndo, além do barulho.

P- Esta escola tem uma proposta de educação integral, o que você entende por educação integral?

R- Eu acho que não é só para o pai ter um lugar para deixar o filho o dia todo, mas para ter um ensino a mais, um aprendizado a mais, além das disciplinas comuns como matemática e língua portuguesa, ter outras oportunidades como as oficinas.

P- E você considera que a escola oferece educação integral?

R- Sim.

ORIENTADORA A

P- Na sua escola tem uma proposta de educação integral, o que você entende por educação integral?

R- Eu acho que é uma modalidade de ensino que veio para ter um pouco de mudança na questão escola, desde que seja aproveitado e tenha profissionais capacitados para trabalhar nela.

P- que diferencia a educação integral as formas de educação?

R- Eu acredito que é mais a integridade e o social da criança.

P- Você acha que aqui tem uma proposta de educação integral?

R- Tem uma proposta, tem uma proposta sim.

P- Aqui na escola você acha que todos têm o entendimento sobre a proposta de educação integral?

R- Não, eu acredito que não, porque falta muito conhecimento para alguns entender o que realmente significa educação integral. Até mesmo eu tenho algumas dúvidas, mas eu estou sempre lendo, buscando e sei como deve ser desenvolvida, o que deve trabalhar, mas tem funcionários despreparados.

P- Você acha que a educação integral traz mais qualidade à educação do que o ensino regular?

R- Não vou dizer que ela traz mais qualidade, mas acho que ela só complementa a regular. É como se a regular fosse a tradicional, entre aspas, que fosse o tradicional que precisa de alguma coisa para poder recheiar esse tradicional.

P- Quais são os desafios que você encontra na sua prática?

R- O maior desafio que encontro está na questão familiar e o outro está relacionado a questão do espaço físico, que a gente não tem adequado para isso. E alguns temas que a gente deveria trabalhar, mas a gente é um pouquinho podado para isso, que muitas vezes o lado familiar não concorda, não aceita, a questão da orientação sexual, não pelos funcionários, mas pelas famílias. Durante o ano até o presente momento teve muitas brigas na área da sexualidade, até mesmo na questão do homossexualismo e aí os pais não entendem, eu sei que nós temos crianças de 5 anos e meio na escola, mas são crianças que se não aprender em casa ou na escola vão aprender na rua de maneira errada. Então é uma preparação que eu acho que nem toda escola consegue desenvolver alguma coisa nesta área de orientação sexual devido esta questão. Porque você não vai querer aguçar para que a criança venha fazer, mas você vai mostrar o certo, vai explicar, dizer que aquilo não é uma coisa errada, mas que tem um tempo certo para acontecer. Igual um pai que um dia veio aqui reclamar por causa de uma bendita página de um livro, então eu disse para ele: Pai o senhor vai querer esconder aqui dentro da escola, mas se o senhor levar o seu filho na sorveteria ele poderá ver um casal de gay se beijando. Nós temos mães lésbicas aqui na escola, eu não vou proibir delas entrarem na escola por que seu filho está dentro da mesma sala.

P- Aqui na escola vocês tem alunos homossexuais?

R- Não, neste caso não, que eu tenha apercebido não. Aqui temos casos de sexualidade a florada, mas relacionada a outras coisas, ainda bem que é no lado certo, mas no momento errado.

P- Em relação aos recursos, qual é o seu maior desafio?

R- Bom, eu penso assim, eu procuro sempre improvisar. Eu penso assim, a escola tem dificuldades, não tem recursos, então se eu quiser desenvolver o meu profissionalismo, eu me realizar, então eu me viro. Mas se eu precisar de alguma coisa, quando peço a direção ela consegue, mas eu não peço tudo, porque quem já passou do lado de lá já sabe como funciona as coisas, então se eu tiver dificuldade em alguma coisa eu vou me virando.

P- O que você acha que precisa melhorar para qualificar o seu trabalho?

R- Primeiro ponto que eu acho que precisa melhorar, eu nem vou colocar o lado externo que é o familiar, eu vou colocar nós dentro da instituição mesmo: A compreensão dos colegas de trabalho, o entendimento que eles precisam ter, por que há uma síndrome de encaminhamento constante para orientação, porque o aluno não pode olhar para o outro com olho torto que já está aqui. E a postura de quem traz a criança para orientação, pegar uma criança, empurrar e dizer "tá fazendo tal coisa deixa aí". Eu como ser humano, como mãe, não gostaria de saber de uma coisa dessa com meu filho. Eu reclamo, eu brigo, mas com o amor, jamais destrato.

P- Você acha que é bom ou ruim ter o Projeto Burareiro aqui na escola?

R- Eu acho bom, eu gosto. Vale a pena manter, vale a pena correr atrás, buscar mais na questão física, de materiais, nessas coisas, porque é uma necessidade que a comunidade hoje tem e nem sempre a gente consegue atender de acordo com a necessidade.

P- O projeto Nota 10 ajuda no seu trabalho?

R- Para mim não, respeito, porém, é uma ação que não gosto, porque toda escola trabalha, toda escola realiza um trabalho, não importa se ele é bom ou se é ruim, mas faz e de repente alguém lá que se destaca, não pelo destaque, é bom o destaque, mas quando você generaliza tudo, de certa parte cai um pouco da valorização profissional, em relação à classificação. O projeto deveria existir, sempre em ação, por que é gostoso você passar as atividades que desenvolveu na escola, o que foi feito, o que deu certo, até mesmo por troca de experiência com outras escolas. Agora quando chega assim na premiação é uma coisa que eu não gosto, porque quem é premiado se sobressai, acha que é o melhor, não tem aquele respeito com o colega. Aí você descobre que a escola fulano de tal não fazia aquilo que estava no papel e a gente fazia, então eu vejo assim, cada um tem sua consciência profissional, sabe o que é que faz e cada escola desenvolve um trabalho, não importa, do jeito dela, mas desenvolve, não vai passar ano letivo, todos os dias sem fazer nada, mas se é uma regra que tem que cumprir, se é uma lei, então vamos cumprir.

COORDENADORA A

P- O que você entende por educação integral?

R- Os pais acham que é só colocar ali, deixar ali e esquecer, mas o integral abrange muito mais, não fica só nisso, ele abrange todos os aspectos, é o social,

né? Porque isso vai favorecer também o pai, porque tem aquele pai que não tem condições de ter alguém para cuidar. Mas o intuito maior é poder dar aquilo que o pai não pode dar, por exemplo, nós temos a parceria com a biblioteca, temos aula de violão, então é uma extensão, um reforço a mais que vai poder ajudar no período de sala de aula. Então isso vai ajudar o pai, porque se ele tivesse que buscar fora ele teria que buscar outros mecanismos, então o aluno vai ter o currículo básico mesmo e no outro período as atividades que vão ajudar no trabalho de sala de aula e também na vida depois. É isso que eu entendo, vai estar ajudando também o aprendizado do aluno com atividades diferenciadas, lúdicas. Bom, é isso que eu entendo, ele vai integrar outros mecanismos para estar ajudando no regular, no normal, para estar ajudando o aluno.

P- Aqui na escola é disponibilizado o tempo no planejamento para que os professores, monitores, estagiários e oficinairos planejam juntos?

R- Não tem, há muita falta de professor, muitas vezes o oficinairo tem que dar um suporte em sala de aula, tem que tirar de lá. Uma hora o professor está doente, é um atestado, afastamento, é isso. Isso acontece em todas as escolas e nossa escola não fica atrás. Então a gente orienta que os monitores e oficinairos façam algumas conversas nos intervalos que eles têm tempo para conversar, que cheguem aos professores e perguntem sobre o que eles estão trabalhando, no que pode ajudar e está lhe dando um suporte, tipo matemática e letramento, para estar de acordo com o professor, mas não tem um horário, porque não bate, não fecha, há hora excedente.

P- Além das oficinas de língua portuguesa e matemática, você acha que as demais podem contribuir com os conteúdos trabalhados em sala?

R- Pode sim, de acordo com cada professor. Xadrez mesmo, vai trabalhar na concentração, vai ajudar muito na matemática, no raciocínio, então isso ajuda muito. A dança ela ajuda a se soltar, por exemplo, ela vai participar de um debate, ela ajuda a criança se soltar, na expressão corporal. Violão também, ele tem que saber a letra da música, coisas assim. De repente não acontece como o esperado, mas um oficinairo que tem interesse é focado naquilo, é possível sim trabalhar e ajudar os alunos.

P- Quais são as maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho?

R- O principal é pela queixa dos professores, é a falta de recursos e falta de pessoas também, como eu falei, falta muito funcionário, pois é como uma peça de dominó, uma que você tira vai fazer falta. Como a falta de professor é muito grande acaba interferindo em tudo e a falta de recurso. Hoje mesmo a professora x estava em seu horário de reforço, mas teve que entrar em sala por quê a professora faltou, depois ela vai para o quarto ano, no segundo tempo.

P- Você acha que a escola tem uma proposta de educação integral?

R- Como deveria ser eu acho que não. Não vou generalizar, mas falta recursos. Como cobrar do professor um tal resultado se ele não tem as condições que precisa, então ele vai trabalhando de acordo com que tem ali, é como fazer um malabarismo, ele vai se virar nos 30 para pelo menos superar alguma coisa.

P- Diante desses desafios que você mencionou, você acha que vale a pena manter o projeto na escola?

R- Não, eu pensando, mas não posso pensar só em mim, tenho que pensar na minha equipe, é o que eu penso. Olhando assim, pelos resultados, eu acho que não, é muito desgastante para a criança, por exemplo, para ter uma aula de xadrez tem que ter o prazer, vai chegar o momento que a criança não vai querer saber de nada, sempre aquilo, sempre aquilo, vai chegar um momento que é complicado, mas agora se nós tivéssemos aquela escola do sonho, que tá no papel, seria maravilhoso. Tem criança que está matriculada no integral aí começa a vir, mas vê que não é como pensava e acaba não vindo mais. Como esse ano é facultativo eu achei que diminuiu bastante. De manhã tem menos alunos, mas à tarde tem mais.

DIRETORA A

P- Como você define educação integral?

R- Bom, a educação integral que eu tenho aqui na escola eu defino como um modelo de ação integral assistencialista. Assistencialista porque a maioria das pessoas procuram a escola para deixar os filhos, então ela acaba sendo assistencialista e em tempo integral, onde o tempo é mais valorizado do que a própria educação integral.

O que eu entendo por educação integral é a formação integral humana, a formação completa, é isso que eu entendo por educação integral, que é a educação intelectual, a politécnica e a física. É um modelo de educação que trabalha todas as habilidades humanas da criança. Agora, a educação em tempo integral ela está mais

voltada em deixar a criança na escola, numa ideia assistencialista, deixar as crianças na escola para tirar das ruas, que é a proposta do Mais Educação.

P- O que impede a sua escola ser uma escola de educação integral, nesta perspectiva que você fala?

R- Eu acredito que seja a própria influência das políticas públicas, essas políticas acabam influenciando na concepção das pessoas.

P- Na escola são organizados momentos de planejamento com a participação de professores, monitores e estagiários, todos juntos?

R- Bom, inclusive isto está enfatizado no projeto político pedagógico e no plano da escola, no entanto isso não é concretizado devido às condições que a escola tem hoje. Por exemplo, as condições de falta de professores. Essa falta de professores acaba gerando as horas excedentes, então não tem tempo de planejamento, eles vendem a hora de planejamento deles e passam a planejar em casa. Então por essa questão do professor ficar de manhã e à tarde em sala, isso está impedindo o momento do planejamento com os monitores.

P- Você acredita que a participação dos alunos nas oficinas contribui como as atividades desenvolvidas em sala?

R- Eu acredito que se houvesse esse planejamento, essa integração curricular eu acredito que contribuiria mais. Então eu não consigo te afirmar se contribui ou não, pode ser que contribui e pode ser que não, pode ser que sejam atividades separadas. O que eu posso afirmar para você é que contribui para a criança, então nós tivemos muitas crianças que foram inseridas nas aulas de natação e que elas melhoraram lá na sala de aula. Agora eu não posso dizer como isso aconteceu.

P- Quais são as dificuldades que você encontra na sua prática?

R- Olha, eu acredito que a primeira dificuldade, em se tratando de educação integral, é a própria equipe entender a educação integral, porque eu parto da concepção de que uma escola de Educação Integral ela tem que ser diferenciada, não apenas o professor, mas também a zeladora, a merendeira; ela tem que ter um trabalho diferenciado. E na questão dos recursos, isso também deveria ser diferenciado e hoje nós não temos um recurso para atender a educação integral. Então, a necessidade é essa, de compreensão e a necessidade de formação para essas pessoas. O gestor não dá conta dessa formação e aí assim, o mais agravante

ainda é a falta de recursos que nós não temos aqui na escola, nós só temos o Projeto Burareiro, não temos o Novo Mais Educação.

P- O que você acha que precisa melhorar?

R- Seria em relação à concepção das pessoas sobre a educação integral, é preciso garantir formação para quem trabalha na educação integral e o último, que não é o menos importante, são os recursos.

P- Em relação às questões pedagógicas, como que você participa?

R- Em relação as questões pedagógicas eu acompanho o planejamento, algumas vezes, daqueles que conseguem fazer. Às vezes a coordenadora faz alguma reunião então eu participo, acompanho a estatística dos alunos do resultado final e o planejamento do início do ano. As formações, essa função fica mais para os coordenadores, tá certo que eu deveria participar, só que o gestor não dá conta, este ano eu nunca participei.

P- Como você avalia a sua participação nas questões pedagógicas, é satisfatória ou deveria melhorar mais?

R- Deveria melhorar mais. Não generalizando pode ser que algum gestor consiga isto. A maioria dos gestores não conseguem participar das questões pedagógicas que deveriam estar em primeiro lugar, porque a gente acaba fazendo muitas coisas que não são da nossa responsabilidade. Por exemplo, hoje eu estou organizando uma festa, essa festa, é claro que ela tem como objetivo fazer um resgate da história da escola, mas ela também tem como objetivo arrecadar fundos para a escola. Isso é a função do diretor? Não é. Então a gente acaba se envolvendo nessas questões financeiras e tomando muito tempo do pedagógico, é como se a escola fosse nossa, como se fosse uma ONG, então o pedagógico vai ficando de lado.

P- Você acha que as questões da estrutura física podem contribuir com a educação integral, com a proposta pedagógica?

R- Eu digo que a estrutura da escola é totalmente inadequada, até mesmo se ela fosse uma escola regular ela teria muitas coisas a arrumar. Por exemplo aqui, acessibilidade, nós não temos uma acessibilidade para atender os alunos, não temos biblioteca, não temos sala de vídeo. Eu estou colocando aqui o mínimo que seria para uma escola regular. Agora imagine alunos da educação integral, nós teríamos que ter salas para as oficinas, os espaços não são adequados.

P- Onde acontecem as oficinas de educação integral?

R- A gente utiliza o espaço da escola que é mínimo, no caso é a quadra, para as atividades de letramento, matemática, educação ambiental, educação e saúde. E daí nós temos o laboratório de informática, com poucos computadores, mas são utilizados. E as atividades culturais elas são feitas fora do espaço da escola, acontecem na associação da Ceron, na Biblioteca Municipal e aí no caso tem a aula de natação que é no Dinâmico, mas aí a escola também se depara com outro problema que é o transporte, nem sempre esses alunos vão para esses lugares, que é uma parceria com a escola, porque não tem transporte. Então, se há algum problema e o ônibus quebra eles acabam não participando e ficando na quadra da escola que é o único espaço que tem.

P- Como você ponderaria sua participação nas questões administrativas e pedagógicas?

R- 80% administrativa e 20% pedagógica. Tenho vice-diretora e hoje ela está em casa costurando roupas para a festa, porque a escola não tem recursos para pagar uma costureira. Então nós recebemos a doação dos tecidos com as lojas e ela foi costurar em casa, como tem habilidade, porque é costureira.

P- Hoje a sua escola não conseguiria caminhar sem essas parcerias? Ela não recebe recursos?

