


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

OSVALDO LUIS BAUCH

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO: NÚCLEO DA ESPERANÇA “VILA
AZUL” (2012-2016)**



ARARAQUARA – S.P.
2018

OSVALDO LUIS BAUCH

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO: NÚCLEO DA ESPERANÇA “VILA
AZUL” (2012-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva

ARARAQUARA – S.P.
2018

Bauch, Osvaldo Luis

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: NÚCLEO DA ESPERANÇA
VILA AZUL(2012-2016) / Osvaldo Luis Bauch – 2018
178 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Marta Leandro da Silva

1. Escola de Tempo Integral. 2. Legislação. 3.
Educação em Tempo Integral. 4. Sistema Municipal de
Ensino de São José do Rio Preto-S.P.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

OSVALDO LUIS BAUCH

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO: NÚCLEO DA ESPERANÇA “VILA
AZUL” (2012-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva

Data da defesa: 15/02/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva
UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Tereza Miceli Kerbauy
UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
UFU

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha esposa Leilane, que me apoiou e me incentivou na realização desta pesquisa, desde o primeiro dia em que conversamos sobre a possibilidade de prestar o processo seletivo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jandira e Oswaldo pela educação, ensino a respeitar ao próximo e pelo cuidado que até hoje me dispensam. Ao meu pai, em especial, que sempre me demonstrou como superar as adversidades através de seu gênio criativo, ao ver em cada objeto muito mais do que realmente é, mas que possa vir a ser. Infelizmente, ele nos deixou ainda durante a realização desta pesquisa, mas viverá eternamente em nossos corações.

À minha diretora, amiga e irmã, Maria Luiza da Silva Borges, que sempre me apoiou nesta jornada, mesmo nos momentos em que estive ausente da escola. Agradeço seu incentivo incondicional.

À minha orientadora, Marta Leandro da Silva, que acreditou no meu trabalho e me acolheu nesta Instituição de Ensino, proporcionando a realização de uma das mais desejadas metas pessoais.

Aos companheiros de turma, que compartilharam as dúvidas, incertezas e no decorrer do curso.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire (2001, p. 59)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como temática a escola de tempo integral no Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, sob a perspectiva da educação básica como direito universal. A delimitação temporal deste estudo compreendeu o período de 2012, ano de implantação das escolas de tempo integral, até o final de 2016. A pesquisa foi realizada mediante abordagem ‘quali-quantitativa’, tendo como fonte documental a legislação nacional, especificamente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96; bem como a legislação municipal concernente à temática abordada. Nesta investigação priorizou-se na metodologia a pesquisa documental com foco no estudo histórico-organizacional de implantação da Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto. No referencial teórico, contemplou-se a obra dos seguintes autores: Dewey (1959); Gadotti (2004, 2006); Moll (2008, 2009, 2012); Cavaliere (2002, 2003, 2009), bem como no âmbito da pesquisa documental foram analisadas as publicações institucionais do Ministério da Educação e Cultura. Objetivou-se nesta pesquisa a análise da implantação da escola de tempo integral no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, mais especificamente, a Escola Municipal Professor Rodrigues Ferreira, localizada no complexo Educacional “José Luiz Spotti” Núcleo da Esperança Vila Azul. A título de objetivos específicos foram analisadas as atividades desenvolvidas na ampliação da jornada escolar, a estrutura organizacional-pedagógica, a matriz curricular, e os indicadores, no âmbito do planejamento escolar. Os resultados da pesquisa indicaram que a referida escola obteve resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala em relação à média das escolas do sistema municipal de ensino de tempo integral, durante o período contemplado neste estudo. Pela análise dos documentos escolares, identificamos fatores que contribuíram para o êxito da referida escola, a saber: a) planejamento participativo realizado no nível da Unidade Escolar; b) estabilidade da equipe escolar; c) efetiva participação da comunidade escolar no planejamento e na definição das metas; d) implantação de uma matriz curricular a partir de 2014; e) formação continuada de professores e estudos sobre educação de tempo integral; f) uso das informações fornecidas pelos resultados das avaliações em larga escala no planejamento escolar.

Palavras – chave: Escola de Tempo Integral; Legislação; Educação em Tempo Integral. Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto-SP

ABSTRACT

This Master's dissertation deals with full-time education in Primary Education in the Municipal Education System of São José do Rio Preto, under the perspective of education as a universal right. The time delimitation for the study comprised the period between 2012, year of implementation of full-time schools, and 2016. The research was carried out through the documentary and historical-normative study, with a 'quali-quantitative' approach, and based on the Federal Constitution of 1988, on the Law of Directives and Basis of National Education 9394/96, and on the National and Municipal educational laws about the proposed theme. The methodology prioritized the use of documentary research focused on a historic-organizational study of the implementation of Full-Time School in the Municipal Education System of Sao Jose do Rio Preto. The theoretical reference includes the works of the following researchers: Dewey (1959); Gadotti (2004, 2006); Moll (2008, 2009, 2012); Cavaliere (2002, 2003, 2009); as well as in the scope of documentary research we analyzed the institutional publications of the Ministry of Education and Culture. The objectives of this work are the analysis of the initiative of implantation of full-time school in Primary School in the city of São José do Rio Preto, more specifically in the Municipal School Professor Rodrigues Ferreira, located in the Educational Complex "José Luiz Spotti" Núcleo da Esperança Vila Azul. The activities developed in the expansion of the school day, its trajectory, structure, adequacies, perspectives and possibilities were also object of this study. The results of the research indicated that the school achieved satisfactory results in the large-scale evaluations in comparison to the average of the schools of the full-time municipal education system during the period of this research. By the analysis of the school documents we identified some factors that contributed to the success of the cited school, such as: a) participative planning performed at the level of the school; b) stability of the school team; effective participation of the school community on planning and goals definition; d) implantation of a curriculum as from 2014; e) continued teacher training and studies about full-time education; f) use of the information obtained from the results of the large scale evaluations on school planning.

Key-words: Full-time school. Legislation. Full-time Education. Municipal Education System of São José do Rio Preto-S.P

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de alunos da escola	77
Quadro 2	Adaptação do Anexo II da Resolução SME 01/2014	91
Quadro 3	Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Abaixo do Básico	107
Quadro 4	Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Básico	107
Quadro 5	Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Adequado	108
Quadro 6	Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Avançado	108
Quadro 7	Comparativo do resultado do IDESP - do 5º ano. Escolas E.F. dos Núcleos.	109
Quadro 8	Resultados e metas obtidos pela escola no IDEB	110
Quadro 9	Resultados e metas obtidos pelo Município no IDEB	111
Quadro 10	Comparativo do IDEB do Município e outros com médias concentrações urbanas.	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AECs	Atividades Educacionais Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
CNE	Conselho Nacional de Educação
ETI	Escola de Tempo Integral
FAPERP	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPM	Preparo Pedagógico de Material
PROAP	Programa de Apoio Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Educação em tempo integral - considerações preliminares	13
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	18
1.3 Abordagem e procedimentos metodológicos	21
1.4 Coleta de Dados	24
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL A PARTIR DA LDB 9394/96.	27
2.1 A Educação em Tempo Integral	29
2.2 Escolas de tempo integral	34
2.3 Educação Integral, Instruções Normativas MEC/ SECAD	36
2.4 Revisão de Literatura: Educação em Tempo Integral, pressupostos	41
2.5 Iniciativas de implantação de escolas em tempo integral	49
2.5.1 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	50
2.5.2 Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)	52
2.5.3 Programa Mais Educação	54
3. A CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: APONTAMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.	28
3.1 Criação dos Sistemas Municipais de Ensino: descentralização política	60
3.2 São José do Rio Preto, indicadores socioeconômicos e educacionais: trajetória histórico-normativa do Sistema Municipal de Ensino	66
4. COMPLEXOS EDUCACIONAIS "NÚCLEOS DA ESPERANÇA": estrutura organizacional-pedagógica	73
4.1 A estrutura administrativa dos complexos educacionais: composição da equipe gestora	75
4.2 Complexo Educacional Núcleo da Esperança "José Luiz Spotti" e Escola Municipal Professor Rodrigues Ferreira	76
4.3 Caracterização da escola de Ensino Fundamental: a equipe gestora	77
4.4 Caracterização do Corpo Docente: constituição da jornada de trabalho	80
4.5 Sistemática de funcionamento no primeiro ano de implantação em 2012	81
4.6 As adequações da escola para o ano de 2013: livro de Atas de Atribuição de aulas	86
4.7 O Biênio de 2014 a 2016: publicação da matriz curricular da AECs	87
4.8 A Matriz Curricular das Atividades Educativas Complementares (AECs): a partir de 2014	89
4.9 Apontamentos do Planejamento Escolar: no processo de implantação (2012 a 2016)	97
4.10 Resultados das Avaliações de Larga Escala de 2012 a 2016	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	132

1 INTRODUÇÃO

As motivações que levaram a esta pesquisa iniciaram com questões levantadas a partir do próprio percurso profissional do pesquisador como coordenador pedagógico em duas escolas de Ensino Fundamental no município de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo, tendo sido a primeira experiência nos anos de 2010 e 2011, em uma escola que recebeu o Programa Mais Educação e a segunda, a partir do ano seguinte, em uma instituição escolar de tempo integral do Núcleo da Esperança.

Por iniciativa do governo municipal, com recursos próprios, a partir de 2012 foram inauguradas quatro escolas de Ensino Fundamental para atendimento em tempo integral em bairros periféricos. Essa necessidade de implantar um modelo de escola de tempo integral no município, sem, no entanto, ter um modelo anterior, proposta pedagógica ou mesmo normatização por parte da Secretaria Municipal de Educação proporcionou a este pesquisador, como coordenador pedagógico, uma experiência profissional desafiadora.

Tais desafios trouxeram também inquietações e indagações sobre o caminho percorrido pela equipe escolar na implantação e desenvolvimento de atividades pedagógicas e de formação continuada de professores, bem como no envolvimento da comunidade e da gestão escolar. Todo esse empenho levou a instituição de ensino em questão a alcançar êxito nos indicativos de resultados das avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A fim de delinear as questões que envolvem a educação de tempo integral e, principalmente, as concepções adotadas sobre essa categoria de análise, de início realizamos algumas considerações sobre educação em tempo integral sob a perspectiva de uma escola humanizadora e democrática, voltada à população residente em áreas que contemplam demandas diversificadas de atendimento do poder público. Considera-se, desse modo, que a escola de tempo integral possibilita o desenvolvimento dos princípios do planejamento participativo e da democratização do ensino público ao demandar maior envolvimento da comunidade e outros agentes sociais.

Para maior entendimento das questões normativas sobre as diferentes vertentes da ampliação da jornada escolar, na segunda seção conduzimos a pesquisa documental da legislação federal com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e em legislação complementar, com objetivo de trazer o entendimento sobre a questão da educação em tempo integral e escolas de tempo integral,

bem como sobre os termos que se referem a ampliação de jornada da legislação brasileira, além de lançar bases para o desenvolvimento dessa seção a qual aborda iniciativas do governo federal em implantar programas de ampliação de jornada em nível nacional.

Os programas de ampliação de jornada a partir dos anos 1980 aos dias atuais, abordados nessa seção trazem consigo iniciativas de oferecer educação em tempo integral em diferentes regiões do país, visando atender a populações de baixa renda em regiões com grande concentração populacional. Tais programas, por constituírem políticas de governo, não foram tratados como prioridade na agenda de governos posteriores, o que os levou a sofrer mudanças e descontinuidades. Dentre os principais motivos das descontinuidades foi a alegação de alto custo ou avaliação negativa sobre a eficácia desses programas; essa justificativa, no entanto, não teve base em uma avaliação criteriosa dos resultados de tais programas.

As políticas governamentais educacionais federais de abrangência nacional tendem a não levar em conta as reais necessidades das populações para as quais foram idealizadas. Por esse motivo, a descentralização das políticas educacionais na esfera da municipalidade, através da criação de Sistemas Municipais de Ensino, representa maior participação da comunidade na tomada de decisões quanto às iniciativas de programas e projetos de ampliação de jornada. Dessa forma, figura como objeto de grande relevância social no campo das pesquisas o estudo da criação tanto desses Sistemas Municipais de Ensino quanto, mais especificamente, de escolas de tempo integral financiadas pelo município.

Com a necessidade de analisar a temática da descentralização das políticas públicas educacionais, fizemos a abordagem do tema na terceira seção desta dissertação. Com a prerrogativa constitucional de ente federado garantido aos municípios pela Constituição Federal de 1988, estes tiveram sua autonomia administrativa em relação as esferas estaduais e federal. No município de São José do Rio Preto, o Sistema Municipal de Ensino foi criado pela lei Complementar 8053/2000. A autonomia alcançada por força Constitucional trouxe aos municípios a possibilidade de organizar o ensino com prioridade para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais, não obstante, programas e projetos voltados a atender as necessidades educativas locais. Nesse contexto, a partir de 2012, teve início o atendimento das quatro escolas de tempo integral dos Núcleos da Esperança. Uma dessas instituições de Ensino Fundamental, localizada no Núcleo da Vila Azul, é o objeto desta pesquisa, abordado na quarta e última seção deste trabalho.