R- Não, ela não caminhará. Porque nossa escola é diferenciada das demais, por que nós não recebemos os recursos do PDDE, porquê houve um desvio dos recursos na prestação de contas, de 2012 a 2014. Eu não estava na direção na época, mas foi feito um relatório da situação para mim. Eu assumir a gestão em 2016 e quando eu assumi a gestora anterior me passou esse relatório. Isso foi informado ao FNDE e foi informado ao Ministério Público, no entanto, até hoje não foi desbloqueado. Eu não recebo recursos federais, só municipais e esses recursos não são suficientes. Então o que que a escola faz, faz promoções, faz projetos, faz parceria com o comércio local, vende vatapá, faz bazar da pechincha e com a esperança de desbloquear. Vive da caridade e de emendas parlamentares. Digamos que somos gestoras empreendedoras. Deixa eu te dar um exemplo de gestão empreendedora, nós vendemos dindin e desse dindin nós compramos uma geladeira, porque quando nós comprávamos o dindin aí tínhamos que alugar um freezer (vendemos o dindin no espaço da escola). Então, como tinha o aluguel do freezer o lucro era menos para nós, mas com esse lucro do dindin, nós compramos uma geladeira usada, aí começamos a lucrar mais. E aí nós precisamos fazer a festa

da escola, vender as coisas nas barracas, então nós investimos esse lucro do dindin para render mais ainda. Então, o negócio é o capital para a gente fazer a manutenção da escola, e daí foi comprado um ar para sala da coordenação, materiais que faltam, porque às vezes a prefeitura não manda dinheiro. Nós não temos cantina na escola, só vendemos o dindin mesmo.

P- Você já participou de alguma formação específica para o gestor?

R- Formação específica não, teve reuniões com palestras sobre a importância do Regimento, sobre os cuidados com a prestação de contas. Teve a do SEBRAE também, de reuniões que estavam voltadas para as formações do SEBRAE. Inclusive ontem veio a coordenadora do SEBRAE aqui, é uma parceria da prefeitura com o SEBRAE para um trabalho com as escolas. Então primeiro teve uma reunião com os gestores, foi apresentado um projeto e nós indicamos os professores do 5º ano para participar. O objetivo é ensinar os alunos a serem empreendedores, então mandaram um apostilado para escola e o professor precisa desenvolver isso na escola. Por exemplo, a professora do 5º ano está desenvolvendo um projeto com as crianças para vender brigadeiros. O nome desse programa é JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos) e o objetivo é ensinar as crianças a serem empreendedoras. Então eles mesmos irão fazer os beijinhos, vão verificar os materiais que precisam usar e eles vão vender esses beijinhos para poder ter lucros, as crianças com os professores.

P- E quais são os objetivos com o lucro?

R- Fazer mais beijinhos para vender. Mas a ideia é essa, que eles em casa façam mais beijinhos. A ideia é que ninguém nasce empreendedor, você aprende, então a escola pode ensinar.

P- Sobre o projeto nota 10, qual sua opinião sobre esse projeto, ele ajuda a escola?

R- Eu penso que ele tem os dois lados da moeda. O lado positivo do nota 10 é que ele traz alguns eixos norteadores importantes, é importante principalmente a questão do acompanhamento e monitoramento por parte da própria escola. Então quando eu ponho em prática eu acredito que tem sim, porque ele traz um norteamento do que se pode trabalhar. Sobre a pontuação, alguns aspectos eu não concordo, por exemplo, as escolas que promovem ações para arrecadar recursos para escola, está lá no eixo como pontuação, então é uma forma de incentivar as escolas a fazer. As escolas que desenvolvem ações de voluntariado, parcerias

público-privado, então acaba amarrando muito nisso aí. Da premiação eu não discordo, eu penso que é natural do ser humano a competição, então eu vejo a premiação como algo positivo. O que eu não concordo nota 10 é que houve uma interpretação equivocada, muitos entendem que você tem que fazer ações para o nota 10 e não é assim, você deve fazer as ações a partir do diagnóstico da sua escola. Não tem porque você fazer um projeto bonito, porque é para apresentar no nota 10, mas é porque você teve um problema aqui e fez isso para sanar as dificuldades. Houve muitas interpretações equivocadas e essas interpretações geraram problemas, por isso hoje o Nota 10 está acabado, só falta enterrar, porque o projeto nota 10 já foi bom. Veja, vou citar Um dos problemas para a escola, porque todo ano diz que vai acabar com o Nota 10, então a escola acaba fazendo as ações e não organizando este portfólio durante o ano, e como chegou até o final de 2017 sem essa definição que ia acabar, a escola teve que no período das férias organizar esse portfólio para entregar. E outra coisa, além de não ter acabado em 2017 foi colocado que o gestor que não entregasse o portfólio ia ganhar uma advertência que ficaria lá na pastinha dele dos recursos humanos. Então para eu não ganhar essa advertência eu me empenhei e organizei. Daí a equipe se empenhou nas férias, eu, minha orientadora, a coordenadora e até a prestadora de contas. E esse portfólio era para ser corrigido em abril e até hoje nós não sabemos onde que está este Nota 10. Outra coisa importante é a avaliação da equipe da secretaria, porque você faz as ações e a equipe da secretaria avalia, eles vêm e fazem essa devolutiva. Às vezes na devolutiva você percebe alguma coisa que você tem que melhorar, ajuda, para mim ajuda, só que essa ajuda tem que ser em tempo. Então até hoje como não tivemos a resposta do Nota 10, então não tivemos a devolutiva. Se for para fazer a devolutiva no mês de outubro, nem vem aqui, porque eu não quero. Do que vai me adiantar? Porque a ideia do nota 10 é de acompanhamento e monitoramento, dentro da própria escola e fora também, pelo sistema.

ALUNO A

P- você gosta desta escola?

R- Sim, eu estudo aqui desde o primeiro ano.

P- O que você mais gosta na escola?

R- Das professoras, elas brincam com a gente, eles são legais, não são chatas.

P- E o que você menos gosta na escola?

R- Do projeto. Não sei dizer. Mas eu participo da dança, da natação, do xadrez, da língua portuguesa e matemática. Não gosto muito do xadrez.

P- Se você fosse diretora da sua escola o que você faria?

R- Eu colocaria uma biblioteca, que no caso nós não tem e faria mais salas para as outras turmas, é que nós aqui só tem até o 5º ano, eu queria que tivesse as outras salas. No caso do projeto o espaço não é muito bom porque fica todo mundo na quadra, fica muita gente. No caso da dança foi alugado um espaço, mas no caso o ônibus não vem, então a gente tem que ensaiar ali e ali é muito ruim para ensaiar, aqui no pátio, e nós atrapalha os professores.

ALUNO B

P- Você gosta de estudar nesta escola?

R- Eu gosto de estudar nesta escola, porque quando eu cheguei, tipo, eu me acostumei com os professores.

P- O que você mais gosta na escola?

R- Ah, tipo, vim ver meus amigos e estudar. Eu gosto de estudar mais português e matemática. Dos espaços eu gosto mais da quadra, porque tem mais espaço.

P- O que você menos gosta na escola?

R- Ah, eu gosto de tudo, quando eu cheguei aqui em 2015 eu me acostumei com as professoras.

P- Se você fosse diretora da sua escola o que você faria?

R- Eu ia procurar mais salas, salas para fazer reforço, ia procurar um lugar para o pessoal do projeto, tipo, uma professora de xadrez que ela pudesse ter uma sala para seus alunos. A professora de dança ter uma sala para ensinar a dança. Antes a gente fazia a dança num outro lugar, mas agora a gente faz no pátio mesmo, não tem lugar.

P- Isso te incomoda?

R- Incomoda porque às vezes atrapalha a aula do outro lado e atrapalha também o reforço, não tem sala. Eu ia construir também uma biblioteca, para as pessoas aprender mais sobre a leitura, porque muitas pessoas têm dificuldade na leitura, então eu ia construir uma biblioteca. Aqui tem uma biblioteca, mas fica lá na coordenação, então eu ia construir uma biblioteca. Na alimentação, eu ia procurar mais saúde, tipo, se eu fosse as cozinheiras eu ia fazer a salada, o feijão, o arroz e

outro tipo de alimentação, tipo uma carne, esses negócio assim de carne. Tudo isso tem na escola, mas às vezes não tem salada, então eu faria mais salada.

P- E se você fosse a professora da sua sala, o que você faria?

R- Tipo, eu ia ensinar mais, eu ia querer dar aula para o 6º ano, porque eu queria dar mais aulas (na escola não tem turmas para o 6º ano, a aluna gostaria de continuar estudando na escola no ano seguinte).

ALUNO C

P- Você gosta da sua escola?

R- Sim

P- O que você mais gosta?

R- Do projeto, das aulas, de tudo.

P- O que você faz no projeto?

R- Aula de Higiene e saúde, recreação, dança, xadrez e só.

P- E o que você menos gosta?

R- Nada, eu gosto de tudo.

P- E se você fosse a diretora da escola, o que você faria na sua escola?

R- Eu faria mais projetos, tipo, conversar mais com as crianças, ir visitar elas na sala de aula e faria um parquinho para as crianças do primeiro ano.

ESCOLA JAMARI

PROFESSOR A

P- Há quanto tempo você trabalha aqui nesta escola?

R- 5 anos, mais ou menos.

P- Aqui na escola existe dois projetos de educação integral, Projeto Burareiro e o Programa Novo Mais Educação. Você acha que aqui na escola tem alguma diferença desses projetos eles, são trabalhados de forma igualitária?

R- Eu acredito que eles são trabalhados de formas diferentes, o sócio funciona como se fosse uma extensão da escola. Focalizado no Projeto Burareiro e o Novo Mais Educação, são projetos voltados para dentro do sócio cultural não dentro da escola, praticamente falando. Deixa eu explicar melhor, a escola é dividida em dois espaços, sociocultural e as atividades que acontecem na escola e o Novo Mais Educação funciona dentro do Projeto Burareiro. Aqui no espaço da escola chega pouca coisa do Novo Mais Educação.

P- Pensando na perspectiva ideológica, você pensa que tem alguma diferença entre esses dois projetos ou entende que essas duas propostas são iguais?

R- Não. Eu entendo que são diferentes. O Mais Educação chega mais próximo do grande projeto que tinha antes aqui na escola, o início do Projeto Burareiro, o primeiro Projeto Burareiro, aquela que foi proposto primeiro para escola. Porque tinham verbas era melhor estruturado, nós não temos mais aquela questão de recurso, não temos mais aquele amor que até os pais tinham com relação ao primeiro projeto.

P- O que você entende por educação Integral?

R- Pois é, eu vejo a educação integral comparando com a minha experiência que eu tive fora do Brasil, vejo lá o modelo mais próximo do que eu penso de educação integral. Eu morei um tempo nos Estados Unidos e talvez o Projeto Burareiro tenha sido inspirado em algum projeto de educação, talvez europeu não sei. Lá a gente tem uma visão diferente de educação integral, lá os alunos têm uma estrutura ampla e bem equipada. Lá as crianças, os alunos, têm a possibilidade de desenvolver o seu melhor, nada é imposto, é aquilo que se aproxima do que o aluno quer fazer. A escola oferece várias modalidades, às vezes o aluno não quer participar do Esporte, mas talvez ele é bom em matemática e informática e ele tem a oportunidade de escolher, ou até mesmo robótica. A educação americana é das 8 horas da manhã às três horas da tarde e o aluno tem todas as suas habilidades desenvolvidas nesse período.

P- Qual era sua função nesta escola?

R- Eu trabalhava de monitor nessa escola, para ser professor você tem que comprovar um certo nível de capacidade, depois é que você conquista a cadeira de professor. E essa é uma realidade distante para nós que vamos para lá atrás de emprego. O professor passa por uma experiência, um período de experiência até ele ser o dono daquela cadeira. Lá, o mínimo para você conquistar a cadeira de professor tem que ter mestrado, que é isso que vocês estão correndo atrás, né? Lá o professor não tem um vínculo público com o Estado, lá você é contratado, se não deu mais você é dispensado, acabou. Lá você acaba sendo testado todos os dias para que você mantenha aquele trabalho.

P- Você percebe alguma relação na língua portuguesa com as oficinas que acontecem lá no Country, no horário das atividades do sociocultural?

R- Sim, é tanto que o nosso planejamento às vezes é feito de forma que nós podemos entrar em contato com outras meninas e de vez em quando vem pedir informação. As monitoras do sócio e a gente consegue conversar trocar ideias. Eu tenho muito contato com a X, da oficina de matemática. Nós sempre procuramos trabalhar em sistema de colaboração.

P- E nas outras oficinas, aquelas mais ligadas ao esporte e a cultura, você tem contato com esses monitores, tem relação da sua disciplina com essas oficinas?

R- Eu acho que tudo colabora: teatro, dança. Teatro ajuda na oratória, expressão corporal, tudo vai somando forças e no final acaba ajudando.

P- Mas essas monitoras, elas te procuram a um contato?

R- Não, com essas não. Com essas aí eu tenho pouco contato, é mais mesmo com as de língua portuguesa e matemática.

P- Com essas monitoras a escola disponibiliza o momento de planejamento?

R- Olha, nós temos. Não é semanal e não é mensal, mas no planejamento anual ocorreu esse momento no início do ano. A minha ementa, o que eu iria trabalhar durante o ano foi compartilhado com essas monitoras, elas acompanham os alunos, elas percebem que os alunos que não estão acompanhando, então elas vêm aqui na escola, conversam comigo e a gente tenta montar alguma coisa juntos.

P- Quais são as principais dificuldades que você encontra com relação à sua prática aqui na escola como professor?

R- Difícil essa pergunta, hein? Eu vou destacar aqui como que eu acho assim primordial o compromisso da família, penso que seja o principal, com pais presentes dificilmente teremos alunos com problemas, alunos com dificuldades. Eu penso que a família está no topo dessa pirâmide, aí eu não posso nem reclamar do espaço físico porque na escola a gente tem espaço razoável. Com relação ao livro didático, eu nunca entendi o processo de escolha do livro didático, nunca chega até nós o livro que nós escolhemos, eu acabo trabalhando o meu material à parte, o livro acaba sendo uma extensão do material, funcionando como um apoio, como se fosse uma atividade de tarefa para casa.

P- E com relação às condições de trabalho?

R- Aqui é tranquilo, nós não temos dificuldades. Temos horário para o planejamento, não posso reclamar.

P- Você tem horas excedentes aqui na escola?

R- Não, não tenho. Não nessa escola, tenho outro contrato fora da escola.

P- O que você pensa que poderia melhorar na escola se tivesse uma proposta próximo aquela que você pensa como ideal de educação integral?

R- Eu penso que seria trazer o aluno para o espaço aqui, para dentro da escola. Nós temos que ter uma estrutura aqui que desse conta de trabalhar toda a educação porque senão a gente acaba quebrando a sequência do processo. Essa era a proposta inicial, então, se tivesse sido oferecido, eu penso que esse seria o ideal, porque o projeto tem que funcionar de forma concomitante para parar essa ideia, que às vezes a gente tem, de achar que uma coisa é o projeto e outra é a escola. Hoje por não ser obrigatório o número de alunos que participam é muito pequeno, penso que se fosse aqui iria aumentar o número de alunos que participam.

P- Então a não obrigatoriedade de frequência lá no projeto no sócio cultural é ruim?

R- Eu penso que seja ruim. É lógico que a gente deve considerar a democracia, mas se nós não obrigarmos o aluno ele não vem. Um exemplo disso é que se nós não fôssemos obrigados a votar ninguém ia voltar.

P- Pensando nisso que você já pontuou com relação às questões negativas e as questões positivas, você acha que ainda vale a pena continuar com o projeto de educação integral aqui na escola, do jeito que está funcionando hoje?

R- Não. Falando por mim.

P- Você vai lá no sociocultural?

R- Não vou com muita frequência, mas de vez em quando eu vou. Eu acho muito gasto muito custo para um resultado que não é tão bom. Não vou falar que é um desperdício, que desperdício é como se fosse jogar tudo fora, né? Mas eu acho que ajuda os alunos saírem da rua, eu acho que funciona muitas vezes como um apoio para os pais que economizam dinheiro por conta das crianças estarem aqui na escola, o mesmo para os pais que não tem onde deixar os filhos.