A fim de realizar a pesquisa no âmbito escolar, foi necessária a análise de documentos como: Plano Escolar dos anos compreendidos nesta pesquisa, avaliação dos Planos Escolares,

atas de reunião de planejamento, Atas de Horário Pedagógico Coletivo, Planos de Ensino, Diários de Classe, entre outros, os quais pudessem revelar de que maneira a equipe planejou e desenvolveu ações voltadas para atender as necessidades educacionais de seus alunos, e para estabelecer parceria com a comunidade de modo a obter êxito nas metas estabelecidas a cada ano, inclusive nas avaliações de larga escala.

Os caminhos desta pesquisa pretendem levar a novos apontamentos sobre propostas de implantação de escolas de tempo integral em Sistemas Municipais de Ensino. Para tanto, na análise do nosso objeto de estudo, fizemos considerações que buscam trazer apontamentos sobre os desafios de implantação e desenvolvimento de escolas de tempo integral.

1.1 Educação em tempo Integral: considerações preliminares

Neste breve espaço vale referenciar à questão da ampliação de jornada escolar a partir da publicação da LDB 9394/96, abarcando os conceitos de educação em tempo integral e escola de tempo integral.

A educação em tempo integral é um tema que, no Brasil, vem sendo discutido desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, quando Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros educadores introduziram a ideia e a perspectiva da educação para a formação integral do indivíduo, que receberia não apenas a educação formal, mas também a educação que promovesse sua formação como cidadão (AZEVEDO, 2010, p. 46).

No Brasil, no início do século XX, quando se pensava em Educação em tempo integral, tinha-se em mente melhores oportunidades educacionais e de aprendizado com a ampliação do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar. Tal pensamento visava oferecer, para as crianças de classes sociais menos favorecidas, uma formação educacional mais abrangente, a fim de que, no futuro, elas pudessem ter uma profissão ou mesmo melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Na atualidade, a educação em tempo integral oportuniza que as crianças permaneçam mais tempo na escola, com jornada ampliada, principalmente em áreas com alto índice de vulnerabilidade social (COSTA, 2012, p.9). Mantê-las no ambiente escolar por mais tempo significa melhores oportunidades educacionais, de convivência, socialização e prática de esportes.

Neste trabalho, adotamos o conceito de “vulnerabilidade social” utilizado no Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros, o qual estabelece o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS). De acordo com IPEA (2015, p. 12),

o IVS aqui apresentado tem a pretensão de sinalizar o acesso, a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado. Os três subíndices que o compõem – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas.

A escola de tempo integral (ETI), principalmente em áreas de vulnerabilidade social, oferece à criança um ambiente de aprendizado, de oportunidades educacionais com exposição ao mundo letrado, com atividades especialmente planejadas. Com um currículo escolar direcionado a proporcionar uma aproximação de vivências educativas e atividades de caráter humanizador (FREIRE, 1987), a ampliação da jornada escolar cumpre ainda um papel social para as famílias que necessitam do trabalho de todos os adultos para a composição da renda familiar, isto é, lares nos quais existe a necessidade de ambos os pais trabalhem fora o dia todo. Nesses casos, a criança não tem ninguém que possa cuidá-la após o horário das aulas regulares; portanto a ETI auxilia no cuidado e na educação do menor.

A educação em tempo integral teve uma alavancagem no Brasil a partir da aprovação da Lei 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o qual, dentre outros órgãos governamentais, instituiu recursos específicos para educação em tempo integral. O Art.10 dessa lei prevê que “a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as (...) diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica”, estando incluídas nessa lista as instituições de ensino fundamental em tempo integral”. Entretanto, a disponibilização de recursos isoladamente não garante a qualidade do atendimento, pois a implantação de programas dessa natureza demanda muito mais do que o direcionamento de recursos para o setor.

Seriam necessárias, a partir do incentivo inicial, ações voltadas para o desenvolvimento da estrutura organizacional visando a implantação de programas de escolas de tempo integral. Tais ações estão normatizadas na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB9394/96), principalmente no parágrafo primeiro do artigo oitavo, segundo o qual “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os

diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Da mesma forma, no parágrafo terceiro do artigo nono, foi estabelecido que se deve “prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva”.

Mesmo com garantia de recursos à educação, ações normativas e de assistência técnica por parte da União, os índices de proficiência escolar apontam que muito ainda precisa ser realizado no Brasil com relação à escrita, leitura e matemática. De acordo com os dados obtidos em 2015 no *Programme for International Student Assessment* (PISA), entre as 72 nações participantes, o relatório mostrou o Brasil na 59ª posição em leitura e na 66ª colocação em matemática¹. De acordo com Vieira (2009, p. 113), “o país vem participando do PISA desde a primeira edição e os resultados obtidos confirmam que a qualidade da Educação Básica oferecida encontra-se muito aquém dos indicadores obtidos pelo conjunto de países desenvolvidos ou em desenvolvimento”.

Se por um lado temos grandes desafios a serem superados no que se refere à conjuntura da educação básica no Brasil, existem também possibilidades para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais por meio da ampliação da jornada escolar. Estudos recentes realizados pela Fundação Itaú social² apontam para a educação em tempo integral como uma dessas possibilidades.

Nesse sentido a educação em tempo integral mostra-se como um modelo possível para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, não apenas pelo aumento de horas de permanência do aluno no ambiente escolar, mas com a sistematização de métodos, práticas e pressupostos teóricos, que unidos, possam produzir esforços e representar um novo momento para a educação.

Na educação em período integral, além das experiências educativas, o educando poderá ter, no convívio com os pares, a assimilação dos conceitos humanizadores preconizados por Paulo Freire, segundo os quais as relações de convivência da vida cotidiana estão alicerçadas nos conceitos de cidadania e participação social. As relações sociais proporcionadas pelas vivências educativas, das atividades desenvolvidas ao longo do dia, da mediação dos professores e de todos os envolvidos no processo educativo

¹ <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

² http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf

Na educação humanizadora, a escola, além das experiências proporcionadas pela sala de aula, contribui para responder a questões tão necessárias para o exercício pleno dos direitos e deveres da vida futura e do mundo do trabalho, pois é na convivência que a criança pode criar estruturas mentais estáveis para a vida cidadã. A escola oferece uma espécie de micromundo experimental e real para as situações que serão vivenciadas na vida adulta.

Num sentido amplo, Dewey define experiência como um conjunto de relações que estão presentes na natureza, muito além da concepção puramente humana. Nas palavras do autor, “esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*”(DEWEY, 1959b, p. 1). Nesta visão, todos os elementos se relacionam mutuamente e, por consequência, modificam-se de modo recíproco.

No que se refere à condição humana, Dewey compreende que a experiência

consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as tendências ativas do indivíduo, de modo que, tentou produzir (DEWEY, 1959a, p. 301).

A constituição do indivíduo ocorre por meio das relações sociais que estabelece com outros seres humanos. Tais relações, construídas social e historicamente pelas gerações passadas, são incorporadas na formação da individualidade; assim, por meio da experiência, “o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem”(SAVIANI, 2015, p.39). Nesse sentido, o ser humano se desenvolve com a apropriação dos saberes historicamente construídos, pela utilização dos objetos como atividade humana, com objetivo suprir suas necessidades e pelas relações entre sujeito e objeto, nas quais se origina o conhecimento objetivo e o desenvolvimento do pensamento.

Na escola de tempo integral, as relações e interações sociais proporcionadas pelas atividades ao longo do turno escolar tendem a ser mais próximas da realidade social do que as da escola de tempo parcial, pois, nesta, as atividades são prioritariamente escolarizadas, com normas estabelecidas dentro da sala de aula. A construção da cidadania faz-se na participação e no convívio com os pares no cotidiano escolar.

Veiga *et al* (2014) priorizam o cotidiano escolar na construção da cidadania. Nesse sentido, escrevem:

Nossa proposta tem priorizado a esfera da vida cotidiana, uma vez que tivermos eleito, como foco de investigação, os processos de socialização

vivenciados no microespaço da comunidade escolar e, também, por verificarmos que é principalmente com base nas integrações na cotidianidade que os indivíduos se constroem (VEIGA et al., 2014, p.136).

Uma escola que pretende educar com atividades planejadas e preparadas que privilegiem a interação e a participação coletiva dos alunos e da sociedade se assume como uma escola indutora da democracia. As atividades elaboradas para e com os alunos no ambiente escolar compõem os princípios do exercício democrático ao recriar seus elementos constitutivos e valorativos. A esse respeito, concordamos com a afirmação de Teixeira (1956) de que a construção de uma sociedade democrática se inicia na escola, pois:

Nessa comunidade escolar, indivíduo e grupo trabalharão, distribuindo suas funções, constituindo as suas associações, desde a da classe até a da sociedade de toda a escola, podendo a criança fazer as experiências de membro social em todos os níveis e graus, sendo aqui o companheiro social, acolá o companheiro de jogo e de gostos, ou ainda o companheiro de política, no governo da escola, participando assim de todos os tipos de atividades e aprendendo o jogo da vida democrática nesta comunidade em miniatura que é a escola (TEIXEIRA, 1956, p. 5).

A democracia no contexto escolar supera a esfera da educação política e assume o caráter da vivência democrática, calcado nos princípios de participação social, no protagonismo construído no coletivo e no cotidiano da escola. Nessa visão, a escola passa a exercer o papel de construção social, na preparação para a vida em sociedade alicerçada em valores democráticos, isto é, a instituição de ensino “se assume como um centro de direitos e um centro de deveres, onde a formação que se dá dentro do espaço e do tempo que caracterizam uma formação para a cidadania” (BRASIL, 1997, p.1)

A educação em jornada ampliada na escola pública deve ultrapassar o mero espaço onde se replica o saber, e se tornar um lugar onde as relações sociais servirão como bases para o aprendizado de uma vida cidadã, muito além daqueles contidos nas matrizes curriculares da legislação educacional brasileira. Tais saberes deverão ser construídos com a experiência que extrapolam os limites da escola, e constituem os espaços públicos como lugares de aprender.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a intersetorialidade revela-se como proposta de democratização das políticas sociais, já que ela

impõe-se como necessidade e tarefa, que se devem ao reconhecimento da desarticulação institucional e da pulverização na oferta das políticas sociais, mas também ao passo seguinte desse reconhecimento, para articular os componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas. Por isso, é

preciso ressaltar a intersetorialidade como característica de uma nova geração de políticas públicas que orientam a formulação de uma proposta de Educação Integral (MOLL, 2009, p.43).

A intersetorialidade constitui-se na educação como uma ferramenta necessária para o pleno desenvolvimento do educando, trazendo novos significados aos saberes tradicionalmente instituídos na educação atual. Para Silva (2014, p. 77), “a gestão intersetorial diz respeito à participação da sociedade civil na educação”.

Nessa visão, a escola de tempo integral poderá contar com programas de cooperação entre as diversas esferas da administração pública, transpor os limites dos muros da escola, permitir vivências e experiências diversas em outros espaços como parques, centros de exposições, teatros, entre outros, além de incluir profissionais de outras áreas, como saúde, esporte, inclusão digital e cultura, no processo educativo.

Essa articulação de projetos educacionais que visem a incorporação de outros territórios e espaços públicos no currículo do aluno de forma intencional e planejada poderá proporcionar diversas experiências educativas. O enriquecimento curricular através destas ações possibilitará não apenas que a escola aprenda com outros setores da administração pública, mas também que essas esferas possam compreender melhor a escola, suas características e necessidades.

Para garantir a qualidade da participação da comunidade na tomada de decisão relativa a assuntos escolares, este planejamento deve ser iniciado pelo Projeto Político-Pedagógico, o qual “exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar”(VEIGA,2013, p.17). Para a construção de uma escola democrática, toda equipe escolar deve oportunizar as condições para que a gestão e a participação democrática ocorra no cotidiano escolar por meio da descentralização da tomada de decisões, fortalecendo o caráter participativo de todos os segmentos escolares.

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

A considerar o reconhecimento do município como ente federado, a partir da Constituição Federal 1988, vale analisar a relevância político-social de criação de sistemas municipais de ensino e do exercício da autonomia municipal no contexto de políticas públicas, especificamente, da implantação de Escolas de Tempo Integral.

Objetivo geral: Analisar o processo de implantação da escola de tempo integral de ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, no período de 2012 a 2016, no contexto das políticas públicas, a considerar o conceito de descentralização político-administrativo

Objetivos específicos:

- Identificar e analisar as especificidades dessa implantação e seus entraves por meio da análise histórico-organizacional da escola de tempo integral de Ensino Fundamental no Complexo Educacional “José Luiz Spotti”, também intitulado Núcleo da Esperança Vila Azul, situada na zona rural do município de São José do Rio Preto;
- Identificar e analisar os programas de Educação Integral no contexto da legislação federal a partir da publicação da LDB 9394/96 e atos administrativos/normativos e publicações do MEC/SECAD;
- Mapear, identificar e analisar a trajetória legal/normativa concernente ao processo de implantação do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, no período de 1974 a 2014, com destaque para a análise da estrutura pedagógico-organizacional da Escola de Tempo Integral de ensino fundamental;
- Analisar no processo de implantação do Núcleo da Esperança Vila Azul, no período de 2012 a 2016, enfatizando o planejamento escolar e os correlatos documentos institucionais (Planos Escolares e os resultados das avaliações de larga escala e IDEB); bem ainda da política curricular das ETIs, especificamente, quanto à Atividades Educativas Complementares.