P- Esse seria um projeto mais de cunho assistencial ou pedagógico?

R- Com certeza assistencial. Para ser educacional teria que trazer o aluno aqui para escola, tudo no mesmo espaço. Tirassem os monitores e colocassem professores mesmo.

PROFESSOR B

P- Aqui na escola há momentos de planejamento em conjunto entre professores, monitores, oficinairos e estagiários?

R- No início do ano, só no planejamento anual. Geralmente a gente senta por turma, por exemplo, o pessoal do primeiro ano, do segundo ano e o pessoal do projeto, aí de acordo com as turmas que eles trabalham lá, porque são várias. Mas no ano passado, a menina que trabalhava com os meus alunos lá, ela conseguia vir na escola toda semana no planejamento dela e aí eu ajustei o meu planejamento para a gente planejar juntos, mas este ano ainda não deu certo. Isso com língua portuguesa e matemática, com as outras oficinas não.

P- Você percebe alguma relação do que você trabalha em sala de aula com as oficinas do horário oposto?

R- Não, a gente acaba não conseguindo acompanhar, eu pelo menos não consigo.

P- Você sabe quais são as oficinas que tem lá?

R- Muda muito. Eu já trabalhei na outra escola que tinha um projeto, antes de vir para cá, e o projeto tem uma dificuldade muito grande, primeiro: Os professores não são estáveis, são monitores que hoje estão e amanhã não estão. Então hoje tem uma oficina X e aí o professor consegue um outro trabalho que é melhor, então já fica sem aquela oficina. É um rodízio muito grande lá, então até para eles que estão lá é difícil.

P- Aqui na escola tem duas propostas de educação integral, o Projeto Burareiro e o Programa Novo Mais Educação, você acha que eles têm a mesma proposta? Há alguma diferença ou é trabalhado de forma conjunta aqui na escola?

R- Na verdade eu acho que o que acontece é um usar o recurso do outro, isso na prática.

P- Você acha que tem alguma diferença entre essas duas propostas?

R- Não. Eu não peguei ambos para fazer a comparação. Acho que o município sendo detentor do Projeto Burareiro, naquela parte que diz o seguinte lá da LDB que o município precisa gerir, precisa dar o suporte financeiro para a educação básica, para a alfabetização e tal, então eu percebo que ele propõe o Burareiro e aderiu o Mais Educação, então ao invés dele subsidiar, pegar o recurso do Governo Federal para complementar eu percebo que ele faz o contrário, pega o

recurso do Governo Federal e ora ou não ele complementa com recurso dele. Também não vejo diferença pedagógica.

P- E para você, o que é educação integral?

R- É uma educação ampla. O que eu percebo é que a educação integral que é feita no município é uma educação para consumir o tempo do aluno. Aí você tem uma oficina de teatro, vamos ver com o professor do teatro que ferramentas ele tem, nada. O ambiente? Lá eles não têm um ambiente como este daqui, está todo mundo ao Deus dará. O ano passado, como eu tinha uma quantidade maior de alunos que participavam, então eu decidi uma vez na semana, ao invés de dar reforço aqui ir para lá. Então tem um barracão aberto com mesas uma ao lado da outra, com barulho daqui e barulho de lá, ou seja, você não tem um suporte mínimo. Então é mais a ideia de manter o menino de barriga cheia e ocupar o tempo dele, basicamente assim, porque quando você vai ver a questão do aprendizado, vamos trazer isso para o aprendizado em sala de aula, eu tenho um aluno que participa do projeto, em tese esse aluno teria que ser muito melhor do que aqueles que participam e na prática não é isso o que acontece, porque os meus alunos, eu tenho um pouquinho de alunos que participam do projeto, são os que têm mais dificuldades. Então eu não estou vendo essa educação integral, de fato, proporcionando esta qualidade.

P- Quais são as maiores dificuldades que você encontra em sua prática?

R- Acho que a questão social dos alunos é muito precária. A escola, é uma escola de periferia, então veja, o aluno não tem alguém que cuida para ver se ele tomou banho, o aluno chega às 10 horas da manhã para o reforço e pergunta: “tio, mas que hora que é o café da manhã? ”. Quer dizer, tá quase entrando para o almoço, então eu acho que essa questão social da comunidade pesa. Este ano eu não tive problema com violência, bullying, essas coisas, a turma está tranquila, mas esta questão social ela pega. Em relação aos recursos, nós temos o básico, temos a sala climatizada, quando a gente precisa temos o datashow, o que a gente não tem é um laboratório de informática equipado, o que seria fundamental. Nos materiais como papéis não temos problemas, o problema que temos é que às vezes você está usando o computador e precisa da impressora e alguém está usando, essa é a dificuldade. Então eu procuro a coordenação e combino, pego uma resma de sulfite levo para casa e imprimo, uso a minha impressora, mas é tranquilo.

P- Diante dos desafios o que precisa melhorar?

R- Na outra escola que eu trabalhei, hoje ela não é mais projeto desde o início do ano e lá o projeto funcionava dentro da escola. Quando eu cheguei aqui e vi esse projeto fora, a ideia que eu tenho ainda é como se fosse duas escolas. Lá na outra escola eu não via isso porque estava dentro do mesmo ambiente. Tem as suas vantagens e tem as suas desvantagens, mas eu nem quero entrar por esta questão. Mas o fato de você pensar que sejam duas escolas fica muito nítido. Por exemplo, vou fazer uma festa junina, como a gente fez agora recente, aí eu vou ter a barraca da escola e a barraca do projeto. Então fica muito claro isto. O ano passado a gente teve 7 de setembro, então eu vou ter o pelotão da escola e o pelotão do projeto. Isso fica tão evidente, não sei se é porque eu cheguei por último e eu vim de lá, isso ficou muito claro para mim porque lá não era assim. Então veja, aconteceu uma situação bem assim, o professor A pegou o aluno X e o professor B também pegou o mesmo aluno para participar em pelotões diferentes. Quando eu vi isto eu falei: cara, isso aqui é loucura, são dois mundos que não se conversam, nesse sentido. Então é assim, para melhorar a educação temos que falar a mesma língua. É igualmente o projeto mais alfabetização, pois tem essa ideia de que alguém vai vir trabalhar de graça, porque esta é a proposta. Isso não existe em lugar nenhum, ninguém trabalha de graça. A assistente do Mais Alfabetização que está ali comigo agora, ela chegou na minha turma há uns 15 dias, porque a pessoa que era assistente falou: “Para mim não dá mais”. Isso acontece no projeto, no próprio Mais Educação, que é voluntário. Hoje eu tenho e amanhã não tenho. Então a primeira coisa para que educação integral funcione é o comprometimento, porque se você não tem um profissional que é comprometido e tenha o vínculo, é como se você não fizesse parte daquilo. Eu falo porque eu trabalhei 4 anos no projeto como monitor, então a gente pensa: amanhã não estou aqui, amanhã eu vou sair, amanhã eu não tenho salário, hoje é dia de pagamento e eu passo 3 meses sem receber, então é assim, você não tem motivação nenhuma.

P- Diante do que você falou, você acha que vale a pena manter o projeto na escola?

R- Se a gente pensar na parte assistencialista, vale. Assistencialista no sentido de tirar o menino da rua, que é a fala eleitoreira. Se você pensar por outro viés, o menino que não tem o que comer e ele vem para a escola e faz a sua refeição matinal, o almoço, o café da tarde, se você pensar por este ponto de vista

ele precisa ser mantido. Se for pensar na questão pedagógica, para que ele se reflita no aprendizado sistematizado ele precisa ser repensado, reestruturado, ou seja, eu vejo que não dá para retroceder não. Em suma ele é um programa de caráter assistencialista e não educativo, principalmente.

PROFESSOR C

P- Aqui na escola há dois projetos de educação integral, o Novo Mais Educação e o Projeto Burareiro, você percebe alguma relação entre eles?

R- Como eu trabalho mais na área de esporte, não sei como é a questão da linguagem lá e a questão da matemática. Mas dentro dos esportes, embora os projetos sejam diferentes o conteúdo é o mesmo. Não tem dois futsal por exemplo, a natação também, então o que é definido dentro do projeto ele é executado de forma igual. Por exemplo, está definido ter aula de futsal, então independente do projeto a aula será futsal.

P- Você pensa que tem alguma relação com os alunos. Há alguma relação entre as suas aulas daqui com as aulas que acontece lá na escola?

R- Com certeza, o esporte influencia muito no rendimento escolar da criança, porque uma criança que é ativa, participativa, faz alguma atividade física, ela tem um rendimento escolar melhor, consegue interagir melhor em sala de aula.

P- É disponibilizado algum momento na sua carga horária, lá na escola, para o planejamento com os professores das outras disciplinas?

R- Sim. Nós temos alguns, até mesmo as questões disciplinares dos alunos para que eu cobre isso também dentro da questão esportiva, dentro da minha aula. Porque não é só jogar bola, só nadar, por que são os momentos que eles gostam mais, que é o esporte, mas eles têm que entender também que tem outros conteúdos que eles precisam ir bem.

P- Você percebe se os professores da Escola conseguem fazer esta relação?

R- Eu creio que sim, apesar da gente está em ambientes separados, mas eu acho que eles conseguem definir as crianças que participam do projeto, até mesmo por questão de notas e rendimento na escola, quem faz o projeto e quem não faz. Porque de repente este projeto acaba influenciando também dentro da sala e eles conseguem identificar que esse aluno é bom por que está no projeto.

P- Quais são os seus maiores desafios?

R- Como sempre, eu acho que a questão estrutural, a questão de materiais, por que você planeja uma aula e nem sempre consegue executar, prepara um treino e precisa de materiais para desenvolver uma habilidade no aluno. Então a primeira coisa é isso, é a questão de materiais, estrutural e de tempo também, porque você precisa de um tempo hábil para executar algumas atividades e o tempo reduzido não favorece.

P- Você trabalha em quantas escolas?

R- Duas.

P- Você acha que isso influencia o desenvolvimento do seu trabalho?

R- Influencia bastante, porque você já trabalha um tempo reduzido e dar atenção para duas escolas ao mesmo tempo é um desafio. Então se eu pudesse reduzir a carga horária, aumentar o tempo das atividades e os materiais, então seria melhor.

P- O que você entende por educação integral?

R- É oportunizar as crianças ter atividades que elas não têm fora de casa e também não tem na própria escola, por exemplo, a natação, as aulas de reforço, então aqui eles têm a oportunidade de fazer outras atividades, deter um reforço diferenciado e tirar dúvidas que às vezes têm em sala de aula e pelo tempo que a professora tem reduzido com aquele quantitativo de alunos muito grande, então aqui eles podem tirar essas dúvidas está interagindo com disciplinas e modalidades que eles não conheciam.

P- Você considera que aqui tem uma proposta de educação integral?

R- Entendo que tem, que damos um bom resultado, que é muito importante para essas crianças e para a família dessas crianças que elas tenham essa educação integral, ainda mais que são de uma região periférica do município e muitas vezes não têm acesso a essas questões esportivas; o pai não tem condições de dar essa oportunidade com as aulas de reforço, melhorar mesmo a qualidade de ensino dessas crianças, porque muitas vezes o pai tem 2 ou 3 filhos, 4 filhos aqui, sem contar que agrega a questão da alimentação e isso reduz o gasto dele em casa. Imagine duas ou três crianças estarem aqui em tempo integral na escola, quanto que ele não economiza para o pai em casa? Sem contar que você está tirando ele de um momento que poderia estar na rua e está dentro de um projeto, seja lá estudando português, matemática, física, fazendo uma aula de dança, está sempre envolvido com alguma coisa.

P- Como você vê a participação da secretaria e do próprio executivo no projeto?

R- O principal é que eles estão mantendo o programa, porque a gente sabe que às vezes é mantido por 2 e 3 anos e acaba. Mas aqui, graças a Deus há uma continuidade e o que falta é isso mesmo, dar um apoio material, apoio estrutural e pedagógico, para o pessoal que trabalha na área pedagógica, pois como é integral exige um esforço maior, exige uma equipe maior de trabalho, não só de trabalha aqui, mas também daqueles dão suporte e facilita este trabalho.

P- Diante desses desafios, vale à pena manter o projeto?

R- Claro, vale muito à pena, como eu falei. Esse ano a escola ficou em terceiro lugar nos jogos municipais, inclusive nossos alunos foram para o Estadual representar Ariquemes, isso é tudo fruto desse projeto. Já foram com basquete, futsal e agora no próximo mês nós iremos com a natação e a gente sabe que a natação é um esporte de Elite, infelizmente no Brasil é um esporte de Elite e nós vamos representar o município no estadual valendo vaga para o brasileiro, com alunos que saíram deste projeto, por isso vale muito à pena. E a gente está indo lá para competir de igual para igual, o resultado está lá no fim. A gente treina e a gente busca fazer o melhor, primeiro para representar bem a escola, que os alunos interajam com outros alunos, conheçam novas realidades, mas o foco acima de tudo é chegar lá, representar bem e ser campeão. Estamos indo com 12 alunos em três categorias da natação: Infantil masculino, infantil feminino e juvenil masculino.

PROFESSOR D

P- Aqui na escola existe dois projetos de educação integral, Projeto Burareiro, e o Projeto Novo Mais Educação. Você acha que aqui na escola tem alguma diferença desses projetos, eles são trabalhados de forma igualitária?

R- Olha na aprendizagem eu não sei se tem diferença. Desse tempo que eu estou aqui não deu para perceber nenhuma diferença.

P- Você já foi lá no Country alguma vez?

R- Já.

P- Qual é sua percepção do que acontece lá?

R- Eu penso que não tem estrutura, falta. A escola regular que funciona aqui no prédio da escola já não tem uma estrutura muito adequada, que ofereça uma educação de qualidade para o aluno, quanto mais lá, né?

P- Na sala de recurso você atende crianças especiais, elas frequentam as atividades do country?

R- Frequentam sim.

P- Acha que tem algum ganho com relação à aprendizagem e à socialização dessas crianças participarem das atividades lá do Country?

R- Na questão do deficiente intelectual eu acho que sim, porque lá eles trabalham muitas atividades, como bola e natação, como é que eu posso dizer, lúdicas. Enquanto que aqui na escola não tem espaço para trabalhar esse tipo de atividade.

P- O que você entende que seja educação integral?

R- Eu entendo muito pouco sobre educação integral.

P- Você acha que aqui na escola a educação oferecida é de educação integral?

R- Aqui não. Porque funciona só meio período e educação integral é o dia todo.

P- Quais são as maiores dificuldades que você encontra com relação à sua prática?

R- Material pedagógico. Por exemplo, você quer preparar uma aula para um autista, não tem esse material de imediato, você tem que ter outra ideia.

P- O que poderia melhorar nessa questão da educação integral aqui na escola?

R- difícil né, eu penso que a primeira coisa seria o espaço. Biblioteca boa, um laboratório de informática, porque hoje o laboratório de informática é para tudo, né? Para reunião e diversas ações. Ali deveria ser um espaço só para essas questões de informática, de aprendizagem com relação às mídias.

P- Você acha, depois dessas situações que você pontou, que o projeto de educação integral que acontece aqui na escola vale à pena continuar?

R- Aí você vai me complica. Kkkk Olha, eu acho que hoje o Projeto Burareiro, da forma como está sendo executado é um desserviço para o município. Essa é a minha visão.

ESTAGIÁRIO A

P- Você trabalha com que aqui na escola?

R- Acompanhamento pedagógico de matemática.

P- Aqui na escola existem dois projetos de educação integral, Projeto Burareiro e Programa Novo Mais Educação, você consegue diferenciar esses dois projetos, acha que aqui na escola tem alguma diferença nesses projetos?

R- Eu entendo que há uma diferença sim é da forma que é aplicado lá na escola e a forma que é aplicado aqui no Country, nos espaços e nos ambientes. Nos alunos aqui no Country é mais sossegado não fica aquele tumulto, aqui é bem melhor.

P- O que funciona aqui no Country?