Nesse contexto priorizou-se o estudo das seguintes categorias de análise: ‘definição conceitual’ da educação em tempo integral no contexto da legislação federal; criação do sistema municipal de ensino; autonomia municipal e descentralização político-administrativa; processo de implantação da ETI em São José do Rio Preto; planejamento escolar e estrutura pedagógico-organizacional da ETI.

Assim, em São José do Rio Preto foram implantados, em 2012, quatro “Núcleos da Esperança” em bairros de periferia, para atender as necessidades educacionais em tempo integral do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Esses Núcleos são pioneiros no oferecimento de educação em tempo integral na educação básica mantida pelo Sistema Municipal de Ensino.

Cada Núcleo da Esperança conta com uma escola de Ensino Fundamental, uma escola de Educação Infantil e um Complexo Educacional. O Complexo Educacional é formado por áreas de convivência, salas de arte, língua estrangeira, letramento, dança, Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, quadra coberta, quadra de areia, piscina e um centro administrativo cuja estrutura e funcionamento analisamos mais à frente.

O projeto de implantação da escola de tempo integral não seguiu qualquer modelo pré-existente no Município de São José do Rio Preto, nem seguiu parâmetros de outros municípios que implantaram e ofereceram a integralidade em suas escolas. O oferecimento da escola de tempo integral partiu de uma política de governo, com a criação dos “Núcleos da Esperança”, os quais tiveram como principal característica a criação de espaços para o desenvolvimento de Atividades Educativas Complementares (AECs), sem, no entanto, ter um esboço de como essas atividades seriam desenvolvidas a partir de sua inauguração, ou seja, sem um projeto pedagógico que pudesse nortear as ações que haveriam de ser desenvolvidas.

No cerne desse processo de implantação evidenciam-se os desafios inerentes aos diferentes níveis de planejamento educacional, especialmente no tocante ao planejamento escolar da ETI articulado às políticas ‘pedagógico-curriculares’. Seguindo o conceito de currículo, de acordo com Veiga (2014, p.26), este “é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive”.

A escola de ensino fundamental no Núcleo da Esperança em que realizamos a pesquisa foi inaugurada no ano de 2012, inicialmente atendendo alunos do primeiro ao quinto ano. A proposta era oferecer a educação em tempo integral, inicialmente funcionando no período da manhã com aulas do currículo regular, com carga horária de cinco horas diárias, e no período da tarde com as Atividades Educacionais Complementares (AECs), com carga horária de quatro horas diárias, totalizando nove horas diárias de atendimento ao aluno. O recorte temporal desta pesquisa compreende os anos de 2012 a 2016, período considerado como de implantação da escola de ensino fundamental em tempo integral na Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto. Ao final da pesquisa, procuramos responder às seguintes questões:

- a) *Quais fatores foram determinantes para que a equipe escolar pudesse conseguir êxito nos indicadores de eficácia escolar e nas avaliações em larga escala, no período de implantação da escola de tempo integral mesmo sem ter uma proposta pedagógica ou planejamento inicial por parte do Sistema Municipal de Ensino?*

b) *A escola analisada configura-se como uma escola de educação integral ou de tempo integral?*

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia utilizada nesta investigação.

1.3 Abordagem e procedimentos metodológicos

Para Minayo (2002, p. 17), a metodologia é entendida como o caminho do pensamento, “um conjunto de técnicas que possibilitem a construção da realidade e o sopro divino do potencial do criativo do investigador”. Em sua análise, a supremacia da técnica produz um formalismo árido e o abandono das mesmas induz a conclusões superficiais e especulativas.

O tipo de pesquisa pelo qual optamos tem caráter qualitativo. Uma das razões por tal afirmação reside no fato de participarmos indiretamente do processo educacional em questão, portanto, não podemos nos afastar do rigor da metodologia da pesquisa no sentido de que,

ao colocarmos sob este foco a condição de educador associada à condição de pesquisador num campo de pesquisas que toma a educação como referência conceitual e empírica, não se deve esquecer que o educador pertence ao contexto das investigações. Ainda que as referências de lugares, tempos, pessoas e eventos sejam outras, ele (o educador/pesquisador) já participa dos enredos verbais e simbólicos que dão rumo e sentido às construções das normas, práticas e significações sociais dos grupos que estuda (MACEDO *et al*, 2009, p. 133)

A razão desta citação nos remete a dois fatos: o primeiro é que temos a percepção de ações ascendentes com vistas no qualitativo, ou seja, desde o início dos trabalhos em 2012, existe a ideia de implementação de ações na esfera administrativa e pedagógica, que nos levam a inferir tal pensamento. O segundo reside na necessidade de subsídios metodológicos de pesquisa que nos levem a confirmar ou refutar tal percepção.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nessa vertente, a apropriação desse método permitirá uma maior compreensão da realidade e sua análise, possibilitando a interpretação dos resultados sob a óptica da propositura deste trabalho.

Para o estudo da ETI e das atividades desenvolvidas no seu currículo, foi necessário utilizar ferramentas de análise e metodologias que melhor se adequassem para explicar o fenômeno a ser estudado. De acordo com Chizzotti (2001, p. 11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive[...] a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua tarefa”.

Nesta investigação de cunho qualitativo, utilizamos como meio de análise o estudo de caso histórico-organizacional, em virtude de termos como objetivo estudar a implantação de uma escola de tempo integral num Sistema Municipal de Ensino. Assim, este recurso pode ser utilizado quando

o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. A *unidade* pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc. O pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Que material pode ser manejado, que está disponível, ainda que represente dificuldades para seu estudo. Isto significa que existem arquivos que registram documentos referentes à vida da instituição, publicações, estudos pessoais com os quais é possível realizar entrevistas, etc. (TRIVINÓS, 1987, p. 134)

Esta pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal (EM) Professor Rodrigues Ferreira, localizada no Núcleo da Esperança Navarrete/Vila Azul, também denominado como Complexo Educacional Núcleo da Esperança “José Luiz Spotti”, no Município de São José do Rio Preto/SP, e teve como objeto de estudo amplo a estrutura pedagógica-organizacional e curricular, as especificidades e particularidades do processo de implantação da escola de tempo integral. Como objeto específico, temos as Atividades Educativas Complementares (AECs) como parte integrante da Matriz Curricular da escola. Foi realizada uma análise qualitativa dessas atividades a partir da perspectiva da ETI como política pública.

A instituição-contexto desta investigação foi escolhida dentre as outras três do município que compõem os Núcleos da Esperança, a saber – EM Profa. Regina Malouk; EM Dr. Carlos Roberto Seixas; e EM Carmen Nelita Anselmo Vetorazzo – por ser a unidade escolar com destaque nas avaliações de larga escala e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido, buscamos compreender os aspectos da implementação dessa ETI e suas especificidades quanto ao planejamento escolar e estrutura pedagógico-organizacional e curricular que destacam seu êxito no contexto das políticas municipais.

Para André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada,

afetando-a e sendo por ela afetado”. Dessa forma, o pesquisador e o objeto pesquisado se influenciam mutuamente, pois, ao estar inserido no contexto da investigação, o pesquisador se constitui como um elemento da pesquisa. Nessa perspectiva, André explica que

subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Ao mesmo tempo, a pesquisa e a respectiva análise documental mostraram-se necessárias para esta investigação, a fim de fornecer subsídios necessários para atingir os objetivos propostos neste estudo. Assim, para analisar o processo de implantação do Núcleo da Esperança Vila Azul, utilizamos os documentos escolares como: planos escolares, relatórios das avaliações de planos escolares, planos de ensino, diários de classe, atas de reuniões pedagógicas e administrativas, livro de atas de atribuição de aulas; matriz curricular, resultados de avaliações de larga escala, entre outros. A esse respeito, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, do mesmo modo “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Com o entendimento de que documentos podem ser constituídos por escritos não oficiais, ou seja, que não necessariamente passaram por publicação, podemos realizar pesquisa escolar com escritos produzidos no âmbito escolar. Dessa forma, todo registro utilizado na organização do trabalho escolar consiste numa fonte de pesquisa ao revelar como os representantes de diferentes segmentos da instituição planejam as metas e como as atividades são desenvolvidas. Compreendemos, então, com base nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 38), que documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e documentos escolares”.

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p.160), ao adotar o “princípio de que não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema”, o pesquisador necessitará realizar uma adequação paradigmática ao tema proposto. No caso deste estudo, a abordagem qualitativa poderá conferir um grau maior de visibilidade aos aspectos sociais que se propõe.

No entanto, utilizamos também, nesta pesquisa, elementos da dimensão quantitativa, como tabelas. A investigação qualitativa, ao incluir elementos da pesquisa quantitativa, tem

como objetivo proporcionar visibilidade e precisão na análise dos dados coletados. Neste trabalho, a utilização de tabelas contribuiu, com o uso de dados coletados em sites de pesquisas educacionais e de avaliações em larga escala, para representar com exatidão as informações relevantes à pesquisa. Entretanto, a forma como os números foram analisados conferem e ratificam a escolha da abordagem qualitativa. De acordo com André (1995, p. 23), “posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa”.

Na mesma linha de pensamento, Gatti (2012) esclarece que a análise do problema estudado pode requerer diferentes tipos de aproximação para que a situação seja mais bem compreendida, em outras palavras, pode ser necessário utilizar “vários procedimentos de busca”. Para tanto, pretende-se buscar a “superação da dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas x quantitativas, por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica” (GATTI, 2012, p. 29). A utilização de dados de natureza qualitativa e quantitativa elevam a precisão das mensurações e das afirmações, atribuindo-se à pesquisa maior sustentação na análise das informações coletadas.

Com relação às adequações paradigmáticas, deve-se seguir na perspectiva de que nas ciências humanas devem-se evitar as fragmentações e se adotar uma concepção holística dos fenômenos sociais e históricos. Nesse contexto, as vivências e as práticas sociais se sobrepõem aos métodos de análise que compartimentalizam o objeto estudado. Há de se buscar uma articulação à pesquisa e a inter-relação aos aspectos que “expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social” (CHIZZOTTI, 2001, p. 78).

1.4 Coleta de Dados

Nesta pesquisa qualitativa, optou-se pela “análise documental” como um dos instrumentos de coleta de dados, pois ela se constitui, de acordo com Lüdkee André(1986, p. 38) “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Conforme já explicitado, as autoras consideram como documentos quaisquer materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informação. Ainda, para Laville e

Dionne (1999, p.113), “a documentação do pesquisador consiste principalmente em livros e artigos; mas também pode ser de relatórios de pesquisa não publicados, teses”.

Na análise dos documentos escolares, pudemos levantar questões que não foram suscitadas em outros tipos de fonte de informações. A legislação municipal mostrou questões específicas para a implantação das escolas de tempo integral como a regulamentação dos horários de funcionamento e a carga horária diária dessas escolas, inclusive da Unidade Escolar que constitui o foco desta pesquisa.

Nesta pesquisa utilizamos como fonte de consulta os documentos oficiais e institucionais do MEC bem como a legislação federal e municipal. No tocante à legislação federal foram analisados os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988 (CF/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96; Lei 11494/ 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Lei N° 10172 que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010); Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); Resolução CNE/CEB 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução CNE/CEB 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos; Parecer CNE/CEB 07/2010; Texto Referência Para o Debate Nacional da Educação em Tempo Integral elaborado/publicado pelo MEC -SECAD no ano de 2009.

No âmbito municipal foram analisados a legislação municipal e os documentos institucionais da ETI, a saber: Lei Complementar n° 89, de 10 de julho de 1998, que cria a Rede de Ensino Fundamental Municipal; Lei n° 8053, de 04 de setembro de 2000, que institui o Sistema Municipal de Ensino; Resolução SME N° 01, de 14/02/2014; Planos Escolares, relatórios das avaliações de planos escolares, planos de ensino, diários de classe, livro de atas da APM; livro de atas do Conselho de Escola; atas de reuniões pedagógicas e administrativas, livro de atas de atribuição de aulas; matriz curricular, resultados de avaliações de larga escala, entre outros.

A consulta a fontes bibliográficas complementa este trabalho, uma vez que a seleção criteriosa das obras de referência contribui para o aprofundar o conhecimento das questões analisadas. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.65), “é importante familiarizar-se com as pesquisas mais recentes de determinada área do conhecimento através de pesquisa bibliográfica”. A consulta ao referencial teórico na área do conhecimento na qual se desenvolve este trabalho constitui importante suporte ao desenvolvimento das questões que ainda foram pouco exploradas nas pesquisas educacionais.

Em outros termos, a pesquisa bibliográfica permite a reelaboração do saber constituído, inferindo a ele um novo enfoque ou abordagem sob uma perspectiva ainda não delimitada em pesquisas anteriores. Assim, “essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento” (MINAYO et al., 2002, p. 52).

Nesse sentido, esta pesquisa consiste em aprofundar conhecimentos em questões relacionadas à área da educação, mais especificamente na implantação de uma escola de tempo integral no Ensino fundamental nas séries iniciais no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto -S.P. abordando os primeiros cinco anos de sua implantação. A escolha deste município teve como fatores preponderantes: a construção da escola com espaços adequados a receber alunos em tempo integral, o financiamento deste empreendimento com recursos próprios e a elaboração de um currículo de atividades complementares desvinculado de programas federais de atendimento em jornada ampliada.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL A PARTIR DA LDB 9394/96.