R- As oficinas, tipo natação, a parte de artes. O Projeto Burareiro e o Novo Mais Educação funcionam misturado aqui, não tem diferença de um para o outro, aqui no Country não tem diferença.

P- No seu entendimento, o que é educação integral?

R- Se você olhar na visão do governo você acha que é muito importante, além de você tá reforçando, dando uma nova cultura para os alunos. Você também tira os alunos da rua, evitando deles estarem usando drogas, então eu acho que isso é bom por que tira eles da rua. Mas é claro que o enfoque não é só isso não, é o aprendizado também. **P- A escola disponibiliza momentos de planejamento junto com os professores?**

R- Junto com os professores não, às vezes você pode intercalar com eles, sempre não. Porque eles são muito ocupados, mas de vez em quando você pode ir lá conversar com eles, uma semana dá, outra semana não dá.

P- Pelo que você percebe as outras oficinas como natação, futebol tem relação com as disciplinas lá da escola ou com a sua?

R- Digo assim, né, a matemática Bruno de tudo. A minha visão não tem nada a ver não, o que que natação tem a ver com a temática não tem nada a ver. Talvez poderia ser o tamanho da piscina, perímetro, fundura, quem sabe essas coisas dava para aproveitar em matemática né? (risos). Eu acho que não é aproveitado, mas a culpa é minha mesmo né. kkkkk

A escola não faz, pelo menos da minha área de matemática não fazem essa relação. Dava até para tentar, mas hoje ninguém faz aqui na escola. Mas é difícil fazer um trabalho desse jeito aqui no Country, sempre acontece uma coisa ou outra.

P- Quais são as maiores dificuldades?

R- Eu acho que a maior dificuldade é a própria clientela, a questão da indisciplina, eu acho que eles passam por exemplo a manhã toda lá na escola e

quando chegam aqui no Country já estão muito cansados. Aqui a gente trabalha muito com o lúdico e para trabalhar todo dia com o lúdico fica um pouco inviável, né? Fica cansativo. Eu penso que a estrutura física poderia melhorar, o chapelão, a estrutura mesmo, os ambientes poderiam melhorar. Aqui é muito calor, fica muito quente para os alunos, é muito abafado, os alunos ficam todos misturados aqui no salão, é complicado manter atenção dos alunos quando eles estão todos juntos. Com relação aos materiais a escola consegue oferecer para a gente tudo certinho, os materiais poderiam melhorar um pouco mais eu acho que com relação a isso já tá bom.

P- Você acha que apesar desses desafios que você falou, das coisas que acontecem, a forma como está organizado aqui, ainda compensa continuar com projeto?

R- Ah sim, com certeza. Se você pensar só o fato dos alunos não estarem sendo aliciadas na rua, sendo mal influenciados, estando aqui participando das oficinas. Eles não têm condições de fazer uma natação, futebol e aqui eles podem fazer até flauta, já é um ganho muito grande. Eu acho que poderia melhorar os ambientes e tal, mas não acabar, poderia melhorar. Acabar com o projeto seria ir contra os propósitos da educação.

MONITOR A

P- A escola tem dois projetos de educação integral, o Programa Novo Mais Educação e o Projeto Burareiro, você acha que tem alguma diferença entre esses dois programas? A escola faz alguma distinção entre eles?

R- Para mim os dois são iguais e não existe distinção nenhuma entre eles, porque a escola não deu essa divisão para nós, ela não avisou. Só tem um porém, aqui, para nós, o Projeto Burareiro abrange do Pré ao nono ano e eu não trabalho com as crianças do pré, só com os maiores. Mas para mim não existe distinção nenhuma.

P- Você acha que a sua modalidade/oficina tem alguma relação com o que acontece lá na sala de aula?

R- Sim, porque a princípio de tudo você só entrava na fanfarra ou numa Banda Marcial se você tivesse disciplina. As bandas marciais foram criadas para este tipo de propósito, a fanfarra também. E querendo ou não a disciplina não deixa de ser aplicada na escola também.

P- Então a relação seria a disciplina?

R- A disciplina, uma boa conduta, a postura, garbo, elegância e principalmente a postura.

P- É disponibilizado tempo para você planejar?

R- Antes de ter o Mais Educação nem tanto, mas como eu tenho bastante horas vagas, porque o mais educação é dirigido por horas, eu já venho com a minha aula praticamente pronta, já sei o que eu vou passar para os meus alunos, mas ano passado sim.

P- Quais são os seus maiores desafios?

R- O meu público é bem pobre em cultura, eles não têm a noção de música, claro que eu não vou formar um músico aqui, mas pelo menos o tempo que eles passarem aqui eu tenho que ensinar a noção como escala, nota; então é minha maior dificuldade. Hoje meu público é pequeno e eu tenho crianças que tem talento nato, já nasceram com o dom de tocar um instrumento, só que tem umas que vem nua e crua, eu tenho que moldar a criança, isso é um pouco mais complicado, porque você ensinar uma pessoa que não tem aptidão para aquilo é mais complicado do que pegar uma criança que tem facilidade de aprender a tocar um instrumento. Este ano nós estamos trabalhando com instrumento de sopro liso e dá-se a nota aqui (apontando para o diafragma) não é no pisto. Então para a criança aprender que a nota vem daqui, do diafragma e da embocadura, é um pouco complicado. Por que os instrumentos de pisto se dá a nota aqui em cima no pisto, esses daqui como são lisos você tem que fazer a nota aqui no diafragma para depois ele sair, então para eles aprenderem a técnica não é fácil.

P- Você falou sobre o diafragma, respiração, você acha que isso tem relação com alguma disciplina?

R- Sim, acredito que as disciplinas que vão mais trabalhar são português e matemática; ciências também trabalharia bastante. Eu vou explicar porque português e matemática, porque eu mesmo quando eu ia fazer uma prova de português e de matemática eu ficava extremamente nervoso e quando você aprende a trabalhar a respiração, você fica um pouco mais calmo, um pouco mais leve, depois que eu fui perceber que poderia me ajudar em outras áreas, não só na música.

P- Mas você vê a relação da sua oficina com as demais?

R- Sim, inclusive já fizemos um trabalho com a capoeira. Querendo ou não, trabalha-se matemática também em música.

P- Mas você acha que a escola consegue aproveitar isso?

R- Não. Eles não fazem, porque nem eu tinha pensado nisso, mas agora vendo, a partir do que vocês estão falando, eu vejo que tem uma ligação, que dá, nunca tinha pensado nessa hipótese não, mas é bem legal, seria importante.

P- E em relação aos materiais, quais são os desafios?

R- Pela parte da escola não existe nenhum desafio, temos uma vestimenta excelente, um uniforme excelente. Esse último uniforme que nós temos hoje aqui, quando eu cheguei uns 2 ou 3 anos atrás eu disse que nosso uniforme estava muito batido, estava muito inviável e não muito adequado com os concursos e com o quê os regulamentos pediam e aí fizemos um outro, a escola correu atrás. Em relação ao instrumental, que não é a escola que fornece, não é tão bom, é bom para uma criança aprender. Vou dar um exemplo bem simples, se eu fosse pegar todo esse instrumental que eu tenho aqui hoje para ir em Caieiras, que hoje é o Polo de Bandas e fanfarras, o maior que temos no Brasil, provavelmente quando eles vissem o nosso material eles iam nos desclassificar automaticamente, porque não tem qualidade nenhuma, há muitas irregularidades.

P- Como é a seleção para entrar na fanfarra?

R- Nós temos essa disponibilidade para a criança escolher, mas é claro que ali a gente dá uma peneirada e escolhe os melhores, porque nem todos nascem com aptidão para tocar um instrumento. Eu tenho umas três ou quatro crianças que nasceram com esse dom, elas pegam o instrumento e parece que o instrumento é parte delas, mas eu tenho outras crianças que pegam o instrumento e parece que o instrumento é um bicho de sete cabeças, uma coisa estranha. Então até ele se familiarizar, até ele ter o costume, criar aquele afeto com instrumento demora um pouco, mas eu tenho alunos que se ele pegar um instrumento hoje ele vai tocar esse instrumento de hoje até o último dia que eu sair daqui ele se familiarizou com o instrumento muito rápido. Em contrapartida eu tenho alunos que já passou pelo bumbo, prato, cornetinha, cornetão, xilofone, todos os instrumentos e ainda não se adequou a nenhum. Então a gente tem que trabalhar com a criança para saber qual é o instrumento que ela se adequa, porque existe vários tipos de instrumentos, mas uma hora ele vai achar um instrumento, mas até isso, ele tem que passar por todos.

P- Você já identificou alguma criança que mudou o comportamento por estar participando da Fanfarra?

R- Vou ser bem sincero com vocês, hoje não mais. Na época em que eu comecei a trabalhar a música, as escolas só tinham uma fanfarra e uma banda para as pessoas que tinham uma disciplina excelente ou péssima, para quando ela fosse para lá ela mudasse, se não ela não iria. Até uns 4 anos atrás a criança ia para lá para melhorar a conduta, hoje não.

P- O que é educação integral para você?

R- Na cidade de Ariquemes ela está meio falha. Eu conheço vários projetos de educação integral que são excelentes em relação ao nosso. O que faz a diferença é o apoio, o material, uma boa coordenação, não estou falando da coordenação da escola, mas de fora, apoio maior, porque quando você dá um instrumento bom para uma criança ele tem motivação e quando você ensina bem ele se motiva.

P- Você acha que vale a pena continuar com um projeto dentro dessas condições?

R- Vale sim, porque de contrapartida, por mais que o nosso trabalho não tem aquele valor merecido, nós temos aqui lado a lado com educação, mesmo não sendo tão boa, um mundo. Nós temos a droga, a bebida é a prostituição, de alguma forma a escola ajuda, porque enquanto a escola estiver segurando uma criança, ensinando esse tipo de coisa, ela não está voltada para o mundo. E quanto mais a gente segurar a criança dentro da escola, por mais que a educação esteja falha, não estou falando só da nossa, mas do Brasil inteiro. Então quanto mais segurar ela ali na escola ela vai sair com o básico do básico da educação, o princípio como regras básicas que deveriam ter aprendido em casa e a escola hoje é responsável por ensinar.

MONITORA B

P- Aqui na escola você trabalha no horário sociocultural, como são as condições de trabalho aqui na escola?

R- Eu gosto de trabalhar e a gente tem apoio, a gente tem os materiais.

P- Você tem algum contato com os professores que ficam na escola?

R- Tenho bastante contato o nome agora não lembro, eu lembro do primeiro ano, da professora Alessandra e professora Ju. Principalmente para fazer eventos, quando a gente vai fazer alguma apresentação a gente sempre trabalha junto.

P- Como é o seu planejamento?

R- Normalmente o meu pai que é mestre de capoeira é quem me ajuda no planejamento ele vem aqui dá algumas aulas para as crianças.

P- Você já realizou algum trabalho em conjunto com os professores lá da escola, da disciplina de língua portuguesa, matemática, ciências ou história?

R- Então, como eu já falei a gente faz trabalho junto em eventos, igual a da fanfarra, a gente fez uma apresentação juntos.

P- Como você caracteriza educação integral?

R- Olha, é para as crianças poder estar aprendendo mais.

P- Quais são os maiores desafios que você encontra para realizar sua prática?

R- Olha na minha prática eu não me considero só professora dos meus alunos, eu procuro ser amiga deles, dá conselhos. A maioria de nossas crianças são crianças carentes que não têm todo atendimento em casa, então eu procuro acolher essas crianças. A minha maior dificuldade aqui é com relação à limpeza, o espaço para prática de capoeira até que é bom, só que a limpeza deixa muito a desejar. Se eu parar para fazer a limpeza do local eu não tenho tempo para dar minha aula.

P- Diante dos Desafios que você colocou, você acha que ainda vale a pena ter o projeto aqui na escola?

R- Olha, da minha parte eu acho que vale, porque tem o retorno das minhas crianças, dos meus alunos, mas é um pouco difícil porque nem todos os pais trazem os filhos para o projeto. Mas eu penso que sim que vale a pena sim.

COORDENADORA A**P- Qual é sua concepção de educação integral?**

R- Educação integral para mim é onde a criança vem para escola, estuda no horário da manhã na escola, digamos assim, e no outro horário, no horário oposto, ela vai para fazer as outras atividades extracurriculares. Se a gente for colocar, seria dessa forma, onde as crianças aprendem no horário oposto. Elas fazem um reforço que é o acompanhamento pedagógico e outras aulas, de dança, de violão e outras, que no nosso caso aqui é a natação. Esta seria para mim a definição de educação integral, num tempo ampliado, onde a criança fica no horário oposto na escola com outras oportunidades, não só aquela entre quatro paredes.

P- Na escola há dois projetos de educação integral, o Projeto Burareiro e o Programa Mais Educação, que diferença você estabelece entre eles?

R- A diferença é só na questão da carga horária, mas para nós o projeto mais educação veio integrar o Projeto Burareiro, porque hoje a maioria das coisas que nós temos vem do Mais Educação, são com as verbas do Mais Educação. Ele trouxe a oportunidade da gente comprar os brinquedos, os materiais, enfim, hoje nós usamos com o dinheiro do Mais Educação. E também contribuiu com as pessoas, para as oficinas que o mais educação oferece. Então para nós foi uma junção dos dois, porque se não fosse isso nós não trabalharíamos mais. A grade curricular do Projeto Burareiro elas são 4 aulas de português, 4 aulas de matemática, dependendo da, por exemplo, do primeiro ao quinto e do sexto ao nono que são diferenciadas. A diferença é que nós trabalhamos dentro do projeto a grade curricular do Projeto Burareiro e também junto as coisas do Mais Educação. Por exemplo, nós temos o artesanato, a recreação e os jogos que está dentro da carga horária do Projeto Burareiro, mas que é contemplada pelo Mais Educação, financiada pelo Governo Federal. Metade das ações são financiadas pelo Mais Educação e metade pelo Projeto Burareiro. Nós temos a natação que é pelo projeto, temos o acompanhamento pedagógico que é pelo projeto, a oficina de capoeira que é pelo projeto. Agora, artesanato, recreação e jogos, tênis de mesa, são contemplados pelo mais educação, então quer dizer, ficou metade e metade, para nós ficou bom, porque a prefeitura já paga os estagiários que é para o acompanhamento pedagógico, porque a verba que vem seria para pagar o acompanhamento pedagógico, mas a própria prefeitura já paga os estagiários, então o que que a gente fez, essa verba que era para pagar nós revertemos em materiais para a própria escola, então ficou bom para gente, por isso que eu falo, o mais educação agregou valor em relação ao financeiro, porque você sabe que as coisas são muito difíceis, né? E educação integral não é barato, aquele que me disser que é barato ele está mentindo. Por exemplo, nós temos a menina de educação ambiental que é paga pela APP, então assim, ela vai para a horta. Nós colocamos horta escolar no Programa Mais Educação, como nós tínhamos a menina que já era do Ambiental, ela vai para a horta com nossos alunos, quer dizer contempla tudo.

P- Na escola tem um momento de planejamento em conjunto entre professor, monitor, estagiário e oficinairos?

R- Tem. Nós temos o nosso horário de planejamento, só não o pessoal do Mais Educação, por que a carga horária deles é menos e eles não tem planejamento, porque só são 15 horas e aí não tem como fazer o planejamento, mas o pessoal que dá o acompanhamento pedagógico tem toda semana o planejamento deles, eles vão para a escola, planejam lá na escola. Eles têm o contato com os professores no dia da formação, mas eu tento colocar o dia do planejamento deles com o dia do professor, mas como você sabe, nem sempre concilia, e aí o que que acontece, eles mesmos vão até o professor e conversa com professor fora do horário. E mesmo assim tem a tarefa de casa, aqui eles olham os cadernos das crianças. Quando não dá chegam para mim e falam: “essa semana não consegui falar com professor, assim e assim” e aí eu já entro em contato com professor e manda para gente por escrito o que ele está passando e aí em cima do planejamento dele, do que ele está passando, a gente faz o planejamento nosso.

P- Dentro da sua prática qual é o maior desafio que você tem enfrentado?

R- A maior dificuldade é mostrar para os professores novos, que estão chegando aqui e tanto quanto os de lá da escola, porque há uma rotatividade muito grande, que aqui é uma coisa séria. Porque como aqui é um clube, a maioria acha que a coisa aqui é mais brincadeira. Isso aqui, como falo para eles, há momento para tudo. Quando chegam os alunos novos a nossa maior dificuldade é essa, todo começo de ano a gente tem que colocar na cabeça do aluno que o horário oposto faz parte e que eles têm que ter uma disciplina e participar. Quanto aos monitores há muitos desafios, porque eu trabalho com estagiários e muitos não têm a experiência, a noção didática, então a gente tem que conversar, mostrar para eles como funciona toda a estrutura. E aí até eles se adequarem, já passou quase um mês. Porque primeiro, a educação integral nós não trabalhamos entre quatro paredes, nós trabalhamos debaixo de árvores, aqui é uma sala de aula. Então eu falo que 50% é o domínio da turma e que 50% é o conteúdo dele, se ele consegue dominar a turma, ele consegue passar o conteúdo dele. Em relação ao espaço, como este espaço é alugado, aí todo ano tem esse desafio, a luta, aquela briga em manter o local, se a gente vai ficar ou se a gente não vai, quando vai começar, se a mantenedora, que é a prefeitura, vai ter condições de pagar o aluguel. Então tudo isso gera aquele

estresse grande. Em relação aos materiais não vou te dizer que temos 100%, sempre falta alguma coisa, mas em relação a muitas escolas, nós temos materiais. Mas diante de todos os desafios, o maior é com o pessoal, porque ninguém está pronto, os estagiários estão em informação, e os oficineiros que nem informação tem? Então a gente tenta pegar os currículos daqueles que têm habilidade. Aquele que tem habilidade, por exemplo, com artesanato, então a gente pergunta; “o que que você faz”, então ela vem traz. A mesma coisa é o tênis de mesa e a recreação é habilidade mesmo que ela tem de jogos com as crianças. Uma educação integral com todo o pessoal formado e preparado seria um sonho, é o ideal. Porque eu sempre falo, no começo os nossos professores não aceitavam a educação integral e esse é um desafio, eu sempre falo que professor para educação integral ele tem que querer, porque se ele não quiser ele não faz educação integral, ele acha que é mais um trabalho para ele, e na realidade não é, porque ele tem o trabalho para os outros no horário oposto, para ele é normal ali, dá a aula dele no primeiro horário. Mas nós temos hoje muitas coisas boas, temos professores que vem de lá dar o reforço para os alunos dele aqui, porque ele manda o aluno dele para o projeto e ele fala: “esse aqui sabe ler, esse aqui sabe ler, esse não sabe, esse aqui não sabe, trabalhe isso, isso e isso”. Aí eu chego para o professor e digo: “O professor disse que esse, esse e esse não sabem ler e pediu para trabalhar isso e isso”. Então quer dizer, é um ajudando o outro, hoje nós já temos isso, antigamente nós não tínhamos. Então há também uma construção de concepção, todos os dias, porque muitos não pensam dessa maneira, infelizmente, mas nós temos alguns que são bons, que nos ajudam, porque ele vê que o professor estagiário é uma continuidade dele, porque ele já passou por aquele estágio, ele se coloca no lugar do outro e essa é a nossa maior dificuldade, o ser humano se colocar no lugar do outro.

P- Diante dos desafios, vale a pena manter o projeto?

R- Para mim vale, eu creio que vale. Porque aqui, a gente conhece cada criança praticamente pelo nome, é que a gente vê ele chegar lá do prezinho. Hoje nós temos do Pré ao nono ano, e quando eu vejo eles crescidos e eu encontro eles pela rua ou no local de trabalho, que eles estão trabalhando já, muitos estão no IFRO, saíram da escola, do projeto e chega um para mim e falam assim: “e aí como é que está lá o projeto? Você ainda está lá no projeto? Nossa eu comi muito lá no projeto! ”. Eles lembram de tudo, até da comida... “foi uma época muito boa para mim”, quando eles falam assim, lembram com saudosismo, para mim isso é tudo.

Hoje nós já estamos recebendo os filhos daqueles que já passaram pelo projeto e muitos falam que o projeto foi muito bom para eles. E vou te dizer mais uma coisa, a escola mudou a realidade do bairro, é o meu modo de ver. Quando eu vim para cá em 2007, a nossa escola era uma das piores escolas que tinha, em relação ao Ideb, à violência, em todos os aspectos, ninguém queria estudar no setor 10, sair do Setor 2 e ir para lá por exemplo. Não tinha professor que queria dar aula lá, hoje em dia quer ir para o setor 10 e hoje nós temos professores lá concursados que foram estagiários aqui. Então me diz uma coisa, isso aqui é ou não é bom? Uma professora disse para mim que quando chegou aqui ela queria sair correndo, dizia: “isso aqui não é para mim”. Hoje ela fala o quanto aprendeu e é considerada uma das melhores professoras da escola, já passou por várias escolas e saiu porque queria ir para o setor 10. Então, hoje nós temos professores regentes que passaram por aqui, muitos estagiários que hoje são professores do IFRO, estão no estado, aprenderam aqui, então eu digo que quem consegue dar aula debaixo de uma árvore, entre 4 paredes é fichinha. Ninguém diz que tem uma escola boa lá no setor 10 e veja como é a nossa escola. Então para mim, eu amo a minha escola e não foi fácil eu me adequar. Quando eu cheguei para cá, nos primeiros meses eu chorava, todo dia eu saía daqui chorando, porque todo dia tinha brigas, brigas e brigas, hoje em dia está tranquilo, não vou dizer que a gente não tenha conflitos, mas aquilo que a gente tinha nós não temos mais. A gente sempre fala assim, que queríamos que nossos alunos fossem autônomos e pensassem o que eles quisessem para vida e hoje eles são, eles questionam, por exemplo quando não tem natação, que é o que eles gostam, eles questionam: “ué, o professor não veio hoje não? Esse mês nós só tivemos aulas tantos dias”. Eles questionam, mas não foi para isso que nós educamos?

P- Vocês desenvolvem na escola o projeto nota 10, como esse projeto contribui com a sua prática?

R- O projeto nota 10, para mim é mais um trabalho. Nós temos o jornal escolar, que nós fazemos duas vezes no ano, de 6 em 6 meses, no meio do ano e no final do ano. Aonde a gente coloca tudo que a gente trabalha, todas as práticas, tanto dos Professores, dos projetos, as atividades que a escola faz, tudo colocamos no jornal escolar e a gente distribui dentro da escola, no bairro, a gente manda as crianças levarem para as famílias. Então eu fico pensando, se a gente tem um jornal, tudo o que a gente faz dentro da escola está praticamente dentro daquele

jornal, então eu creio que é mais um trabalho para a gente fazer, algo que a gente já faz. Dentro da escola eu acho muito injusto, porque quem faz o projeto nota 10, lógico que aquilo que os professores fazem no dia a dia agrega para lá, tudo vai agregando. Mas agora, quem é que faz o projeto em si, quem escreve, organiza e sistematiza? É a equipe gestora, a equipe gestora que fez. Menina, é trabalho para mais de mês. E a gente trabalha depois do horário, final de semana, feriado, leva para casa para poder dar conta, como a gente tem que entregar geralmente em fevereiro, na época do carnaval nós ficamos lá, toda equipe gestora. E é injusto, por que por exemplo, você é professora, você fez isto, fez aquilo e o João também é professor, mas não fez nada, nem um projeto sequer e recebe do mesmo jeito, então eu acho que deveria ser por produtividade, ganhar pelo o que ele fez, porque isto vai incentivar. E em relação as outras escolas, é minha opinião, fica aquela competição, coisa que não deveria ser, porque educação deve ser compartilhada, se eu ficar só para mim não é educação. Agora o nota 10 eu não posso compartilhar, porque se eu compartilhar eu estou entregando o jogo para o meu adversário, por que as escolas passam a se ver como adversárias umas das outras. Como a gente ganhou algumas vezes, teve diretor que me perguntou como é que fazia, eu falei, disse: “faz assim, assim e assim, porque é assim que a gente faz”, inclusive eles ganharam ano passado. Mas de resto eu acho que deveria ter um incentivo, por exemplo, tem x de valores para essa escola e quem trabalhar mais, quem fizer mais, ser mais produtivo, por exemplo se a turma dele todo mundo evoluiu, todo mundo está lendo, é isso aí que a gente tinha que ver, porque aquele que não fez nada ele ganha mais do que você, para onde vai a maior fatia? E às vezes aquele que entrou agora, que está no probatório, que está mostrando o serviço, ele trabalhou mais e ganha a menor fatia, enquanto aquele que já tá lá, velho, tanto tempo, não aguenta mais, entende?

OUTRAS CONSIDERAÇÕES:

Só resumindo, eu gosto da educação integral e acho outra coisa, a escola que tem educação integral ela tem que selecionar os professores, ter o perfil, porque nem todo mundo tem o perfil de educação integral. Tem professor que é bom ali naquele horário dele, agora na educação integral o professor tem que gostar, porque nós não temos hora. É no final de semana, é nos feriados, às vezes nós estamos dentro da escola, estamos fazendo alguma coisa, principalmente nós aqui do horário oposto que temos que levar os meninos para os jogos, para competições,

apresentações em finais de semana; então quer dizer, tem que gostar porque senão ele não leva e as crianças, se elas treinam, treinam e treinam e não competem, não apresentam e não jogam elas ficam reclamando, “a gente vai treinar para quê? ”. Elas gostam de competir, elas gostam de jogar, ir nas apresentações. Neste ano a escola foi campeã no JIEMA com a natação, o futsal, o atletismo, entre todas as escolas de Ariquemes nós fomos a campeã, foi a escola mais premiada, só perdemos mesmo para o estado. Nós temos uma parceria aqui com o Real Ariquemes, conversei com o presidente do Real Ariquemes para ele dar umas bolsas para os meninos, nós temos uns 15 meninos treinando pelo Real Ariquemes na escolinha de futebol que funciona aqui. Eu faço isso porque eles querem, mas não tem dinheiro para pagar a escolinha e tem potencial para isso. Então a gente olha para menino, a gente vê ali o sonho dele, então se for para frente bem, se não for, a nossa parte a gente fez.

COORDENADORA B

P- Aqui na escola existem dois projetos de educação integral, Projeto Burareiro, e o Programa Novo Mais Educação. Você acha que aqui na escola tem alguma diferença desses projetos, eles são trabalhados de forma igualitária?

R- Então, eu penso que funciona de igual modo, eles trabalham igual, para mim não tem diferença, mesmo porque os funcionários que trabalham no projeto estão também aqui conosco.

P- O que entende por educação integral?

R- Então, não entendo muita coisa, mas pelo pouco que eu entendo, é uma escola que prima pela qualidade no horário que os alunos estão aqui na escola quanto no horário que eles estão fazendo atividades lá no sociocultural.

P- Você pensa que é educação integral dá para fazer no tempo de 4 horas ou tem que ser uma escola que funciona em 8 horas?

R- Depende da qualidade do ensino e do profissional que tá trabalhando com esses alunos. Mas eu penso que se era para oferecer uma educação de qualidade ia funcionar melhor em 8 horas.

P- A escola disponibiliza tempo para os professores planejarem junto com os profissionais do sociocultural?

R- Na época do planejamento anual sim, eles tiveram esse momento, agora no planejamento diário os horários não batem.

P- Você entende que as oficinas, as atividades que acontecem no sociocultural, tênis de mesa, futebol, capoeira, podem contribuir com as atividades em sala de aula?

R- Sim, eu acho que sim. Se esses profissionais aprendessem a trabalhar com sequência didática ou com projetos. E por outro lado, os profissionais da sala de aula poderiam aprender a trabalhar com o lado lúdico do ensino.

P- Você acha que acontece isso hoje, essa interação entre professores,icineiros e monitores?

R- Antes sim, agora não. Agora os profissionais não têm tempo para ficar nesse momento de interação.

P- Você entende que a participação dos alunos nas oficinas que acontecem no sociocultural podem contribuir com as atividades em sala de aula?

R- Quando é trabalhado com reforço eu acho que sim.

P- Qual é a maior dificuldade encontrada para desenvolver o seu trabalho aqui na escola?

R- Então, eu penso que seria a questão da gente não ter um horário para o planejamento. Em alguns momentos a gente acaba tendo que substituir professores em sala de aula, nós temos falta de professores hoje aqui na escola. Por conta desse excesso de trabalho que o coordenador acaba tendo que assumir, não realizando o trabalho próprio do coordenador que é acompanhar o professor em sala de aula na aplicação dos conteúdos. Em algumas situações a gente acaba tendo que acompanhar pais em situações que não são próprias do coordenador, a gente acaba também cumprindo o papel do orientador tendo que resolver situações de indisciplina.

P- O número de professores hoje aqui nas escolas é satisfatório para realizar um trabalho de qualidade?

R- Atualmente não. Temos muitos professores tendo que fazer horas excedentes. Eu não sei te dizer com certeza, mas quase todos, quase todos têm horas excedentes. E mesmo os que não estão fazendo hora excedentes eles acabam trocando horas com os outros professores. Como tem um mínimo de horas

para receber, então eles acabam um cumprindo a do outro, porque tem um limite de horas que se podem receber.

P- Os professores do ciclo de alfabetização teriam que ter um horário de planejamento diferenciado, ou seja, quem tem 40 horas teria 20 horas de planejamento, está ocorrendo?

R- Não. Do ciclo, que eu lembro não tem ninguém fazendo hora excedente. Os do ciclo conseguem fazer o planejamento.

P- Com relação ao seu trabalho, você acha que o seu trabalho depende da gestão da escola, como é que você vê a relação do seu trabalho com a gestão da escola?

R- Então, aqui na escola a gestão é bem participativa, a gente procura sempre comunicar a elas com relação a tudo que está acontecendo na parte pedagógica.

P- Hoje, do jeito que está funcionando a educação integral aqui na escola, vale a pena manter os projetos de educação integral?

R- Olha, eu ainda sou a favor do aluno estudar 4 horas na escola, hoje não sou a favor do projeto pelas condições que se apresentam. Não tem aquela qualidade, não tem espaços adequados, você chega no espaço lá onde as crianças ficam você verifica que lá não tem conforto, digamos assim, a escola faz milagre para que isso aconteça, então, pela qualidade eu acho que não deveria continuar.

ORIENTADOR A

P- Na escola há dois projetos de educação integral, como que vocês trabalham esses projetos? Qual a diferença entre eles?

R- Olha eu vejo que o Projeto Burareiro já teve a sua contribuição, hoje eu vejo que o Mais Educação é o que está fluindo mais, porquê hoje está tendo mais apoio financeiro do Mais Educação, porque antes no Projeto Burareiro havia mais recursos, agora os recursos vêm mais de fora que são os recursos federais, mas essa é uma área que eu não domino bem, pois minha tarefa é voltada a orientação educacional.

P- As oficinas que são desenvolvidas contribuem com seu trabalho ou dificultam?

R- Às vezes dificultam, porque às vezes eu preciso do aluno para desenvolver o projeto então ele está lá desenvolvendo alguma atividade com o professor e eu não posso tirar ele de sala de aula, ou eu faço com a turma toda ou não faço.

P- Você acha que tem alguma relação com o que acontece em sala de aula e as atividades desenvolvidas aqui nas oficinas?

R- Tem, estão sempre interligadas, por que os nossos professores daqui estão toda semana planejando com os professores de lá, por isso que estão interligadas. Eu sempre digo aos alunos que quando tiverem alguma dificuldade em sala de aula esse momento aqui também é para tirar essas dúvidas, isso em língua portuguesa e matemática, mas com as outras oficinas, tem um pouquinho de ligação também. O que pode ajudar é o futsal, porque lá também tem o futsal, então os alunos podem competir uns com os outros, então pode haver essa interação.

P- Pensando na sua prática aqui, quais são seus maiores desafios?