Nesta seção, aborda-se a ampliação da jornada na LDB 9394/96 e sua correlação com a educação integral, a educação em tempo integral e a escola de tempo integral e nos documentos institucionais de implantação da ETI.

A ampliação da jornada escolar no Brasil, a partir da aprovação da LDB 9394/96, “tem se constituído como um enfrentamento das desigualdades sociais”(BRASIL, 1996) e na possibilidade de mudanças da estrutura da sociedade brasileira em médio e longo prazo. Entretanto, diversas terminologias são utilizadas nos documentos oficiais para se referir à ampliação da jornada escolar. Destas terminologias, as mais utilizadas são: “educação integral”, “educação em tempo integral” e “escola de tempo integral”. Esses termos serão analisados no arcabouço da Legislação Federal e Complementar.

Os valores e a formação social são constituídos e adquiridos pelos seres humanos através da interação com outros seres humanos, ou seja, é necessário aprender a ser humano, as pessoas são, nesta visão, um resultado do processo de humanização. Conforme Demerval Saviani (2015, p. 34), “a origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem”.

O termo “educação integral”, na CF/88 e na atual LDB, refere-se à educação oferecida ao cidadão, uma educação não fragmentada ou com lacunas, àquela suficiente para formar um cidadão capaz de exercer seu papel na sociedade. De acordo com o Art. 1º da LDB 9394/96,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL,1996).

Nesta condição, a educação integral envolve processos que superam o tempo e os conteúdos escolares e abarcam todos os aspectos da vida em sociedade, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Assim, a educação deverá estar vinculada aos valores socialmente construídos. Rita de Cássia Ventura Pattaro (2013, p.22) compreende que o conceito de integralidade “traz uma carga semântica que remete ao entendimento de que é o todo, o completo que deve ser observado. [...], pois todas as partes juntas são responsáveis pela composição do inteiro, do integral”.

Nos termos do Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) 07/2010, com referência a “educação integral”,

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto (BRASIL,2010c, p. 22)

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral(BRASIL,2010c, p. 25).

A educação integral refere-se a princípios norteadores para a escola, com sentido de totalidade da ação humana, para um currículo que forneça uma visão global e permita a reflexão entre as partes e o todo, isto é, um currículo sistematicamente organizado a fim de que se possa observar as relações entre os fatos e acontecimentos sociais em momentos diversos no tempo e no espaço, além de ampliar ao educando a visão de mundo, dos fenômenos sociais e da natureza, do trabalho e da ação humana em suas diferentes dimensões.

Ainda neste Parecer, a organicidade dos componentes curriculares e a educação integral são termos que se complementam, pois

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (BRASIL,2010c, p.32)

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam[...], entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica (BRASIL,2010c, p.47).

Para o desenvolvimento integral do indivíduo, os sistemas de ensino devem promover um currículo coerentemente estruturado para atender as necessidades educativas para o exercício da cidadania. Entretanto, o termo “educação integral” expresso nos documentos oficiais, mais precisamente na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, não está diretamente vinculado aos termos “educação em tempo integral” ou “educação de tempo integral”. Desse modo,

a ampliação da jornada escolar não pode ser confundida com educação integral. Ao contrário, são práticas entre o tempo integral e a concepção de educação integral que se configuram como proposta de formação completa do ser humano(PATTARO, 2013, p.41).

Observa-se que, nesses documentos, a educação integral teria possibilidades de ser oferecida numa escola de tempo parcial. Assim, o tempo de atendimento ao aluno (parcial ou integral) não está diretamente ligado a integralidade da educação. Dessa forma, a ampliação de jornada não estaria diretamente ligada a integralidade da educação, mas também poderia ser um fator preponderante para se atingi-la. Ana Lúcia Ferreira Silva (2014, p.86) destaca que,“ embora se considera fundamental a ampliação de jornada escolar, é preciso situar a distância entre esta e a concepção de educação integral proposta como norte para essa política ainda é abissal”

Especificamente, vale registrar que não há referência ao termo “educação integral”, nas seguintes leis e decretos: Lei nº 11.494/2007 que institui o FUNDEB; Plano Nacional de Educação (2001 a 2011);Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024); e Decreto nº 7.083/2010, que institui o Programa Mais Educação.

2.1A Educação em Tempo Integral

O termo “educação em tempo integral” nos documentos oficiais tais como LDB 9394/96; Resolução nº 7, de 14/12/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, é utilizado para fazer referência à modalidade educacional cuja jornada ultrapassa sete horas diárias, ou seja, à ampliação da jornada escolar. De acordo com a previsão de ampliação, a jornada escolar será de no mínimo de sete horas diárias no atendimento à criança. A totalidade de horas diárias estabelecidas na Lei compreende o tempo em que a criança permanece na escola em sala de aula e em locais destinados a atividades educacionais complementares. As sete horas diárias na jornada escolar devem ser distribuídas entre atividades em sala de aula (turno) e atividades escolares desenvolvidas após o período de aulas (contraturno).

Nos termos da LDB, a educação em tempo integral no Brasil abre a perspectiva do aumento nas horas de permanência do aluno na escola, ou seja, turno e contraturno.

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A educação em tempo integral visa prioritariamente a formação do indivíduo, que preferencialmente deverá começar aos seis anos de idade, de forma integral. Conforme explica Valadares (2011, p. 74), essa modalidade “[...] procura dar-lhes [aos alunos] oportunidades para enfrentar a vida, integrando-os socialmente através do conhecimento considerado mais completo e relacionado com a realidade concreta em que estão inseridos” e abarcando sua formação intelectual, histórico-social, exercício da cidadania com os conhecimentos históricos.

De acordo com o Artigo 36 da Resolução CNE/CEB 7/2010, “considera-se como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas”.

Com o objetivo de atingir o desenvolvimento nacional com uma educação de qualidade, o Parecer CNE/CEB 07/2010 preconiza o trabalho educativo em tempo integral para o profissional da educação:

[...] professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens [...] (BRASIL, 2010b, p. 23).

Para a educação em tempo integral, nos termos deste Parecer, as instituições de ensino contariam com professores vinculados a uma unidade escolar com jornada de 40 horas semanais, ou seja, com dedicação exclusiva. Essa exclusividade representaria um avanço significativo na qualidade do trabalho docente, visto que, na realidade brasileira, os professores, em sua maioria, lecionam em mais de uma escola.

A condição do trabalho docente a uma única unidade escolar constitui uma estabilidade profissional para que ele possa desenvolver projetos mais adequados à realidade de seu contexto. À medida que esse professor se apropria, através da vivência do cotidiano escolar, das suas reais demandas, ele pode diagnosticar mais rapidamente os problemas que precisam ser trabalhados através de projetos e atividades adequadas para esse ambiente.

Ademais, a interação com os alunos e a criação de vínculos afetivos e profissionais constitui um importante fator para a condução dos trabalhos educativos na perspectiva da

aproximação do professor com a escola, pais e responsáveis. Nesse sentido, quando a coletividade escolar conhece todo o trabalho desenvolvido pela escola, assim como pelo coletivo do corpo docente, cria-se uma confiança mútua entre escola e os pais de alunos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 07/2010, essa proximidade pode trazer ainda um estreitamento das relações entre a escola e a comunidade, contribuindo para a identificação de problemas de ambos, assim, a adequação curricular voltada aos problemas regionais, podem se transformar numa aprendizagem mais significativa:

Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada (BRASIL, 2010c, p. 26).

Quanto às atividades realizadas na educação em tempo integral, é imprescindível que haja um estreitamento de finalidades entre as aulas das disciplinas da base nacional comum e as aulas realizadas no período que constitui a integralidade da jornada escolar, sendo necessária, portanto, uma interação entre os docentes. Tais atividades podem ser oferecidas de forma lúdica, com oficinas temáticas, construção de maquetes, teatros, entre outros recursos didáticos.

Assim como deve existir uma interação entre os professores que lecionam nas duas modalidades de ensino, há que se preocupar também com a seleção criteriosa dos conteúdos escolares, os quais devem se apresentar como uma expectativa de reflexão sobre os desafios enfrentados na sociedade local. Através de atividades cuidadosamente planejadas, deve-se propor reflexões que poderão apontar para a resolução desses problemas. Por exemplo, se a comunidade sofre, por exemplo, com a poluição de um córrego próximo ou com o aumento de casos de dengue, a escola pode se mobilizar para que este problema seja abordado e se busquem soluções. No caso de professores que lecionam apenas em uma escola, os problemas das comunidades interna e externa são percebidos mais rapidamente e podem ser trabalhados com os alunos, de maneira a motivá-los a buscar meios de sanar essas dificuldades.

Com a percepção das necessidades do entorno, toda a equipe escolar poderá, a partir do planejamento de ações que visem abordar os problemas, procurar trabalhar de forma interdisciplinar na conscientização e ou na resolução destes. Dessa forma, a incorporação do currículo à realidade regional torna-se concreta, no sentido de que os conteúdos possam interagir com a realidade do aluno, ou partir da realidade do aluno para que os conteúdos sejam mais significativos.

Nesse viés, a educação em tempo integral constitui-se numa alternativa viável para o desenvolvimento da escola e de seu entorno, na identificação e na busca de problemas comuns, ou seja, de ambos. Ao abordar os problemas do entorno em forma de conteúdo escolar, seja na forma teórica, seja em atividades práticas, os docentes poderão proporcionar experiências educativas mais significativas para os alunos.

Tais práticas estarão, então, em conformidade com o conceito de educar na perspectiva da educação em tempo integral, conceito esse que revela a necessidade da adequação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar a fim de oferecer conteúdos de ensino socialmente significativos aos alunos. Tais conteúdos se expressam na Resolução nº4 de 13 de junho de 2010 em seu Art. 12, § 1º:

Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens” (BRASIL,2010a, p 66).

Quanto ao cuidar, observa-se, na legislação, a determinação do oferecimento prioritário da jornada em tempo integral às crianças das camadas sociais mais necessitadas. Neste sentido, o oferecimento de “alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001-2010, p.57).

A educação em tempo integral, expressa Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, amplia a abrangência do atendimento dessa modalidade de educação em relação ao Plano anterior com destaque para:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias:6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 60)

Embora esta legislação estabeleça uma porcentagem mínima de escolas que devam atender em tempo integral, ou seja, cinquenta por cento de unidades escolares, esta não define a porcentagem destinada para cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental

ou Médio). Assim, caberá aos Sistemas de Ensino definir a quantidade de escolas que atenderão em jornada ampliada. Por conseguinte, possibilita a esses Sistemas optar em oferecer ampliação de jornada para a Educação Infantil em detrimento do Ensino Fundamental. Da mesma forma, o Plano atual define o atendimento de vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, sem estabelecer uma porcentagem mínima de alunos com atendimento em tempo integral para cada nível de ensino.

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014, p. 60).

A ampliação da abrangência das metas está descrita no planejamento de construção de escolas com a arquitetura própria para atender as necessidades deste segmento de ensino. A localização para a construção destas unidades escolares, de acordo com o atual PNE, deverá ser prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, a legislação prevê melhores e mais adequadas instalações escolares para dar melhores condições educacionais às crianças moradoras em áreas que o poder público deveria ser mais presente:

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 60).

Observa-se a orientação quanto à intersetorialidade no oferecimento da educação em tempo integral. Nesta perspectiva, a intersetorialidade está presente na articulação entre diferentes aparelhos público e particulares de ensino para o oferecimento da jornada ampliada. O conceito de intersetorialidade, analisado na parte introdutória deste trabalho, visa oferecer

atividades educacionais em diferentes localidades, afim de promover vivências e experiências educativas significativas, alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar,

- 6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 61).

Essas dimensões almejadas pela educação em tempo integral estão consonantes com o projeto de desenvolvimento nacional, de maneira que a educação possa repertoriar o indivíduo em todos os aspectos de uma vida, seja no âmbito do trabalho, seja na harmonia familiar, com a educação voltada para os valores socialmente desejados.

2.2 Escolas de tempo integral

O termo “Escola de tempo integral” é utilizado nos documentos oficiais e normativos, como veremos a seguir, para adjetivar a escola de tempo integral ou escola de tempo parcial. O tempo, neste caso refere-se ao número de horas que a escola atende aos alunos; como citado anteriormente, as escolas que atendem os alunos por no mínimo sete horas diárias são consideradas, de acordo com a legislação, escolas de tempo integral.

De acordo com o Artigo 87, § 5º da LDB, “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. A ampliação progressiva na implantação de escolas de tempo integral, como determina a LDB, está explicitada no PNE 2014-2024 Lei nº 13.005/2014, meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica”(BRASIL, 2014, p. 60). A referência é clara ao trazer o termo

“educação básica”, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com a CF/88, em seu artigo 211, no§ 2º, “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”; no § 3º, “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. Dessa forma, os municípios deverão atender prioritariamente a educação infantil e fundamental nas séries iniciais e, atingida a totalidade, poderá avançar para o ensino médio e superior.

Isso significa que os municípios poderão, a critério, atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (a) da educação básica; entretanto, a lei não define um percentual para cada nível de ensino. Os sistemas municipais de ensino poderão, para cumprimento da Lei, atender um maior número de alunos da educação infantil e um número reduzido no ensino fundamental.