R- É a falta de recursos, porque você não tem um datashow disponível, não tem uma televisão, se precisar de um sulfite hoje tem que correr lá na escola, tudo depende lá da escola. Se você vê o cantinho onde eu trabalho, eu não tenho uma sala, e nesses 14 anos de orientação, sete deles eu trabalhei em outra escola e eu tinha uma salinha. Aqui eu atendo naquele espaço que você viu, dentro do salão, compartilho o mesmo espaço com a coordenadora e as oficinas, com as crianças e professores. Se eu tiver que falar em particular eu tenho que entrar ali em outra salinha que é superquente, pois não tem ventilador. Eu até trouxe o ventilador da minha casa, mas está ali encostado porque não tem tomada, antes estávamos em outro local neste espaço que tinha tomada, mas agora ali não tem.

P- O que é educação integral para você, como você conceitua?

R- Educação integral para mim é aquela que traz o aluno de sala de aula para casa e de casa para este espaço aqui onde ele se revela. Às vezes a criança chega super agitada então eu pego na mão dele, converso e pergunto: "meu filho o que está acontecendo com você? ". Aí ele desaba, conta que na casa não tem alimento, que o pai brigou com a mãe, que a irmã mais velha foi embora. Porque ali no meu trabalho eu sou a mãe, sua avó, sua tia, é tudo. Porque estou ali, não me veem como a orientadora, mas como alguém que está ali para cuidar, me veem como uma babá, porque aqui nós temos criancinhas até do pré que vem com a turminha do primeiro ano, porque a mãe não tem condições de deixá-los em casa, porque a mãe trabalha. Então a gente recolheu para cá, a gente ajuda.

P- Diante desses desafios você acha que vale a pena continuar com o projeto na escola?

R- Por um lado eu sinto que ele deveria continuar, mas por outro, se tivesse que acabar hoje, entendi? Devido essas condições, mas aí eu penso assim: “meu Deus, o que será dessas crianças? ”, mas por mim...

ORIENTADOR B

P- Aqui na escola tem duas propostas de educação integral, o Programa Novo Mais Educação e o Projeto Burareiro, você vê alguma diferença na aplicação dessas duas propostas?

R- Eu não sei muito te falar, mas eu vejo que andam juntos sim, por que tem dado certo e quando está dando tudo certo é que está andando nos conformes, como deve ser.

P- O que é educação integral para você?

R- O nome já diz, é estar integrando as crianças a esse sistema que só veio para melhorar, eu vejo assim.

P- Quais são os desafios que você encontra na sua prática?

R- Eu acredito que o maior seja a questão da família, esse envolvimento que a gente não tem muito da família, por mais que a gente insista em estar chamando, pedindo a presença deles. Tem sempre uma desculpa e as vezes a gente ouvi que não tem mais jeito a situação da criança, isso pelos próprios pais. Então a gente sente que é a escola que tem que resolver. Eu já ouvi muito pai falar assim: “a escola decide”. Então é essa a dificuldade que a gente encontra mais, além dessas outras coisinhas que é a questão dos materiais, pessoal, eu pessoalmente acho que é pouca gente no quadro, é muito pouco, eu acho que deveria ter mais pessoas.

P- O que você acha que precisa melhorar diante de tudo isso?

R- Às vezes a gente não sabe como está a situação real do município, nós não sabemos e eu sou um tipo de pessoa que não gosto muito de reclamar sem saber o que está acontecendo, mas acredito que se não está sendo possível ter mais pessoas é porque está acontecendo alguma coisa, senão, eu acho que todo mundo que está envolvido neste trabalho, digo da prefeitura, eles não estariam alegando alguma coisa se tivesse como resolver as situações das escolas, porque eu acredito que não seja só a nossa escola, existem outras escolas.

P- Vale à pena manter o projeto nessas condições?

R- A minha opinião pessoal, na minha opinião não vale a pena, tem muita coisa para ser revista. A questão de gente para trabalhar; o que era antes já não está acontecendo mais, porque tinha mais atividades para aquelas crianças, era prazeroso está ali, porque eu já passei um tempo ali, depois que eu vim para escola, mas agora não tem nenhum atrativo, não tem atividades que essas crianças sintam prazer de estar lá. O espaço é muito precário, é precário demais, é muito quente, é feio e criança gosta de ver colorido, ver bonito, tem que ser prazeroso está no lugar, até a gente gosta de estar num lugar melhor.

P- Como você caracterizaria o projeto hoje?

R- Para mim é um projeto assistencial, mais ou menos, um assistencial precário. Não porque as pessoas não se doam, mas pelas condições, por que essas pessoas fariam melhor do que fazem se tivessem todas as condições.

DIRETORAS

P- Aqui na escola funcionam dois projetos de educação integral, Projeto Burareiro e o Programa Novo Mais Educação. No entender de vocês esses projetos andam concomitantemente? Vocês acham que eles são diferentes?

R- Diretora A) Eu acho que é tudo junto, eles são trabalhados juntos aqui na escola. Não tem como separar Burareiro do Novo Mais Educação. As crianças que estão lá no Country participando do Projeto Burareiro também participam do Novo Mais Educação, são os mesmos alunos. Lá nós temos os facilitadores, que são de tênis de mesa, recreação e jogos e artesanato, que são pagos pelo mais Educação. Os outros são pagos pela prefeitura, que são os estagiários e os monitores, e isso é uma grande defasagem, precisamos de monitores para o Projeto Burareiro. Para as oficinas do Projeto Burareiro está faltando funcionários que são pagos com recursos próprios do município. Recursos maiores que a escola recebe são do Mais Educação.

Diretora B) Os funcionários são pagos tanto com recursos da prefeitura (Burareiro) como os do mais educação, os materiais são pagos com os recursos do Mais Educação, os materiais são do mais educação e o aluguel do clube é pago pela prefeitura.

P- Qual é a maior dificuldade de vocês enquanto gestoras da escola?

R- Diretora A) Financeiro e falta de funcionário. Porque eles vêm a nossa escola como se fosse uma escola diferente, eles veem a nossa escola como se

fosse uma escola que tivesse só o regular, manhã e tarde, e não é, aqui tem uma proposta diferente, por mais que diminuíram o número de alunos na educação integral, ainda atendemos o dia inteiro. Nós precisamos de um número específico de profissional, nós temos a hora do almoço e precisamos de profissionais para isso, falta mão de obra, é necessário que viessem aqui na escola e passasse um dia todo para entender como funciona.

P- Apesar desses desafios é possível oferecer uma educação de qualidade?

R- Nós nos esforçamos para isso.

P- Vocês identificam a gestão de vocês como a gestão democrática?

R- Diretora A) Eu e a vice-diretora temos uma sintonia, uma afinidade muito grande, eu procuro deixa-la bem à vontade para ela também tomar decisões.

P- Os colegiados são atuantes?

R- Diretora A) Sim. Informações são compartilhadas, as decisões e quando não conseguimos conversar durante o dia, por uma situação ou outra, a gente conversa muito por WhatsApp e a noite.

Diretora B) As decisões, com relação à calendário, eventos, reposição de aula, ao que vamos comprar, falamos com todos; a gente entra em contato com os conselhos é uma decisão sempre em conjunto.

P- E com relação à prefeitura, a Semed e a escola, podem dizer que há democracia, vocês conseguem trabalhar com liberdade?

R- Existe sim essa democracia, mas a gente segue uma cartilha também. Temos algumas pessoas dentro da Semed que fazem um trabalho de excelência, outros começaram agora recentemente e querem cobrar coisas que não entendem. Hoje eu não sei se é por conta da professora X (antiga diretora da escola, que hoje está na Semed como diretora do pedagógico) estar dentro da secretaria, hoje temos um trânsito melhor lá dentro, conseguimos ter melhor acesso. Antes a gente chegava a ter medo de ir na secretaria, hoje não, a gente entra de boa, conversa com as pessoas. Com a secretária mesmo acho que a gente conversou só duas vezes, tentamos várias vezes, mas não conseguimos ser atendidas, agora com a diretora de ensino a gente tem total liberdade, o pessoal da inspeção também, a moça responsável pelo Mais Educação, também a gente consegue ter um bom relacionamento. Com as meninas do PIP, procuramos deixar essas pessoas à

vontade aqui na escola, para também tirar o máximo de proveito. Podemos destacar como diferencial a Y que está fazendo um grande trabalho na parte administrativa aquela que gerencia os recursos. Conseguiu resolver situações que já estavam algum tempo sem solução, sabe aquelas coisas que ficavam travando o trabalho? Hoje algumas situações que ela não consegue resolver ela dá um retorno, assim sabemos como que está o andamento dos processos. A Z também fazia um trabalho bem legal com a gente.

P- A secretaria de educação eu já disponibilizou alguma formação para os gestores?

R- Diretor A) Esse ano nós tivemos uma formação com a professora Catarina que esclareceu algumas situações com relação ao Conselho Municipal de Educação. A secretaria também promove reuniões no intuito de esclarecer algumas situações como datas comemorativas e alguns encaminhamentos específico da secretaria.

Diretora B) Penso que como trabalhamos com o financeiro, deveríamos ter uma formação nesse sentido. Quando assumimos o cargo, a gente não entende da parte financeira. Não temos formação específica para diretores, mas eles estão sempre abertos para nos atender e tirar nossas dúvidas. Há alguns anos participamos da escola de gestores, foi uma formação oferecida pela Universidade Federal - UNIR, minha pós foi dessa época. Tivemos também uma formação já faz algum tempo oferecida pelo SEBRAE, uma formação de 9 dias em parceria com a secretaria que foi o EMPRETEC, trabalhava mais essa questão de empreendedorismo. Esses dias houve uma formação, mas não foi específico para diretores, uma formação de coaching. De início eles falaram que era para diretores, daí chegamos lá e tinha um monte de gente estranha, aí a gente não tinha mais vontade de participar.

P- Vocês têm alguma parceria com alguma instituição, algum programa, uma pessoa física ou jurídica?

R- Ano passado tivemos parceria com algumas faculdades que tem o curso de psicologia. Realizaram atendimentos com os nossos alunos através de seus estagiários. Temos também a parceria com a APAE, quando vem na escola oferecer palestras. A Secretaria de Saúde considero que nós ajudamos mais eles do que eles nos ajudam com os projetos deles. Tem o Programa saúde na escola, esse é um programa do Governo Federal que é disponibilizado aqui na escola através da

Secretaria de Saúde. Todos os anos contamos com a parceria da enfermeira X do Programa Viva Mais, Viva com Saúde, ela traz diversos profissionais de saúde na empresa que trabalha, aqui na escola. Daí a gente aproveita e já chama o pessoal do centro de saúde, faz atendimento e faz aqueles testes rápidos. Todo ano ela vem aqui na escola.

P- Vocês têm outros tipos de projeto no momento aqui na escola de cunho mais administrativo? Um projeto mais institucionalizado, que envolva todos os profissionais da escola? Algum projeto de formação, de apoio ao professor ao administrativo?

R- No momento nós estamos contando com algumas emendas de vereadores e deputados. Temos cinco emendas no momento, duas de deputados e três de vereadores, dois são para aquisição de computadores, máquina para lavar calçada, impressora, ar-condicionado e ventilador.

P- Vocês vão atrás dessas emendas ou eles vêm aqui na escola?

R- Algumas dessas emendas foi meio que pressionada, outras não, outras eles que vieram aqui na escola.

P- Vocês duas tem o mesmo tempo aqui na escola?

R- Diretor A) Não, eu vim em 2007, a X está aqui desde a época do início, desde a época da implantação do Projeto Burareiro.

P- Você acha que o Projeto Burareiro mudou desde a época de sua implantação?

R- Na época havia um interesse maior da gestão municipal com relação ao investimento. Mesmo que funcionasse lá no country Club havia um investimento maior. Eu era monitora nessa época, então eu não tinha muita ideia dos recursos que eram liberados e nem o valor, mas dá para perceber que eram mais interessados, O projeto tinha mais importância, mas visibilidade. Na época nós tínhamos três ônibus, foram realizadas várias adaptações na estrutura da escola e hoje a gente não consegue mais fazer isso, os recursos são bem menores. Nos últimos 3 anos caíram muito esses investimentos. Esse ano para ter uma ideia, a gente nem sabia se nós iríamos ter o clube para trabalhar. Transporte hoje é uma das nossas grandes dificuldades, hoje nós utilizamos ônibus emprestado. Como a gente já falou, recurso para o Burareiro mesmo não tem, a Prefeitura só paga o aluguel do Clube e paga os funcionários. O recurso real por aluno das escolas com educação integral, a promessa era que seria maior do que o das outras escolas. Ano

passado a promessa era de 10 reais, baixou para 5e esse ano tá R\$ 2,00, como todas as outras escolas.

P- Atualmente há algum projeto de empreendedorismo na escola?

R- Atualmente nós estamos com o projeto Jepp, que é uma parceria com o SEBRAE. Há alguns projetos pedagógicos, como da sala de recurso juntamente com os outros professores, projeto da Pátria e o projeto contra o suicídio, esses são pedagógicos. Com relação aos financeiros a gente já está contando com as emendas, os recursos federais que vem para escola, o bazar que a gente faz todos os anos, a festa junina que já aconteceu e o dia do estudante.

P- Com relação às questões pedagógicas, como é a participação de vocês?

R- Nós procuramos trabalhar as duas juntas. O ideal seria que uma ficasse mais com o administrativo e outra com o pedagógico. Quando vai acontecer alguma ação na escola a gente sempre procura nos reunir com os professores, pegar ideias, pegar sugestões. Sempre nos reunimos enquanto equipe pedagógica, coordenação, orientação e depois com os professores, sempre mais no início da semana.

P- Como é o contato de vocês com os profissionais que trabalham no clube?

R- É da mesma forma, a gente procura que eles participem e também o planejamento deles acontece aqui na escola, onde as coordenadoras conseguem dar um suporte para eles. Tem uma profissional que é responsável pelo clube e sempre dá o suporte para eles e quando eles vêm aqui na escola tem um contato maior com os professores. Temos também a X quer é orientadora lá no clube.

P- Se nós pudéssemos quantificar qual seria o percentual da participação de vocês com relação ao administrativo e ao pedagógico?

R- Eu penso que é 50% administrativo e 50% pedagógico. Como nós estamos com falta de uma orientadora e de uma coordenadora para dar o suporte, quando precisa ou quando falta um profissional, a coordenadora vem aqui na escola, mas a gente sempre procura tá dando o suporte necessário para não sobrecarregar as meninas da coordenação e orientação. Às vezes a gente tem que fazer algumas coisas à noite por conta da falta de funcionários e isso acaba deixando a parte da direção de lado.

P- Vocês sentem alguma dificuldade pelo projeto funcionar fora da escola?

R- Complicado essa questão. Aqui na escola acaba acontecendo as aulas regulares, mas lá a gente tem que dar todo o atendimento, tem que ser servida a merenda lá e temos que atender os fornecedores aqui na escola, realizar pagamentos e tem também a situação deles virem para cá, para a escola planejar. Então a gente tem que estar aqui dando esse suporte maior, aqui no espaço da escola, pois as situações burocráticas acontecem aqui no espaço da escola. Os pais procuram mesmo no prédio da escola. Tem algumas situações que a gente só consegue resolver aqui na escola, né? Os computadores estão aqui, a organização dos programas, o PDDE, várias coisas que acontecem lá precisam ser garantidas aqui na escola, por isso que lá fica mais o coordenador e orientador e a gente fica aqui na escola resolvendo essas questões mais administrativas de resolução de problemas. Porém, nós entendemos que o ideal seria que as atividades acontecessem aqui nas escolas. As oficinas, nós poderíamos estar vendo as coisas mais de perto, ajudando os outros funcionários que estão lá.

P- O projeto escola nota 10 contribui com a prática de vocês aqui na escola?