No entanto, nota-se um avanço com relação à implantação de escolas de tempo integral visto que, no PNE 2001-2010, Lei 10172, não havia qualquer referência a essa demanda. O Plano somente trazia, na meta 18, “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, porém não estabelecia uma porcentagem mínima para a implantação de escolas de tempo integral. Além disso, essa referência era dirigida à educação infantil, e não se previam planos para escolas do ensino fundamental.

Quanto ao entendimento e ao currículo das escolas de tempo integral, a Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos determina, no Artigo 37, que a escola de tempo integral conjugue esforços no sentido de que

a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010c, p. 139).

No atendimento ao aluno da escola de tempo integral, o termo “cuidar” aparece como uma proposta para o segmento do ensino fundamental, não se restringindo apenas à educação infantil. Na atual LDB, não se faz referência ao cuidar; quanto ao termo educar, este aparece apenas uma vez no título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”. Observa-se que,

as Diretrizes Curriculares Nacionais referem-se à indivisibilidade das ações de cuidar e educar.

Nesse contexto, as ações de educar e cuidar perpassam todas as etapas da educação básica, iniciando-se na educação infantil a partir do primeiro ano de vida. A vertente do cuidar se desvela como um dos princípios da formação da pessoa; nesse sentido, a escola de tempo integral, na sua forma mais ampla, cumpre a sua função para a humanização do indivíduo.

Na inseparabilidade do educar e cuidar, cabe à escola desenvolver a capacidade de aprofundar a dinâmica das relações sociais, do respeito mútuo e da aquisição dos bens culturalmente construídos, nas formas mais evoluídas de respeito da pessoa e da natureza. Na visão de Barros (2008, p.72), a ETI possibilita aos estudantes “perceberem que os diferentes saberes advindos de diferentes experiências [...] as diferenças são respeitadas e convivem juntas em um mesmo espaço”. Com estes princípios, a criança pode ter contato com os valores necessários para a convivência na vida adulta, na formação plena do indivíduo e nas suas mais diversas dimensões.

2.3 Educação integral, instruções normativas MEC/SECAD.

A Educação Integral no Brasil contemporâneo se constitui numa política pública com vistas a melhorar de atendimento educacional, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, visto que o Brasil é um dos países que oferece “um menor número de horas diárias de efetivo trabalho escolar”. Não obstante, a ampliação da jornada escolar se apresenta como uma possibilidade de melhores oportunidades educativas às populações com menor poder aquisitivo, “em áreas situadas em capitais e regiões metropolitanas densamente povoadas” nas quais a presença do Estado se faz presente de maneira adequada (Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 p. 124-125).

Antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, estudos foram realizados para fomentar a discussão sobre o panorama educacional no Brasil com relação a iniciativas de implantação e implementação de escolas de tempo integral. Um desses estudos foi realizado sob convocação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O resultado desse trabalho conjunto foi a publicação, em 2009, do documento “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, o qual traz discussões e pressupostos para a construção de bases teóricas para a implantação de escolas em tempo integral.

Essa publicação tem como objetivo incentivar uma discussão entre todos os atores escolares, a fim de contribuir para a construção de novos arranjos educativos capazes de superar barreiras históricas da educação pública, como a exclusão e a evasão escolar. Dessa forma, o documento visa construir um novo paradigma para a Educação Integral de qualidade e com sustentabilidade.

O texto está dividido em três partes: a primeira situa a Educação Integral no contexto contemporâneo brasileiro; a segunda traça um contexto histórico da Educação no Brasil e a terceira concentra-se nas propostas de construção da Educação Integral. Analisaremos somente esta última parte, que trata mais especificamente de questões e apontamentos relacionados à construção de propostas para a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras.

Nessa terceira parte do documento, nos deteremos aos itens 3.1, intitulado “A instituição Escolar: saberes, Currículo e Aprendizagem, e 3.2, cujo título é “Relação Escola e comunidade”. O objetivo da análise desse texto está no fato de que este constituiu diversos estudos em horários de trabalho pedagógico coletivo pela equipe escolar. Seu estudo compôs parte dos subsídios utilizados para a formação do cabedal teórico para implantação e implementação da escola analisada em nosso estudo.

O entendimento sobre educação integral trazido pelo texto possibilita um novo paradigma sobre a instituição escolar, pois apresenta a concepção de uma escola orgânica como parte do grupo social do qual faz parte, isto é, como um espaço de diálogo que se constrói em parceria com os pais, alunos e a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, a trajetória educativa se vincula aos anseios da coletividade “por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem” (MEC/SECAD, 2009, p. 29).

O documento referência em questão propõe

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139).

A escola, nessa visão, supera o conceito de uma instituição desvinculada da comunidade, transmissora de conhecimentos e assume seu caráter democrático e participativo. Consciente de que a instituição escolar não se basta em si mesma, mas faz parte da

coletividade, ocupando espaço físico, cultural e imaterial do lugar em que está instalada, a escola deve estar preparada para o exercício do diálogo, da cidadania e dos anseios sociais.

As demandas sociais requeridas no exercício da democracia induzem a escola a rever seu posicionamento em relação à escola, como enfatiza o documento:

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade (MEC/SECAD, 2009 p. 29).

Ao tomar consciência de que a escola contemporânea deve assumir uma configuração voltada para a interação com a sociedade na qual está inserida, a equipe escolar deverá se colocar na posição de parceira da coletividade escolar. Tradicionalmente, a escola pública tem se colocado como opositora do grupo social a quem serve e vice-versa. Paro (2012), ao analisar as relações da gestão com uma comunidade, postula que a escola pública parece imputar um caráter de exterioridade à comunidade escolar, ou seja, para o autor, a escola refere-se à comunidade como se fosse um apêndice ou algo a mais a se administrar.

Os problemas históricos de uma escola democrática podem ser amenizados com uma mudança de postura dessa instituição ao estabelecer um diálogo com a sociedade, assumindo, dessa maneira, um caráter acolhedor, com uma nova autocompreensão do seu papel social, isto é, o papel de democratizar a comunidade em que está inserida. De acordo com Vitor Henrique Paro (2012, p. 29), “a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar uma maior precisão do conceito de participação”.

Os desafios do mundo moderno redefinem as funções historicamente construídas para a escola, o que exige de seus profissionais a compreensão de novos conceitos de prestação de serviço educacional que estão articulados na participação do grupo social escolar. Essa nova configuração do papel da escola cria possibilidades de exercício democrático e participativo dos envolvidos no processo educacional.

Na mesma ordem, a participação democrática no âmbito escolar foi possibilitada pelas perspectivas criadas pelo processo democrático da esfera pública, pois “o processo de institucionalização da esfera pública foi estabelecido por meio das relações da política constitucional [...] até ao ponto em que a esfera pública tornou-se um princípio organizacional do ordenamento político democrático” (PARO,2012, p. 29).

Para se construir um projeto de escola de educação integral nesses moldes, ou seja, a partir da participação democrática, deve-se repensar a gestão pública escolar. Dessa forma, as tomadas de decisões, definições de metas, projetos e atividades escolares devem surgir a partir das demandas e diálogos com o coletivo, inclusive garantindo a representatividade de todos os segmentos escolares como pais, alunos, professores, gestores, representantes da sociedade, entre outros. Nas palavras de Katia Oliveira Barros (2008, p. 78), “educar para a democracia exige que seja posta em prática uma de suas características mais essenciais: a distribuição do máximo de poder entre todos os indivíduos”. Nesse processo, a equipe escolar e, principalmente, a equipe gestora poderão ter melhores percepções da escola e de suas necessidades, a partir das diferentes esferas sociais que atuam no âmbito escolar.

Espera-se um posicionamento dialógico da escola que pretende construir uma relação de parceria com a coletividade. Para que isso ocorra, torna-se necessária a abertura de canais de comunicação nos quais todos possam expressar suas ideias e expor anseios para a melhoria do atendimento educacional dos alunos.

Na perspectiva da melhoria da proposta pedagógica voltada para o exercício da democracia e participação de todos os atores sociais, temos:

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (MEC/SECAD,2009,p. 33).

A estruturação de um projeto pedagógico que supere a condição de conteúdos e estratégias escolares deve ter como meta a aproximação da escola com os pais, para que se rompam as barreiras do distanciamento institucional dos saberes escolarizados e também para que a escola assuma uma postura participativa dos saberes, práticas e costumes comunitários. Na assunção deste posicionamento, por parte de escola, inicia-se um processo de desconstrução dos preconceitos implicitamente instalados no âmbito escolar.

Nesse ponto de vista, podemos inferir que as metas escolares devem ir além de conseguir atingir resultados satisfatórios nas avaliações externas, e incluir, em seus indicadores de desempenho e processos avaliativos, quesitos que possibilitem aferir qualitativamente seu relacionamento com o grupo social escolar. Para tanto, observa-se a necessidade de projetos e atividades que incluam a participação das famílias e para as famílias. Da mesma forma, a ampliação dos espaços escolares faz-se necessária, ao superar o conceito da sala de aula como único espaço educativo possível para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. O projeto pedagógico escolar, principalmente para as escolas de educação integral, vislumbra o rompimento do conceito da sala de aula como única possibilidade educativa ao se ampliar a percepção e a apropriação de diferentes espaços escolares como possibilidades de promoção do saber.

Assim, a apropriação e vivência de distintos espaços escolares abrem possibilidades de percepção aos alunos, pois, ao se utilizar outros ambientes da instituição de ensino como oportunidades educativas, amplia-se a visão do alunado para diferentes elementos constitutivos do âmbito escolar. Para tanto, há a necessidade de organizar tempo e espaços, num exercício de cooperação e visão do todo escolar.

O modelo de Escola de Educação Integral, de acordo com Jaqueline Moll (2008,p.13), “coloca-se na perspectiva de um projeto educativo que possa recriar seu sentido com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos”. Nessa visão da pesquisadora, a escola ultrapassaria os limites de seus muros, criando um conceito de escola que dialoga com a coletividade criando vínculos, abrindo possibilidades múltiplas com diversos atores engajados na tarefa de ensinar.

Ao se ampliar a visão dos espaços escolares e abranger o bairro e a cidade como possibilidade do processo formativo dos alunos, amplia-se também o conceito de educação, na perspectiva de transmissão dos conceitos e do conhecimento historicamente construído. Ana Lúcia Ferreira Silva (2014, p.89), analisa o conceito de “Cidade Educadora” ao apresentar a ideia de que essa concepção “leva ao entendimento de que o meio urbano dispõe de incontáveis iniciativas educativas e espaços que englobam instituições formais e informais[...] as instituições culturais e outras instâncias”.

A apropriação dos saberes, sob a óptica da ampliação dos espaços escolares, abre o processo educativo a outros elementos constitutivos da cognição humana, como a percepção ambiental e a experimentação que poderão aliar-se aos saberes sistematizados na construção dos conceitos escolares e não escolares.

Essa visão perpassa o coletivo, a formação de equipe escolar com gestores, professores e toda a equipe escolar envolvida como partícipe num processo educacional dinâmico. Esse movimento organizativo requer um amplo diálogo entre todos, tanto para se delimitar a atuação de cada membro da equipe em relação aos demais, como ampliar a visão de todos em relação ao conjunto do trabalho desenvolvido. Tal processo possibilita o exercício da autonomia do trabalho, bem como a descentralização das decisões da equipe gestora em relação ao grupo.

2.4 Revisão de Literatura: Educação em Tempo Integral, pressupostos

A produção bibliográfica acerca da educação em tempo integral no Brasil, principalmente após a promulgação da CF/88 e da LDB, tem se mostrado um campo de pesquisas abrangendo uma grande variedade de experiências nos Sistemas de Ensino, especialmente nos Municipais e na implantação de programas e projetos na área. Por sua vez, os órgãos governamentais como o MEC, têm incentivado a publicação de documentos que buscam servir de referencial teórico para os Sistemas de Ensino implantarem suas próprias iniciativas na ampliação da jornada escolar. Entre esses, está o texto considerado na seção anterior. Entretanto, o número de publicações, seja por parte do MEC, seja por pesquisadores da área, como dissemos, tem se mostrado extenso. Da mesma maneira, para que possamos demonstrar o pensamento relacionado à Educação Integral e à de Tempo Integral do ponto de vista da construção de um projeto de escola democrática e participativa, buscamos dentre a produção bibliográfica as que mais se aproximam e expressam tal pensamento.

Para a construção de um projeto pedagógico da escola de Tempo Integral que possa cumprir seu papel na sociedade, ou seja, de diminuir as disparidades sociais e promover o desenvolvimento social e humano, há a necessidade de reunir um conjunto de pressupostos capazes de embasar a discussão sobre o assunto. Dessa maneira, ao reunir os trabalhos relacionados a essa área de estudo, foi precedida uma pesquisa bibliográfica cujo recorte deu-se com base nos autores que fomentassem a reflexão sobre o prisma democrático de projeto escolar.

Toda proposta de implantação de escola de tempo integral pressupõe a ampliação da jornada escolar; entretanto, a questão do tempo representa apenas um dos aspectos a serem considerados ao se implantar este modelo de escola. Dentre os principais fatores a serem considerados, está a própria concepção de ser humano que queremos formar.