R- Diretora A) Ele contribui sim, a gente pode destacar pontos positivos e pontos negativos. Com relação aos negativos tem os projetos e o trabalho que a gente realiza o ano todo, né? Entretanto, a gente tem que comprovar todo esse trabalho, então é complicado com todo o trabalho que a gente tem aqui na escola e ficar parando para registrar aquilo que a gente já faz, a gente não tem esse tempo de ficar parando para registrar. A mesma situação das formações que aconteceu antes e as coordenadoras reclamavam porque tinha que fazer pautas e porque tinha que fazer relatórios. A gente já tem vários problemas aqui na escola com os pais, com fornecedores e é complicado parar para fazer esse trabalho. Os pontos positivos, é essa questão da cobrança, os professores percebem que precisam estar realizando projetos e sequências para apresentar, para compor o portfólio e todos se sentem fiscalizados pelo órgão maior que é a Secretaria de Educação. Entretanto, eu penso que é muito trabalho, tanto para gente que faz aqui na escola como para o pessoal da secretaria que corrige.

Diretora B) Eu penso que esse projeto é um projeto político, alguém fez esse projeto para ter mais visibilidade. Eu penso que poderia ser de uma outra forma, a

gente tem aqui na escola o PIP que também é um projeto de monitoramento e que as pessoas responsáveis vêm aqui na escola e monitoram sem toda essa questão da concorrência, da rivalidade entre as escolas. Eu penso que a Semed poderia acompanhar os eixos que compõem o projeto sem essa questão da competição. E outra, eu acredito que ele não tem um resultado bom, não é um resultado verdadeiro, às vezes nós temos pessoas aqui na escola que não participam do projeto, não se interessam muito e acabam sendo gratificadas assim como todos os outros. Às vezes nós temos professores que não querem participar, ficam isolados na sua sala e acaba a gente tendo que dividir o dinheiro do prêmio com eles. Eu acho que o monitoramento é válido, mas entendemos que tem que ser mudada a metodologia. O pessoal da secretaria fala que a gente compete com a gente mesmo, mas não é o que eu acredito, que seja assim. O projeto causa rixa entre as escolas. Tem outra, como a professora X está dentro da secretaria duvido muito que a gente vai ganhar esse prêmio, eu penso que uma competição justa seria nós competimos com escolas que têm educação integral, o Programa Mais Educação e Projeto Burareiro.

P- De modo geral vocês entendem que vale a pena continuar com o projeto de educação integral aqui na escola de vocês?

R- Diretora A) Minha opinião é que não vale a pena. Pra alguns alunos isso aqui é vida, tem alguns pais que deixam os filhos 6 horas da manhã, vai trabalhar e só pega o filho à noite, dentro da escola. A responsabilidade é da escola, mesmo que o lanche seja pouco ele come. Quando a escola está de férias eles ficam preocupados, é um lugar seguro onde eu confio nas pessoas que estão na escola. Quando a Marina, candidata a presidência, falou que ia aumentar o salário dos professores pensei em votar nela, quando disse que ia aumentar a educação integral nas escolas, já fiquei preocupada. Que educação integral vai ser essa, vai ter condições? Penso que gera emprego para os estagiários e monitores, para os aluno também pode ser bom, mas no geral é muito sofrido pra gente que tá aqui, há muita preocupação.

ALUNO A

P- Você gosta da escola?

R- Sim, este é o primeiro ano que estudo aqui.

P- Você gosta de participar das atividades que acontecem aqui? Quais são as atividades que você mais gosta?

R- Eu gosto por que tem reforço de português e matemática, quando a gente precisa as professoras sempre estão ajudando a gente, o que a gente não consegue aprender na escola elas ensinam aqui. E também a gente tem diversos esportes tipo natação, futsal, basquete, é bem legal.

P- E o que você menos gosta?

R- Não tenho nada para reclamar.

P- E se você fosse a diretora da escola e pudesse mudar alguma coisa para melhor, o que mudaria?

R- Eu acho que conversaria mais com os alunos sobre o respeito. E se eu fosse o prefeito eu colocaria mais materiais escolares, tipo livro didático e coisas assim que a escola precisa, por exemplo, isopor, porque quando a gente vai fazer alguns trabalhos falta alguns materiais.

ALUNO B

P- O que você mais gosta na escola?

R- Aqui do country eu gosto da capoeira e da escola eu gosto da disciplina matemática.

P- E o que você menos gosta?

R- Quando alguém bate em mim, quando alguém tá passando mal. E das atividades que eu menos gosto é da língua portuguesa.

P- E se você fosse diretora, você mudaria alguma coisa na escola?

R- Eu mudaria todas as coisas ruins, pintaria o country. Na escola tem que ter um piso tátil para os deficientes, cadeirantes, para passar e ter mais acessibilidade.

ALUNO C

P- O que você mais gosta na escola?

R- Tudo, a natação, o futsal, a merenda que tem.

P- O que você menos gosta?

R- Acho que precisa melhorar a quadra, as bolas que não são muitas e acho que elas não estão muito boas.

P- Se você fosse o diretor da Escola o que você faria para melhorar?

R- Arrumava a quadra que precisa, dava um jeito em outras bolas novas, dava mais educação para os alunos, tem uns que só vem no dia de jogar bola ou da natação, para passar a vir todo dia. Se eu fosse prefeito eu melhoraria a educação, as salas que precisam ser organizadas, as cadeiras que é quebrada, mesas, essas

coisas assim. Merendas que seja melhor, cada dia ter uma coisa diferente e ter mais professor.

ALUNO D

P- O que você mais gosta na escola?

R- Eu gosto das atividades que acontece aqui, mais da natação e do futsal.

P- E o que você menos gosta?

R- Português.

P- E se você fosse diretor da escola, você mudaria alguma coisa?

R- A merenda, colocaria mais frutas.

ALUNO E

P- Você estuda aqui na escola há quanto tempo?

R- Não lembro quanto tempo eu estudo aqui.

P- Você participa das oficinas lá no Country?

R- Não, eu não participo. Porque a minha mãe falou.

P- O que você mais gosta na escola?

R- A professora.

P- E o que você menos gosta, o que você não acha legal?

R- Eu acho tudo legal, eu gosto de tudo. Mas era bom se tivesse um parquinho.

APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO**

Estamos realizando, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, uma pesquisa intitulada: Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO e a convidamos para participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo demonstrar os desafios da gestão escolar em Ariquemes, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de Educação Integral, procurando: 1) verificar a concepção de educação integral que norteia a prática dos sujeitos; 2) identificar a concepção de gestão escolar presente nas escolas; 3) averiguar como o diretor escolar se envolve no processo de ensino e aprendizagem da educação integral; 4) identificar os desafios do diretor da educação integral na administração do coletivo de pessoas, do tempo, do espaço, dos materiais e dos recursos financeiros; 5) constatar se as políticas educação integral contribuem com a emancipação humana; 6) apontar as contribuições da educação integral politécnica para a política de educação integral. Sua participação é opcional. Em caso de não aceitação ou desistir em qualquer fase da pesquisa não haverá perda de qualquer espécie. Caso aceite gostaríamos de informar que: A pesquisa será realizada pela mestranda, por meio da observação participante, aplicação de questionário do survey multifatorial e entrevistas, porém, somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos dados fornecidos. A análise dos resultados obtidos dos dados coletados, serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos sem identificação do sujeito (identidade preservada). Certos de podermos contar com sua autorização, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA PROF. DR. ANTÔNIO CARLOS MACIEL – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO- UNIR - E ROSELY PETRI SARMENTO, MESTRANDA EM EDUCAÇÃO.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) Participante

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(orientador)

Rosely Petri Sarmento
(mestranda)

e) Pública à Distância. f) Privada à Distância.

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?

a) Sim.
b) Não.

9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?

a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).

a) De 1 a 2 salários mínimos.
b) De 2 a 3 salários mínimos.
c) De 3 a 4 salários mínimos.
d) De 4 a 6 salários mínimos.
e) Acima de 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.

12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).

a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

13. Em quais turnos você trabalha na educação?

a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

14. Em quantas escolas você trabalha?

a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento ou reunião mensal com professores e coordenadores pedagógicos?

a) 4 horas
b) De 4 a 6 horas
c) De 6 a 8 horas.
d) De 8 a 10 horas.
e) De 10 a 12 horas.
f) Acima de 12 horas

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
17. Frequentar bibliotecas.			
18. Ir ao cinema.			
19. Ir ao museu			
20. Ver apresentações teatrais.			
21. Ver apresentações musicais ou de dança.			

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
22. Jornais.			
23. Revista semanal de informação variada.			
24. Revista de humor/quadrinhos.			
25. Revista de divulgação científico-cultural.			
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.			
27. Livros.			
28. Sites da internet.			

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

29. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica			
Disciplinar			

30. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.
 a) Sim.
 b) Não.
31. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.
 a) Sim.
 b) Não.

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

- | | |
|--|---|
| <p>32. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.
 a) Concordo.
 b) Discordo.</p> | <p>33. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.
 a) Concordo.
 b) Discordo.</p> |
| <p>34. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.
 a) Concordo.
 b) Discordo.</p> | <p>35. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.
 a) Concordo.
 b) Discordo.</p> |
36. São decorrentes do meio em que o aluno vive.
 a) Concordo.
 b) Discordo.

D- PROPOSTA PEDAGÓGICA

37. Como você conceituaria a Educação Integral


38. A proposta pedagógica desenvolvida em sua escola é de educação integral?

a. Sim.
 b. Não.

Porquê

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO COORDENADOR PEDAGÓGICO

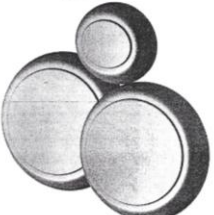
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Questionário Coord. Pedagógico

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar o modelo de educação integral em Ariquemes, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:
 Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2018

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

Coordenação:

Ariquemes, julho de 2018.

Cargo/Função: _____ Data: ____/____/____.

A - PERFIL PROFISSIONAL

<p>1. Qual o seu gênero?</p> <p>a) Feminino. b) Masculino. c) Feminino homo. d) Masculino homo. e) Outro.</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p>a) Menos 19 anos. b) De 20 a 29 anos. c) De 30 a 39 anos. d) De 40 a 49 anos. e) De 50 a 59 anos. f) Mais 60 anos.</p>
<p>3. Como você se considera?</p> <p>a) Branco. b) Pardo. c) Negro. d) Amarelo. e) Indígena.</p>	<p>4. Há quanto tempo você trabalha?</p> <p>a) Menos 05 anos. b) De 05 a 10 anos. c) De 10 a 15 anos. d) De 15 a 25 anos. e) Mais de 25 anos.</p>
<p>5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?</p> <p>a) Menos de 1 ano. b) De 1 a 2 anos. c) De 2 a 5 anos. d) De 5 a 7 anos. e) De 7 a menos de 10 anos. f) De 10 a menos de 15 anos. g) Mais de 15 anos.</p>	<p>6. Qual o seu grau de escolaridade?</p> <p>a) Ensino Fundamental. b) Ensino Médio. c) Superior completo. d) Pós Graduação lato sensu. e) Pós Graduação stricto sensu.</p>
<p>7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinala a alternativa onde obteve o título profissional.</p> <p>a) Pública Federal. b) Pública estadual. c) Privada.</p>	
<p>d) Pública à Distância. e) Privada à Distância.</p>	

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?

a) Sim.
b) Não.

9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?

a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).

a) De 1 a 2 salários mínimos.
b) De 2 a 3 salários mínimos.
c) De 3 a 4 salários mínimos.
d) De 4 a 6 salários mínimos.
e) Acima de 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.

12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).

a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

13. Em quais turnos você trabalha na educação?

a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

14. Em quantas escolas você trabalha?

a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?

a) 4 horas
b) De 4 a 6 horas
c) De 6 a 8 horas.
d) De 8 a 10 horas.
e) De 10 a 12 horas.
f) Acima de 12 horas

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
17. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
18. Ir ao cinema.	A	B	C
19. Ir ao museu	A	B	C
20. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
21. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
22. Jornais.	A	B	C
23. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
24. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
25. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
27. Livros.	A	B	C
28. Leitura em blocques.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
B1- PERFIL DA GESTÃO**

29. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

Marque uma resposta para cada item.	Muito	Suficiente	Pouco
30. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
31. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
32. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
33. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
34. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

35. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

a) Flexível.
b) Competente.
c) Atuante.
d) Bom relacionamento.

36. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.
- a) Autoritário.
 - b) Ausente.
 - c) Falta de disciplina.
 - d) Mau relacionamento.

37. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:
- a) Excelente
 - b) Bom
 - c) Razoável
 - d) Insuficiente

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

38. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

39. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.
- a) Sim.
 - b) Não.

40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.
- a) Sim.
 - b) Não.

41. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.
- a) Sim.
 - b) Não.

Marque uma resposta para cada item.	Muito	Suficiente	Pouco
42. O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores.	A	B	C
43. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?	A	B	C
44. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas e oficinas?			
45. Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica e os professores para acertar o bom funcionamento da escola.	A	B	C
46. Há formação continuada na instituição de ensino?	A	B	C
47. Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?	A	B	C

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

48. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.
- a) Concordo.
 - b) Discordo.

49. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.
- a) Concordo.
 - b) Discordo.

50. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.
- a) Concordo.
 - b) Discordo.

51. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.
- a) Concordo.
 - b) Discordo.

52. São decorrentes do meio em que o aluno vive.
- a) Concordo.
 - b) Discordo.

D - PROPOSTA PEDAGÓGICA

53. Como são organizados os conteúdos que são ministrados aos alunos em suas turmas? (Integração entre os componentes curriculares)

54. Como você conceituará a Educação Integral


55. A proposta pedagógica desenvolvida em sua escola é de educação integral?

- a. Sim.
- b. Não.

Porquê

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO ORIENTADOR EDUCACIONAL


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Questionário Orientador Educativo

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar o modelo de educação integral em Ariquemes, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:
 Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2018

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

Coordenação:

Ariquemes, julho de 2018.

Cargo/Função: _____ Data: ____/____/____.

A - PERFIL PROFISSIONAL

<p>1. Qual o seu gênero?</p> <p>a) Feminino. b) Masculino. c) Feminino homo. d) Masculino homo. e) Outro.</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p>a) Menos 19 anos. b) De 20 a 29 anos. c) De 30 a 39 anos. d) De 40 a 49 anos. e) De 50 a 59 anos. f) Mais 60 anos.</p>
<p>3. Como você se considera?</p> <p>a) Branco. b) Pardo. c) Negro. d) Amarelo. e) Indígena.</p>	<p>4. Há quanto tempo você trabalha?</p> <p>a) Menos 05 anos. b) De 05 a 10 anos. c) De 10 a 15 anos. d) De 15 a 25 anos. e) Mais de 25 anos.</p>
<p>5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?</p> <p>a) Menos de 1 ano. b) De 1 a 2 anos. c) De 2 a 5 anos. d) De 5 a 7 anos. e) De 7 a menos de 10 anos. f) De 10 a menos de 15 anos. g) Mais de 15 anos.</p>	<p>6. Qual o seu grau de escolaridade?</p> <p>a) Ensino Fundamental. b) Ensino Médio. c) Superior completo. d) Pós Graduação lato sensu. e) Pós Graduação stricto sensu.</p>
<p>7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.</p> <p>a) Pública Federal. b) Pública estadual. c) Privada. d) Pública à Distância. e) Privada à Distância.</p>	

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?

a) Sim.
b) Não.

9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?

a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).

a) De 1 a 2 salários mínimos.
b) De 2 a 3 salários mínimos.
c) De 3 a 4 salários mínimos.
d) De 4 a 6 salários mínimos.
e) Acima de 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.

12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).

a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

13. Em quais turnos você trabalha na educação?

a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

14. Em quantas escolas você trabalha?

a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?

a) 4 horas
b) De 4 a 6 horas
c) De 6 a 8 horas.
d) De 8 a 10 horas.
e) De 10 a 12 horas.
f) Acima de 12 horas

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
17. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
18. Ir ao cinema.	A	B	C
19. Ir ao museu	A	B	C
20. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
21. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
22. Jornais.	A	B	C
23. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
24. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
25. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
27. Livros.	A	B	C
28. Leitura em blogues.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
B1- PERFIL DA GESTÃO**

29. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

Marque uma resposta para cada item.	Muito	Suficiente	Pouco
30. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
31. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
32. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
33. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
34. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

35. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

a) Flexível.
b) Competente.
c) Atuante.
d) Bom relacionamento.

36. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.

a) Autoritário.
b) Ausente.
c) Falta de disciplina.
d) Mau relacionamento.

37. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:

a) Excelente
b) Bom
c) Razoável
d) Insuficiente

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

38. Considerando as funções Pedagógicas para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica?

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C

39. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.

a) Sim.
b) Não.

40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.

a) Sim.
b) Não.

41. A escola possui atendimento especializado para alunos com alguma deficiência ou transtorno?

a) Sim
b) Não

Identifique o tipo de atendimento:.....

c) Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.

a) Sim.
b) Não.

Marque uma resposta para cada item.	Muito	Suficiente	Pouco
d) O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores?	A	B	C
e) Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?	A	B	C
f) Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas e oficinas?			
g) Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica, orientação educacional e os professores para acertar o bom funcionamento da escola.	A	B	C
h) Há formação continuada na instituição de ensino?	A	B	C

i) Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?

	A	B	C

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

j) Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.

a) Concordo.
b) Discordo.

k) São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.

a) Concordo.
b) Discordo.

l) Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

a) Concordo.
b) Discordo.

m) Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.

a) Concordo.
b) Discordo.

n) São decorrentes do meio em que o aluno vive.

a) Concordo.
b) Discordo.

Outros fatores:.....

OUTRAS INFORMAÇÕES

Como você conceitua a Educação Integral?

.....

.....

.....

.....


.....

A proposta pedagógica desenvolvia em sua escola é de educação integral?

a) Sim
b) Não

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO MONITORES


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Questionário Monitores

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:
Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2018

Ariquemes - RO, julho de 2018.

Cargo/Função: _____ Data: ____/____/____.

A - PERFIL PROFISSIONAL

<p>1. Qual o seu gênero?</p> <p>a) Feminino. b) Masculino. c) Feminino homo. d) Masculino homo. e) Outro.</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p>a) Menos 19 anos. b) De 20 a 29 anos. c) De 30 a 39 anos. d) De 40 a 49 anos. e) De 50 a 59 anos. f) Mais 60 anos.</p>
<p>3. Como você se considera?</p> <p>a) Branco. b) Pardo. c) Negro. d) Amarelo. e) Indígena.</p>	<p>4. Você está matriculado em algum curso superior? Qual?</p> <p>a) Pedagogia. b) Matemática. c) Letras. d) Outro: _____ e) Não estou matriculado.</p>
<p>5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?</p> <p>a) Menos de 1 ano. b) De 1 a 2 anos. c) De 2 a 5 anos. d) De 5 a 7 anos. e) De 7 a menos de 10 anos. f) De 10 a menos de 15 anos. g) Mais de 15 anos.</p>	<p>6. Qual o seu grau de escolaridade?</p> <p>a) Ensino Fundamental. b) Ensino Médio. c) Superior completo. d) Pós Graduação lato sensu. e) Pós Graduação stricto sensu.</p>
<p>7. Se você tem formação superior, em que tipo de instituição você fez o curso?</p> <p>a) Pública Federal. b) Pública estadual. c) Pública Municipal. d) Privada.</p>	<p>e) Pública à Distância. f) Privada à Distância.</p>

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?

- a) Sim.
b) Não.

9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?

- a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).

- a) Menos de 1 salário mínimo
b) De 1 a 2 salários mínimos.
c) De 2 a 3 salários mínimos.
d) De 3 a 4 salários mínimos.
e) De 4 a 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

- a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.

12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

Em quais turnos você trabalha na educação?

- a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

13. Em quantas escolas você trabalha?

- a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

14. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

- a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
15. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
16. Ir ao cinema.	A	B	C
17. Ir ao museu	A	B	C
18. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
19. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
20. Jornais.	A	B	C
21. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
22. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
23. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
24. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
25. Livros.	A	B	C
26. Leitura de blogues.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
B1- PERFIL DA GESTÃO**

27. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

(Marque uma resposta para cada item).	Muito	Suficiente	Pouco
28. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
29. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
30. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
31. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
32. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

33. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

- a) Flexível.

b) Competente.
c) Atuante.
d) Bom relacionamento.

34. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.
a) Autoritário.
b) Ausente.
c) Falta de disciplina.
d) Mau relacionamento.

35. Considerando sua experiência como monitor, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:
a) Excelente.
b) Bom.
c) Razoável.
d) Insuficiente.

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

36. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

37. A partir de sua experiência, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.
a) Sim.
b) Não.

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

38. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.
a) Concorde.
b) Discordo.

39. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.
a) Concorde.
b) Discordo.

40. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.
a) Concorde.
b) Discordo.

41. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.
a) Concorde.
b) Discordo.

42. São decorrentes do meio em que o aluno vive.
a) Concorde.
b) Discordo.

D –PRÁTICA E PLANEJAMENTO ESCOLAR

43. A sua escola tem uma proposta de educação integral. Sabe o porquê dessa definição?

44. Qual a sua área de atuação na escola?
a) Orientador de estudos matemática.
b) Orientador de estudos língua portuguesa.
c) Outros_____

45. É disponibilizado tempo em sua Jornada para o planejamento de suas atividades junto aos alunos.
d) Sim. _____
e) Não.

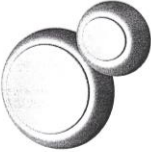
46. Em seu planejamento são organizados momentos de interação com os professores do turno regular?
a. Sim.
b. Não.

47. Como são organizados os conteúdos que são ministrados aos alunos em suas turmas? (Integração entre os componentes curriculares)

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO ESTAGIÁRIOS

10

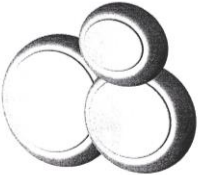
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Questionário ESTAGIÁRIOS

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:
Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2018

Ariquemes - RO, julho de 2018.

Cargo/Função: _____ Data: ____/____/____.

A - PERFIL PROFISSIONAL

<p>1. Qual o seu gênero?</p> <p>a) Feminino. b) Masculino. c) Feminino homo. d) Masculino homo. e) Outro.</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p>a) Menos 19 anos. b) De 20 a 29 anos. c) De 30 a 39 anos. d) De 40 a 49 anos. e) De 50 a 59 anos. f) Mais 60 anos.</p>
<p>3. Como você se considera?</p> <p>a) Branco. b) Pardo. c) Negro. d) Amarelo. e) Indígena.</p>	<p>4. Qual curso superior você está matriculado?</p> <p>a) Pedagogia. b) Matemática. c) Letras. d) Outro: _____</p>
<p>5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?</p> <p>a) Menos de 1 ano. b) De 1 a 2 anos. c) De 2 a 5 anos. d) De 5 a 7 anos. e) De 7 a menos de 10 anos. f) De 10 a menos de 15 anos. g) Mais de 15 anos.</p>	<p>6. Qual o seu grau de escolaridade?</p> <p>a) Ensino Fundamental. b) Ensino Médio. c) Superior completo. d) Pós Graduação lato sensu. e) Pós Graduação stricto sensu.</p>
<p>7. Em que tipo de instituição você faz o curso superior?</p> <p>a) Pública Federal. b) Pública estadual. c) Pública Municipal. d) Privada.</p>	<p>e) Pública à Distância. f) Privada à Distância.</p>

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?
- a) Sim.
b) Não.
9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?
- a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).
- a) Menos de 1 salário mínimo
b) De 1 a 2 salários mínimos.
c) De 2 a 3 salários mínimos.
d) De 3 a 4 salários mínimos.
e) De 4 a 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?
- a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.
12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).
- a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

Em quais turnos você trabalha na educação?

- a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

13. Em quantas escolas você trabalha?
- a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

14. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?
- a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
15. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
16. Ir ao cinema.	A	B	C
17. Ir ao museu	A	B	C
18. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
19. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
20. Jornais.	A	B	C
21. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
22. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
23. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
24. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
25. Livros.	A	B	C
26. Leitura de blogs.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
B1- PERFIL DA GESTÃO**

27. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

(Marque uma resposta para cada item).	Muito	Suficiente	Pouco
28. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
29. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
30. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
31. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
32. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

33. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?
- a) Flexível.
b) Competente.

- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.

34. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

35. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:

- a) Excelente.
- b) Bom.
- c) Razoável.
- d) Insuficiente.

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

36. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?

	Muito importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

37. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.

- a) Sim.
- b) Não.

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

38. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

39. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

40. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

41. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

42. São decorrentes do meio em que o aluno vive.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

D -PRÁTICA E PLANEJAMENTO ESCOLAR

43. A sua escola tem uma proposta de educação integral. Sabe o porquê dessa definição?

44. Qual a sua área de atuação na escola?

- a) Orientador de estudos matemática.
- b) Orientador de estudos língua portuguesa.
- c) Outros _____

45. É disponibilizado tempo em sua jornada para o planejamento de suas atividades junto aos alunos.

- d) Sim. _____
- e) Não.

46. Em seu planejamento são organizados momentos de interação com os professores do turno regular?

- a. Sim.
- b. Não.

47. Como são organizados os conteúdos que são ministrados aos alunos em suas turmas?

48. Como você conceituaria a Educação Integral


49. A proposta pedagógica desenvolvida em sua escola é de educação integral?

- a. Sim.
- b. Não.

Porquê


APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
 PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Questionário Professor

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar o modelo de educação integral em Ariquemes, e possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.



2018

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

Ariquemes, ___ de julho de 2018

Cargo/Função: _____ Data: ___/___/___.

A - PERFIL PROFISSIONAL

<p>1. Qual o seu gênero?</p> <p>a) Feminino. b) Masculino. c) Feminino homo. d) Masculino homo. e) Outro.</p>	<p>2. Qual a sua faixa etária?</p> <p>a) Menos 19 anos. b) De 20 a 29 anos. c) De 30 a 39 anos. d) De 40 a 49 anos. e) De 50 a 59 anos. f) Mais 60 anos.</p>
<p>3. Como você se considera?</p> <p>a) Branco. b) Pardo. c) Negro. d) Amarelo. e) Indígena.</p>	<p>4. Há quanto tempo você trabalha?</p> <p>a) Menos 05 anos. b) De 05 a 10 anos. c) De 10 a 15 anos. d) De 15 a 25 anos. e) Mais de 25 anos.</p>
<p>5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?</p> <p>a) Menos de 1 ano. b) De 1 a 2 anos. c) De 2 a 5 anos. d) De 5 a 7 anos. e) De 7 a menos de 10 anos. f) De 10 a menos de 15 anos. g) Mais de 15 anos.</p>	<p>6. Qual o seu grau de escolaridade?</p> <p>a) Ensino Fundamental. b) Ensino Médio. c) Superior completo. d) Pós Graduação lato sensu. e) Pós Graduação stricto sensu.</p>
<p>7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.</p> <p>a) Pública Federal. b) Pública estadual. c) Pública Municipal. d) Privada. e) Pública à Distância. f) Privada à Distância.</p>	

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?

a) Sim.
b) Não.

9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?

a) Quase sempre.
b) Quase nunca.
c) Eventualmente (às vezes).
d) Nunca.

10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).

a) De 1 a 2 salários mínimos.
b) De 2 a 3 salários mínimos.
c) De 3 a 4 salários mínimos.
d) De 4 a 6 salários mínimos.
e) Acima de 6 salários mínimos.

11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?

a) Sim, na área de educação.
b) Sim, fora da área de educação.
c) Não.

12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).

a) De 2 a 3 salários mínimos.
b) De 3 a 4 salários mínimos.
c) De 4 a 6 salários mínimos.
d) De 6 a 8 salários mínimos.
e) Acima de 8 salários mínimos.

13. Em quais turnos você trabalha na educação?

a) Manhã.
b) Manhã e tarde.
c) Tarde.
d) Tarde e noite.
e) Manhã, tarde e noite.

14. Em quantas escolas você trabalha?

a) Apenas nesta escola.
b) Em duas escolas.
c) Em 3 ou mais escolas.

15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

a) 20 horas.
b) 30 horas.
c) 40 horas.
d) Mais 40 horas.

16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?

a) 4 horas
b) De 4 a 6 horas
c) De 6 a 8 horas.
d) De 8 a 10 horas.
e) De 10 a 12 horas.
f) Acima de 12 horas

17. Quantas disciplinas você ministra?

a) Apenas uma disciplina.
b) Duas disciplinas.
c) Três disciplinas.
d) Mais de Três disciplinas.

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
18. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
19. Ir ao cinema.	A	B	C
20. Ir ao museu	A	B	C
21. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
22. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
23. Jornais.	A	B	C
24. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
25. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
26. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
27. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
28. Livros.	A	B	C
29. Leitura em blogs.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
B1- PERFIL DA GESTÃO**

30. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

As questões 31 a 35 (Marque uma resposta para cada item).	Muito	Suficiente	Pouco
31. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
32. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
33. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
34. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
35. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

36. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

- a) Flexível.
- b) Competente.
- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.

37. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

38. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente

B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

39. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica?

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

40. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Orientação Educacional?

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

41. A escola possui algum tipo de atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais?

- a) Sim
- b) Não

Identifique o tipo de atendimento:.....

42. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.

- a) Sim.
- b) Não.

43. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.

- a) Sim.
- b) Não.

44. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.

- a) Sim.
- b) Não.

Questões de 43 a 47 (marque uma resposta para cada item)	Muito	Suficiente	Pouco
45. O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores.	A	B	C
46. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?	A	B	C
47. Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica e os professores para acertar o bom funcionamento da escola?	A	B	C
48. A coordenação pedagógica contribui para o seu trabalho em sala de aula?	A	B	C
49. A orientação educacional contribui para o seu trabalho em sala de aula?	A	B	C
50. Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?			

B3- CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

51. Em sua carga horária de trabalho é garantido tempo para o planejamento? Se a resposta for afirmativa a carga horária do planejamento corresponde à:

- a) 8 horas de planejamento semanais.
- b) 4 horas de planejamento semanais.
- c) 2 horas de planejamento semanais
- d) Outras: _____

52. Conjuga seu trabalho com:

- a) Não conjugo. Trabalho apenas na sala de aula.
- b) Conjugo sala de aula e laboratório.
- c) Conjugo sala de aula e vivências extraescolares.
- d) Conjugo sala de aula com as atividades do contraturno.
- e) Conjugo mais de dois ambientes educativos.

53. Se a resposta da questão 48 for a letra "a", o que faria você mudar:

- a) Motivação por parte da diretoria ou coordenação pedagógica.

- b) Capacitação para essa finalidade.
- c) Aumento Salarial.
- d) Melhoria nas condições de trabalho.
- e) Nada. Estou satisfeita trabalhando só em sala de aula.

54. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno: (você pode marcar mais de uma opção)

- a) Aprenda conteúdos.
- b) Desenvolva habilidades.
- c) Aprenda conteúdos e desenvolva habilidades.
- d) Aprenda conteúdos e desenvolva o gosto pelas artes.
- e) Aprenda conteúdos e se prepare para o trabalho.

55. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno:

- a) Desenvolva a cidadania.
- b) Desenvolva a cidadania participativa.
- c) Desenvolva a cidadania crítica.

56. Intercala aula expositiva, trabalho individual, trabalho em grupo e debates?

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

57. Faz exercícios, relacionando-os com textos de jornais, revistas ou sites na internet?

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

58. Como trabalha os conteúdos de sua disciplina?

- a) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas.
- b) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas, mas relacionando-os com as atividades do contraturno.
- c) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas e sem relação com as atividades do contraturno.
- d) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas.
- e) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas e com as atividades do contraturno.

59. Faz exercícios, relacionando-os a outras disciplinas?

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

60. Lê e discute com os colegas os problemas de ensino-aprendizagem, visando a uma solução possível?

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

61. Como as atividades do contra turno são organizadas?

- a) De acordo com a série/ano.
- b) De acordo com a idade.
- c) Diagnóstico de acordo com habilidades e preferências artísticas.
- d) Diagnóstico de acordo com idade, habilidades e preferências esportivas.
- e) Outro: _____

62. Como você conceitua a Educação Integral?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

63. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

64. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

65. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

66. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.

- a) Concordo.
- b) Discordo.

67. São decorrentes do meio em que o aluno vive.

- a) Concordo.
- b) Discordo.