Para Lúcia Velloso Maurício (2009), o projeto de escola de tempo integral deve levar em conta os princípios de integralidade do ser humano, neste sentido:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

A integralidade do ser humano deve ser entendida sob a perspectiva da união das ciências naturais e sociais pois o ser humano deve ser o foco principal dessa área de conhecimento. Dito de outra forma, “os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário” acabam por segmentar o conhecimento e suas práticas (SANTOS, 1988, p. 64).

Na educação integral em tempo integral, as atividades devem ser integradas ao projeto pedagógico para que se tenha, ao final de um tempo, um conjunto de atividades que proporcionem uma visão plena daquilo que se pretende desenvolver. O projeto pedagógico, por sua vez, deve levar em conta a totalidade do ser humano, ou seja, uma visão de educação para a formação da pessoa para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Tomamos como pressupostos de projeto político-pedagógico o conceito de Ilma Passos Veiga. De acordo com a pesquisadora,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 1998, p. 11-12).

O projeto político-pedagógico precisa ser construído coletivamente de forma representativa por todos os segmentos na comunidade escolar. A construção desse documento com a participação de todos terá como garantia o exercício da democracia representativa no âmbito escolar. Dessa maneira, conforme Ilma Passos Veiga (2007, p. 117), “o projeto político-pedagógico tem uma função social importante, ao redefinir as relações sociais no interior da escola, possibilitando a abertura do espaço para as práticas democráticas”.

Podemos inferir uma dupla conceitualização do exercício democrático na construção do projeto político-pedagógico. Na primeira, a escola demonstra à sociedade como exercer a democracia ao torná-la partícipe dessa ação escolar. A segunda forma é a sociedade se apropriar do exercício da democracia ao participar da construção dos delineamentos escolares. Para garantir a representatividade, faz-se necessário instituir os órgãos colegiados com o objetivo de assegurar a continuidade da execução das diretrizes planejadas pela coletividade escolar.

A escola pública brasileira que atende a educação infantil e ensino fundamental, “especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 51). A ampliação da jornada escolar, além de constituir-se numa política afirmativa, pode se tornar uma importante ferramenta de socialização e emancipação para os alunos e para a sociedade que está inserida se aliada a um projeto pedagógico com concepções democráticas participativa.

Para Ana Maria Cavaliere (2009), as ações para a implantação de escola de tempo integral no Brasil têm seguido duas vertentes: a primeira visa melhorias das condições das escolas e abrange adequações para atender os alunos em jornada ampliada. Tais ajustes atendem desde a infraestrutura das unidades escolares, perpassando pela adequação de recursos humanos, como professores em regime de tempo integral e abarcando até o projeto pedagógico escolar. A esse modelo, a autora atribuiu a nomenclatura de “escola de tempo integral” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Na segunda vertente, denominada pela autora como “aluno em tempo integral”, a implantação conta com aparelhamentos externos à escola. Dessa forma, os sistemas de ensino contam com a intersectorialidade e de outros aparelhamentos públicos disponíveis no bairro ou na cidade. Neste segundo modelo, as atividades seriam menos escolarizadas, “pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Isa Guará (2006), por sua vez, ao se referir às possibilidades de desenvolvimento social da educação integral, argumenta:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da

convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

Na educação humanizadora, como escreve Isa Guará, a escola, além das experiências proporcionadas pela sala de aula, contribui para responder a questões necessárias para o exercício pleno dos direitos de deveres da vida futura e do mundo do trabalho, pois é na convivência que a criança pode criar estruturas mentais estáveis para a vida em sociedade. A escola consiste, assim, em uma micro-sociedade em que a criança poderá estabelecer os laços para a vida em sociedade.

Na interação social e no relacionamento com o outro, a criança pode utilizar-se das experiências vividas na escola como base para a constituição de sua personalidade e da visão que ela tem do mundo e de si mesma. Na escola de tempo integral, as relações interpessoais proporcionadas pelas atividades desenvolvidas ao longo do turno escolar envolvem experiências comportamentais horizontalizadas no sentido da construção da identidade pessoal e social a partir dos relacionamentos individuais e em grupos.

Isa Guará (2009) entende a educação integral na perspectiva do direito à cidadania e da proteção integral da criança e do adolescente sob a forma de “proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento”(GUARÁ, 2009, p. 65). Para tanto, postula que essa proteção deverá ser fruto da união de esforços na formulação de políticas públicas e das famílias para prover esses direitos.

A autora compreende que a educação seja um direito à aprendizagem, para tanto, indica que o sistema escolar e os pais devam buscar

[...] metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua, com sucesso, sua formação. Por outro lado, os pais encontram no ECA o respaldo necessário à sua intervenção nos processos pedagógicos e à discussão dos conteúdos curriculares. Legalmente, podem também reivindicar do Estado a inclusão de seus filhos em programas suplementares de transporte escolar, material didático ou merenda. Há, pois, muitos recursos jurídicos que sustentam a base legal para a educação integral, entendida como direito de toda criança ao desenvolvimento e à proteção integrais(GUARÁ, 2009, p. 67).

A educação integral como política pública de proteção às crianças, principalmente de baixa renda e residente em regiões de risco, vem a ser também uma ação afirmativa do Estado para populações desfavorecidas. A educação integral torna-se sinônimo de proteção, e, nessa visão, o conceito de educar e cuidar estão intimamente ligados, num empenho único de garantir à criança e ao adolescente os direitos preconizados na Legislação.

Para a autora, as atividades complementares da jornada ampliada devem ser articuladas e integradas, formando uma unidade capaz de promover os conhecimentos e competências. Faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, pois a qualidade na educação vem da integração entre as dimensões quantitativas – referindo-se à educação para todos e o combate à exclusão e ao abandono escolar – e qualitativas, na vertente ao atendimento das necessidades educacionais em seu sentido mais amplo.

Da mesma forma, Ana Maria Cavaliere (2002) corrobora com o pensamento de uma escola construtora de seus saberes, cujas metas estejam dialogando com o desenvolvimento humano, em busca do pleno sentido da inserção social por meio da educação. A pesquisadora afirma que,

Embora a escola seja um ambiente intencionalmente instituído, no qual as aprendizagens são planejadas e selecionadas, isto não significa que a forma “natural” da aprendizagem deva ou possa ser rompida. O processo educacional caracterizado pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e pensamento continuará se realizando da mesma forma e em condições ainda melhores (CAVALIERE, 2002. p. 259).

Na perspectiva de Ana Maria Cavaliere (2002), a escola deverá ser uma incubadora social, de modo a reproduzir em menor escala e de maneira controlada e intencionalmente organizada as experiências, atividades e vivências que o indivíduo poderá encontrar no seio social. Seria um “repertório” de percepções sociais e afetivas para a vida futura. Nas palavras de Ana Maria Cavaliere, temos

Uma micro-sociedade intencionalmente preparada necessita de uma permanente e intensa troca com a realidade político-cultural vigente, para que possa atuar como um ambiente de favorecimento da “reconstrução da experiência”. Constituir-se como uma “micro-sociedade” dentro de uma sociedade maior é, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, deixar de ser auto-suficiente e passar a dialogar com as referências das diversas instâncias desta sociedade maior da qual todos participam. Não se organiza uma “metasociedade” sem reflexão e escolha sobre algum modelo (CAVALIERE, 2002, p. 261).

A escola democrática deve educar para a vida. Num sentido mais amplo, a educação deve constituir-se como instrumento de recriação da sociedade, pois a escola torna-se a representação da própria sociedade. A educação escolar, nesses termos, deve se desenvolver no coletivo dos alunos, na interação e nas atividades em grupo. A construção da escola democrática poderá converter-se, a médio e a longo prazo, numa sociedade democrática, no

sentido da reprodução dos valores desenvolvidos na escola se ampliarem social e culturalmente.

Paulo Freire (1997) entende a questão do dever da escola na construção da cidadania da seguinte maneira:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela[...]. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997, p.1).

Com as concepções e práticas da Escola Cidadã, abre-se um leque de possibilidades com vistas à educação humanizadora para a construção de um currículo capaz de proporcionar o desenvolvimento humano por meio das ETI, no sentido de voltar-se para as necessidades educacionais e afetivas da criança. Um currículo que proporcione o pleno desenvolvimento do educando e da sociedade, que proporcione construção de um “ecossistema educativo”, positivo, para uma vida mais saudável e produtiva.

Tais conceitos devem apontar para a autonomia da escola, das suas reais necessidades e possibilidades, como estratégia de qualidade de ensino. Para tanto, a participação do grupo social escolar se faz necessário através da participação e atuação nos colegiados escolares, do efetivo acompanhamento da vida escolar da criança pelos seus pais.

Com relação ao modelo pedagógico das escolas em tempo integral, Ana Maria Cavaliere afirma que:

[...] um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar [...] sobre as bases teóricas da concepção de educação integral significou buscar as ligações e rompimentos entre “vida” e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos (CAVALIERE, 2002, p. 249-250).

As ideias e ideais preconizados pelos educadores brasileiros, à primeira vista, podem parecer distantes da realidade educacional das escolas públicas, mas o importante de toda

construção teórica é a real consciência da situação de uma sociedade, a tomada de decisões em relação às políticas públicas e as definições das metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo.

Cabe à educação a tarefa de estruturar a interação de forma que a criança tome conhecimento do saber historicamente construído pela humanidade. Dessa forma, a criança se apropria da realidade por meio das relações sociais que estabelece com o mundo. Na visão de Marilda Facci,

Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação (FACCI, 2004, p.79).

Para a autora, o indivíduo se desenvolve por meio das relações sociais, em interação com as pessoas e objetos construídos e utilizados pela sociedade na qual está inserido. Ainda de acordo com Marilda Facci (2004, p. 79), “estas interações promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.”.

O ser humano se desenvolve com a apropriação dos saberes historicamente construídos, pela utilização dos objetos como atividade humana com objetivo de suprir suas necessidades e pelas relações entre sujeito e objeto. Nestas relações origina-se o conhecimento objetivo e o desenvolvimento do pensamento.

As atividades cotidianas da ETI envolvem experiências comportamentais significativas do ponto de vista das relações interpessoais, as quais contribuem para construção da identidade pessoal e social a partir dos relacionamentos em grupos, visto que muitas das atividades realizadas na ampliação da jornada escolar envolvem o trabalho em equipe e necessitam da cooperação mútua.

A educação integral é abordada por Gesuina Leclerc e Jaqueline Moll (2012, p. 17). A pesquisadora e diretora de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação, sob a perspectiva de garantia de direitos, defende a ampliação da abrangência desta modalidade de educação à “múltiplas dimensões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano”.

Para a autora, as políticas públicas de educação integral se consolidam pela ação do Estado em programas governamentais:

Pela condição do lugar institucional, trazemos para o debate um pouco do protagonismo do Estado, pelo menos na esfera do Poder Executivo Federal, no campo da indução da educação integral e em jornada ampliada. Esse lugar institucional é marcado por tarefas públicas que buscam enfrentar as profundas desigualdades educacionais ainda existentes no País e que exigem políticas afirmativas identificadas com as lutas sociais pelo acesso e democratização de direitos (LECLERC e MOLL, 2012, p.19).

Como consolidação do protagonismo Estatal na área da educação integral, foi instituído o Programa Mais Educação pela Portaria Normativa Interministerial nº17/2007, e normatizado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Esse Programa constitui-se numa “estratégia do governo federal para indução da política de educação integral no Brasil, em uma indissociável relação de engajamento em tarefas para sua implementação” (LECLERC e MOLL, 2012, p. 18).

Com a implementação do Programa, de abrangência nacional, busca-se o fortalecimento das funções e responsabilidades do Estado no que se refere à educação pública. Outra vertente, se refere a qualidade da educação ofertada por meio deste Programa. Pretende-se, através dessas ações, quebrar um ciclo que perpetua as diferenças e o acesso à educação, a cultura e aos bens historicamente construídos pela sociedade. Entretanto, a “educação integral em jornada ampliada ou escola de tempo integral necessita de ações e marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária” (MOLL, 2012, p. 130).

Na sua concepção teórica e filosófica, o Programa Mais Educação toma como base os conceitos de educadores como John Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, no tocante ao enfrentamento da fragmentação do ensino e sua desconexão com seus contextos sociais. Por meio desse Programa, procura-se, além do aumento das horas diárias, oferecer condições para que se consubstancie o desenvolvimento humano, por meio da proposta de um currículo estruturado e flexível capaz de atender e contemplar as diferentes realidades de diferentes partes do território nacional. Analisaremos as ações deste Programa em outra seção.

Nessa perspectiva, a educação integral está pautada no enfrentamento das desigualdades sociais que estão ligadas a certos fatores, como afirmam Leclerc e Moll (2012):

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades (LECLERC; MOLL, 2012, p. 17).

O combate às desigualdades sociais, dentre elas a econômica e cultural, poderia ser realizado por meio da implementação de políticas públicas na escola, principalmente a de tempo integral, sob a forma de acesso a bens materiais – como produtos tecnológicos, e culturais, como a utilização desses equipamentos e seus respectivos softwares. Assim, o uso dessas tecnologias poderia se tornar parte integrante dos programas de promoção social e de acesso à informação.

Da mesma forma que o Programa Nacional do Livro Didático foi e ainda continua sendo uma importante conquista para combater a exclusão e o abandono escolar, o acesso à ciência e à tecnologia no mundo moderno também constitui uma importante ferramenta para diminuir as distâncias sociais dentro da escola e da sociedade. Nesse contexto, o acesso às tecnologias de informação, com a utilização de internet em atividades planejadas e consonantes ao projeto pedagógico escolar, pode contribuir para a superação dos desníveis sociais existentes atualmente.

Vale ressaltar que essas iniciativas formaram políticas públicas para o combate à desigualdade social e a proteção à criança no Brasil contemporâneo. Entretanto, para definimos o que são políticas públicas, seguiremos os conceitos defendidos por Celina Souza (2006). Embora a autora ressalte que existam diferentes definições de políticas públicas, para a área da educação podemos tomar por base que “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação”(SOUZA, 2006, p. 26). Nesse sentido, ressalta-se que as políticas públicas para a educação, quando desenvolvidas no âmbito dos sistemas municipais de ensino podem apresentar resultados positivos num menor tempo, pois abrem a possibilidade melhores condições de acompanhamento e avaliação pelos sistemas de ensino e da sociedade por estarem mais próximas da população para as quais foram formuladas, proporcionando assim a perspectiva de reformulações ou ajustes no percurso das ações educacionais implementadas.

2.5 iniciativas de implantação de escolas de tempo integral

Nesta seção são analisadas três iniciativas para a ampliação da jornada escolar na perspectiva de políticas públicas educacionais e os motivos de sua descontinuidade. Tais

programas visavam o atendimento de crianças de escolas de bairros periféricos como política governamental de combate à pobreza e a desigualdade social.

Embora estes programas tivessem alcançado parte de seus objetivos no que se refere ao maior tempo de permanência dos alunos em ambiente escolar, em outros aspectos tomaram rumos diversos dependendo da localidade em que foram implantados. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, abordamos os seguintes programas: CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), e Programa “Mais Educação” e suas propostas de atendimento ao aluno em tempo integral.

2.5.1 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

No início dos anos de 1980, tivemos, no Rio de Janeiro uma das mais inovadoras experiências até então vistas no cenário educacional da nação no que se refere à “educação integral em tempo integral”. Trata-se dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, construídos a partir dos ideais de Darcy Ribeiro, com pressupostos teóricos de Anísio Teixeira, e projeto arquitetônico de Oscar Neimeyer. Foram erguidas aproximadamente quinhentas unidades escolares durante o governo de Leonel Brizola (MEC/SECAD, 2009, p.17).

De acordo com Sandra Carbello, os CIEPs foram uma tentativa de adaptação das concepções educacionais de Anísio Teixeira com relação à educação em tempo integral, ou seja, a integração, em uma só unidade escolar, da escola-classe e da escola-parque. Entretanto, “pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original” (CARBELLO 2016, p. 180).

Desde sua implantação, muitos se colocaram em posições distintas quanto aos prós e contras em relação aos objetivos dos CIEPs. De acordo com os idealizadores da proposta, o objetivo era oferecer educação em tempo integral, com aulas e projetos que incluíam esporte, lazer, arte, ciência e literatura, numa proposta de ensino integrado.

Moreira Franco, eleito governador o Rio de Janeiro em 1986, não deu sequência aos projetos educacionais do governo anterior. Ao contrário, destituiu as escolas do horário integral, cortou a verba para a merenda escolar e reduziu o número de professores que lecionavam no CIEPs. Nas palavras de Ana Cristina Mignot,

Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido[...]. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade vitrine do país. A escola que havia se tornado o seu mais novo cartão postal, ainda assim pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa. O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante (MIGNOT, 2001, p. 163).

Quando Brizola foi eleito para um segundo mandato, em 1991, retomaram-se as obras inacabadas dos CIEPs que atingiram sua meta inicial de quinhentas unidades em todo o Estado do Rio de Janeiro. O governador também implementou reformas em algumas unidades e o atendimento aos alunos em período integral foi reiniciado.

No governo seguinte, eleito em 1995, assumiu o governador Marcelo Alencar, que repetiu as ações do governo Moreira Franco, ou seja, retirou o horário integral e reduziu o número de professores do CIEPs, conforme relata Lucia Maurício na obra citada.

Na atualidade, não se pode afirmar sobre o sucesso ou insucesso do CIEPs, pois em diferentes municípios foram dados destinos diversos ao Projeto original.

[...] muitos municípios com baixo índice populacional não absorveram a concepção de educação dos Cieps, a qual fala mais claramente para o habitante das grandes cidades e periferias. Em contrapartida, a municipalização apressada de algumas dessas escolas em vários municípios do estado do Rio de Janeiro, sem estrutura de recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos compatíveis com a realidade desses municípios, levou à sua descaracterização e à perda de ligação com o projeto pedagógico original [...] (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 168).

Os professores que atuaram nos CIEPs se sentiram desmotivados com os rumos da proposta pedagógica, que tomou um caráter mais assistencialista do que educacional, na visão deles, como afirma a diretora do CIEP F:

Na verdade, não é a qualidade da ação educativa que se encontra na base dessa avaliação, mas a realidade social que a envolve e que obrigaria os professores a atitudes consideradas, em si mesmas, assistencialistas, impossibilitando um trabalho educacional de qualidade. Com frequência citam também o que consideram atitudes paternalistas dos governos: “a visão paternalista que o governo passou e passa; o ‘Brizolão’ dá tudo: uniforme, material, comida. Muitos pais fogem de sua responsabilidade achando que a escola tem que dar tudo, até educação inicial, que deve vir da

família” (Diretora do CIEP F, que funciona com horário ampliado) (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 171).

Sobre a continuidade do oferecimento da educação em tempo integral, muitas unidades já não disponibilizam esta modalidade de ensino, e em outras simplesmente foi descaracterizado o ensino integral, restando apenas características de tempo integral, pois:

Segundo as informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pelas secretarias de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único. Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas[...] (CAVALIERE; COELHO, 2003, p.172).

O que se pode perceber dos diferentes rumos que tomaram os CIEPs, a partir da proposta original, talvez seja a consequência da descontinuidade do programa com a mudança de governo, já que sucessores não tiveram interesse de implementar melhorias em propostas de adversários políticos. A respeito da descontinuidade dos CIEPs, Florence Valadares (2011, p. 66) comenta que “os motivos alegados são vários, desde a suposta falta de verba por se tratar de um projeto supostamente caro, como pela constante prática de não continuidade das políticas iniciadas por administrações anteriores”.

2.5.2 Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) teve seu início com a aprovação da Lei nº 8.642/93. Regulamentado pelo decreto nº 1.056/94, em seu artigo 1º, previa ações descentralizadas e integradas, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais.

Este Programa surgiu em substituição ao Projeto Minha Gente e passou a adotar, para sua operacionalização, as unidades físicas dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) – agora chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança (MENEZES, 2001).

O Projeto Minha Gente e o PRONAICA foram duas ações do governo federal para reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. Nos anos de 1990, registravam-se altos índices de trabalho infantil, principalmente nos grandes centros urbanos.

A fim de combater a evasão escolar ou um contínuo movimento de abandono e retorno à escola, o que frequentemente resultava em reprovação e defasagem de idade/série, bem como no não atingimento dos objetivos educacionais nacionais, prédios escolares foram construídos ou adaptados para ao atendimento dessa população.

A meta definida pelo governo federal foi a construção de cinco mil CIACs para atender aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de Ensino Fundamental e 2,3 milhões em creches e pré-escolas (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

De acordo com Sobrinho e Parente (1995), o Ministério da Educação e do Desporto definiu como diretrizes do programa:

- a) a garantia do direito da criança ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades;
- b) a universalização do atendimento às necessidades básicas da criança e do adolescente, embora priorizando medidas voltadas à população mais pobre e sem assistência;
- c) a oferta de serviços de qualidade para as crianças, em oposição a soluções precárias e improvisadas, parciais, descontínuas e meramente assistencialistas;
- d) a irradiação e a disseminação de novas tecnologias, adequadas à atenção integral;
- e) a intersetorialidade, a intercomplementaridade, a articulação de ações;
- f) a descentralização das ações, pela ação compartilhada entre União, estados e municípios e entre os diversos setores sociais e a comunidade, e o compartilhamento de responsabilidades;
- g) a flexibilidade em termos normativos, programáticos e gerenciais.

Essas diretrizes tinham como metas abarcar as mais variadas necessidades da criança de forma integral. Como política pública, o PRONAICA extrapolava os limites do sistema educacional, pois incluía serviços de assistência na forma de intersetorialidade. Nesse Programa, procurava-se conjugar esforços de diversos setores da esfera pública como saúde, assistência social e educação, como medida de combate aos problemas sociais em áreas de grande concentração populacional.

Por outro lado, o Programa não levava em conta outros projetos que atendiam a mesma população. Conforme explicam José Sobrinho e Marta Parente (1995, p. 17), “essa duplicação de ações e de estruturas administrativas, além de onerar os custos para o setor

educacional, gera fragmentação de ações e cria dificuldades para uma efetiva coordenação do programa”.

Das unidades físicas dos CIACs, o PRONAICA deu continuidade às obras de construção dos centros. Dutra e Almeida(2011, p.9) relatam que, “da previsão inicial de construção dos cinco mil centros, foram construídos 444 em todas as regiões brasileiras”. O PRONAICA teve sua extinção em nível nacional em 1995.

A descontinuidade do Programa inviabilizou o projeto de educação em tempo integral em muitos municípios onde existiam os CAICs. Sobrinho e Parente (1995, p. 22) afirmam que “este programa apresenta-se como mais uma experiência de programa nacional concebido de forma centralizada pelo governo federal, com execução partilhada pelos estados e municípios”.

2.5.3 Programa Mais Educação

Como política pública oficial, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. O Programa consiste em oferecer aos alunos, por meio de adesão dos sistemas públicos de ensino, atividades que contemplem, de acordo o Decreto 7.083 de 2010, artigo 1º,

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p.1).

Esse Programa funciona com o repasse de verbas às escolas participantes. As escolas deverão oferecer aos alunos uma jornada mínima de sete horas diárias de atividades. O repasse dos recursos é realizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os recursos são creditados em conta especialmente destinada para esse fim, e são administrados pela Associação de Pais e Mestres (APM) da Unidade Executora, ou seja, da escola que aderiu ao Programa.

A composição da jornada dos alunos será de cinco horas de aulas das disciplinas contidas na matriz curricular da escola e, no mínimo, duas horas diárias de atividades no contraturno previsto no Programa, perfazendo um total de sete horas diárias.

As atividades previstas pelo Programa estão contidas em dez macrocampos: acompanhamento pedagógico (obrigatório); meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e arte; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educomunicação; educação científica; e educação econômica. As escolas poderão escolher no mínimo três e no máximo quatro dos dez macrocampos disponíveis, de acordo com as características regionais ou necessidades educacionais. Esse modelo é o mais utilizado no Brasil quando nos referimos à escola de tempo integral, mas, além dele, existem outros, por iniciativa de ampliação de jornada dos próprios sistemas de educação.

Observa-se que os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases consubstanciam-se no Programa Mais Educação para o desenvolvimento do educando e capacitando-o ao exercício da cidadania. Na prática, o governo federal repassa recursos diretamente às unidades escolares para que estas gerenciem as despesas de ajuda de custo de monitores. A monitoria é desenvolvida por um voluntário, que realiza as atividades previstas no Programa.

Em contrapartida, o município cobrirá as despesas com transporte, alimentação, locais para a realização das atividades e outras exigências logísticas inerentes ao desenvolvimento do Programa, conforme expresso nos artigos 2º e 4º do decreto 7.083 de 2010:

2º– a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

Essas orientações estão contidas também no Manual Operacional de Educação Integral (p. 23):

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

A retribuição pecuniária recebida pelo monitor constitui-se como “ajuda de custo”, ou seja, o pagamento não se equipara com a hora-aula média recebida por um docente. Tal atividade em si tampouco se caracteriza como prática docente, e sim, como monitoria. Em suma, o trabalho docente é caracterizado como “voluntariado”, ou seja, um voluntário exercerá um trabalho de monitoria e a retribuição pecuniária é destinada a cobrir despesas de transporte, alimentação, entre outras.

A atividade de monitoria não necessita que o monitor tenha formação inicial, ou seja, licenciatura em qualquer área do conhecimento. Além disso, essa atividade poderá ser realizada por qualquer pessoa que tenha “habilidades apropriadas” para o exercício deste voluntariado.

De acordo com o MEC “em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes [...] escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes” (MEC, 2017). O Programa foi implantado em escolas situadas em áreas de vulnerabilidade social.

No entanto, após transcorridos nove anos de sua implantação, o Programa Mais Educação teve sua continuidade interrompida e é “definido como ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação e com distorções gritantes” (ZINET, 2016, p.1).

As iniciativas de implantação de Programas de atenção integral à criança tiveram seu início no Brasil no início do século XX. Entretanto, com a atual LDB, esta necessidade se consubstancia no atendimento às crianças, principalmente àquelas que vivem em áreas de vulnerabilidade social. Essa política possui um viés afirmativo no que tange ao oferecimento de “mais a quem tem menos”, e surge da necessidade de combater a evasão escolar e os baixos índices de proficiência escolar nestas comunidades.

Embora seja dever do Estado levar serviços de saúde, educação e assistência a comunidades com grandes concentrações populacionais localizadas em regiões periféricas e carentes, historicamente o poder público não tem uma presença satisfatória nesses locais. Iniciativas do governo federal têm tentado minimizar as desigualdades sociais por intermédio de Projetos e Programas de jornada ampliada de turno e contraturno escolar. Tais iniciativas, por serem de nível federal, de grande abrangência, são implantadas homogeneamente, desconsiderando, na maioria das vezes, as características regionais e suas particularidades.

Os programas federais abordados nessa pesquisa foram implantados em regiões carentes, cujo objetivo era diminuir as desigualdades sociais. Com a descontinuidade deles,

agrava-se a situação dos governos municipais, os quais, antes de receber os programas federais, já não possuíam recursos financeiros suficientes para solucionar os problemas que os Programas se propuseram a resolver. Nessa situação, os municípios se veem obrigados a dar prosseguimento aos serviços ou arcar com os ônus sociais.

Em contrapartida, a possibilidade de implantação de projetos de educação em tempo integral por iniciativa dos governos municipais pode se apresentar como propostas mais flexíveis e factíveis, possibilitando ajustes de acordo com a realidade local.

A análise desses programas indica que as políticas educacionais, embora anunciadas como políticas públicas foram utilizadas como políticas de governo, ou seja, a ação de ampliação de jornada escolar servia como estratégia educacional do governo que a idealizou, não representando interesse das administrações posteriores. Desta forma, observamos descontinuidade dos programas implantados com a sucessão dos governos e a adoção de outros programas similares. Tais descontinuidades dos programas ocorreram sem uma avaliação criteriosa por parte das novas administrações para sua continuidade ou para a interrupção.

3. A CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: APONTAMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Nesta seção analisamos as condições criadas pela CF/88 ao elevar os Municípios a condição de Ente Federado, portanto, autônomos para organizar seus Sistemas de Ensino. Esse movimento de descentralização administrativa conferiu à esfera municipal condições de criar iniciativas inovadoras em termos educacionais, dentre elas de educação de tempo integral.

As políticas públicas da educação no âmbito municipal, dentre elas a educação em tempo integral, que é o tema desta pesquisa, teve maior impulso após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) – CF/88³. Isso deveu-se, dentre outros aspectos, pelo fato de os Municípios serem elevados ao status de Ente Federado, o que lhes conferiu maior autonomia, inclusive para organizar Sistemas Municipais de Ensino, conforme o Artigo 18da CF/88, segundo o qual “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. A autonomia alcançada pelos municípios confere a eles o direito de organizar sua política educacional local através da criação dos Sistemas Municipais de Ensino em regime de cooperação entre os demais Entes Federados – Estado e União.

A autonomia política conferida aos municípios está expressa também no Artigo 29 da CF/88. Conforme esse artigo, “o Município reger-se-á por lei orgânica, [...] atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, [...]”. A lei orgânica dos Municípios brasileiros tem força de Constituição Municipal, ou seja, um conjunto de leis que regem o município. Do mesmo modo, a lei orgânica deve ser consonante à Constituição Federal e suplementá-la nas particularidades locais, com preceitos democráticos e do exercício da cidadania.

O Município, como Ente Federado, deverá organizar-se política e administrativamente de acordo com as determinações constitucionais, não cabendo ingerência da União e dos Estados, segundo o Artigo 35 da CF/88, o qual garante que “o Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal [...]”, exceto em excepcionalidades do não cumprimento de obrigações fiscais descritas neste

³http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/ConstituicaoTextoAtualizado_EC95.pdf

mesmo artigo. A elevação dos Municípios brasileiros a Entes Federados concedeu a estes responsabilidades inerentes a redemocratização do país.

Como modelos político administrativo, a descentralização é concebida como a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o estado e a sociedade – de competências de recursos e encargos originários dos organismos centrais, o que implica redistribuição de poder e redivisão de trabalho entre diferentes instâncias autônomas do sistema (COSTA; MAIA; MANDEL, 1997, p. 21).

O processo de descentralização alcançado na esfera da administração pública, de inspiração democrática e força Constitucional, representou um novo paradigma para o cenário político brasileiro; entretanto, a descentralização configura-se como um processo de desenvolvimento desigual em diferentes regiões do Brasil. Para Ângela Maria Martins, “o desenvolvimento de estratégias governamentais de indução para os municípios que aderiram aos programas de descentralização do governo federal não exclui o complexo processo de negociação entre as esferas federal, estadual e municipais” Martins *et al* (2004, p.162). A indução constitucional para a assunção por parte dos Estados e Municípios de sua responsabilidade com a educação, principalmente a partir da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, trouxe possibilidades para o exercício democrático e para a organização do ensino nos municípios.

A descentralização política, mais especificamente da política educacional, tomou diferentes caminhos nos Estados e nos Municípios brasileiros. Ao passo que alguns Estados compreendiam a descentralização educacional como uma política a ser implementada pelo Município através de Sistemas Municipais de Educação, outros entendiam que a descentralização deveria ocorrer no nível das Unidades Escolares, tornando-as Unidades Executoras.

Dois exemplos que caracterizam os diferentes modelos de descentralização educacional ocorrem nos Estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. No primeiro, a política educacional teve seu foco nas escolas, através da transferência de responsabilidades para a unidade escolar, com fortalecimento da direção através da participação dos Colegiados Escolares e capacitação dos professores. No Rio Grande do Sul, por sua vez, o esforço da descentralização teve seu foco nos governos municipais e no fortalecimento das Redes Municipais, com repasses financeiros e assistência técnica aos Municípios (COSTA; MAIA; MANDEL 1997).

A ideia de descentralização da educação é anterior à CF/88. Educadores como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira trataram desse processo em suas obras, mas o processo de descentralização da política pública de educação ocorreu a partir de dados sociais levantados nos anos de 1980 e pela inspiração democrática da legislação do País. Com base nessas informações e ideais, mudanças foram implementadas no sentido de propiciar padrões de gestão mais eficientes e capazes de substituir a excessiva centralização dos procedimentos e decisões no setor educacional brasileiro.

As mudanças implementadas a partir da promulgação da CF/88, no Artigo 212, seguiram visando estruturar financeiramente, através da suplementação de recursos, cabendo aos Municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Artigo 30), para que municípios alcançassem a elevação a um padrão de qualidade de eficiência e eficácia na educação, visto que, nos anos anteriores o analfabetismo, abandono e repetência atingiam níveis alarmantes. Nesse sentido, as reformas objetivavam que os sistemas de ensino pudessem alcançar metas de desempenho superiores às aferidas anteriormente à CF/88.

Nessa análise, o Estado Democrático de Direito requer a institucionalização de organismos na esfera da administração pública, mais especificamente na esfera educacional, que garantam e preservem os direitos à educação de qualidade. A criação dos Sistemas Municipais de Educação representa um desses parâmetros na busca da qualidade e preservação das instituições democráticas, pois, segundo Labradbury (2006), o sistema democrático “não se resume na participação dos cidadãos no processo político, formando as instituições representativas”.

3.1 Criação dos Sistemas Municipais de Ensino: Descentralização Política

Propostas e iniciativas de descentralização do ensino no Brasil, elegendo o município como protagonista da organização e implementação de ações sobre o ensino, tiveram seus registros no início da República. A partir de ideais republicanos e experiências portuguesas, o movimento intitulado Municípios Pedagógicos surgiu entre meados de 1800 ao terceiro quarto dos anos de 1900, integrando dois movimentos de maior envergadura, o Municipalismo e o Centralismo de Estado. Esse movimento abarcava “[...] os currículos com elementos e ideários da história e da cidadania local [...]”; além disso, buscava organizar a rede escolar, os cursos, a contratação de professores e a organização dos horários. Os municípios pedagógicos

portugueses alcançaram relativa autonomia em relação ao poder central ao garantir suas atribuições ao promover sua identidade, pois “[...] o município criou órgãos e estruturas com poder deliberativo e capacidade orçamental que permitiam idealizar e programar” (ADÃO; MAGALHÃES, 2013. p. 14).

Os municípios portugueses conquistaram a autonomia administrativa, atingindo o patamar de um sistema de educação; entretanto, com relação a organização e a promoção da questão pedagógica não conseguiram completar seus objetivos, visto que “em regra, os desígnios instituintes deram origem a ideários e planos de ação pedagógica, que não foram inteiramente consolidados” ou “os municípios investiram-se de uma função pedagógica, mas não lograram atingir tal horizonte” (ADÃO; MAGALHÃES, 2013. p. 16).

No Brasil, a experiência dos municípios pedagógicos deu seus primeiros passos em Minas Gerais, no município de Uberabinha (Uberlândia, a partir de 1929), com a aprovação de 4 Leis Municipais em 1892. Para Gonçalves Neto (2006), esse movimento assume um caráter descentralizador pois

O município pedagógico, uma categoria em formação, está sendo entendida provisoriamente como uma entidade político-administrativa presente no Brasil, possibilitada na segunda metade do século XIX pela presença de uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e a extensão da responsabilidade para com a instrução primária aos seus limites, levando à regulamentação local dessa obrigação (GONÇALVES NETO, 2006, p. 13).

Ao analisar o conceito de municípios pedagógicos, podemos observar que, no contexto histórico no qual foram implantados, eles representaram um grande avanço para a compreensão dos problemas educacionais brasileiros advindos, principalmente, da falta de organização do governo central do início da República. Ao eleger o município como responsável da organização educacional, deram-se os primeiros passos para a criação dos sistemas de ensino com autonomia para normatizar as ações educacionais na localidade.

Dessa forma, os municípios pedagógicos representaram “significativo esforço pela construção de um sistema municipal de ensino, numa realidade marcada pela descentralização no contexto nacional e pela divisão de responsabilidades no nível estadual” (GONÇALVES NETO, 2006, p. 12). Tal movimento tinha características de ordem normativa referente à organização do ensino no município. A ênfase dos municípios pedagógicos destaca-se pela descentralização do ensino para a localidade, entretanto, as questões de ordem da organização curricular e pedagógica não se apresentam como prioridade.

No período após a CF/88, a descentralização representou um movimento de “compartilhamento do poder e responsabilidades”, entre os Entes Federados por meio da participação popular nos moldes democráticos (BORDIGNON,2009, p. 19). Enquanto a descentralização consiste numa prerrogativa dos movimentos democráticos no Estado de Direito, a desconcentração consiste na atribuição de funções aos Estados e Municípios pelo governo central, por meio da hierarquização dos poderes entre os membros federativos. Esse processo arbitrário e antidemocrático da descentralização administrativa relega aos governos subnacionais a função de implementar as políticas públicas nacionais em nível local, sem no entanto, conferir autonomia aos Sistemas Municipais para a implementações de propostas educacionais alinhadas às necessidades locais.

Administrativamente, a descentralização educacional é um processo inerente ao regime democrático, pois permite aos Entes Federados o trabalho em colaboração no sentido complementar, sem, no entanto, haver ordem hierárquica ou de subordinação ou a administração verticalizada entre os poderes da federação. Diferentemente do conceito de “desconcentração”, muito utilizado em governos autoritários para distribuir a presença do Estado no território nacional sem levar em conta as particularidades de cada região, este viés massificante do autoritarismo se traduz em políticas públicas educacionais, em forma de programas e projetos nacionais. Em vez de criar iniciativas estaduais ou municipais na área educacional, estes Entes, em períodos de governos autoritários, apenas executavam os programas educacionais do governo federal.

A descentralização administrativa preconizada na CF/88 tem como concretização do projeto nacional de política educacional a organização dos sistemas de ensino na municipalidade. A inspiração democrática da Carta Magna de 1988 nasceu da participação social na Assembleia Constituinte e da cidadania como elemento chave da expressão dos anseios populares. O Município se tornou o palco da ação cidadã, da participação e do exercício da cidadania.

A possibilidade de instituir sistemas de ensino nos Municípios foi assegurada pelo artigo 211 da CF/88, da seguinte maneira: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Os municípios poderão, de acordo com suas possibilidades, organizar-se para criar seus sistemas próprios e autônomos. Nas palavras de Scherer (2015, p. 26), “[...] desse reconhecimento decorrerá a possibilidade de que cada município decida, em legislação própria, se irá ou não constituir um Sistema Municipal de Educação”. Assim, Estados e Municípios deverão manter o regime de colaboração no sentido de garantir o entendimento educacional na localidade.

Para tanto, fica estabelecido no Artigo 211, § 4º, que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. Da mesma forma que não é criada uma hierarquização política dos Entes Federados, os sistemas de ensino também deverão manter uma relação de colaboração entre si.

Para João Augusto Gentilini (2016, p. 87), a descentralização representa um “[...] significativo avanço social e político da sociedade, pela ampliação da compreensão e da vigência efetiva da cidadania em regimes democráticos”. Para tanto, esses processos necessitam ser planejados para que o Estado não perca sua capacidade de eficiência na oferta de serviços públicos.

Genuino Bordignon (2009, p. 34), por sua vez, postula que uma relação colaborativa entre União, Estados e Municípios deve ser estruturada em instâncias de atuação de cada um na “organização dos sistemas de ensino se fundamentam no estatuto do regime federativo, que confere a cada ente federado autonomia e competência próprias na sua esfera de poder”.

Nesse sentido, a LDB, em seu Artigo 8º, §1º, define as esferas de atuação e as competências da cada Ente na Organização da Educação Nacional, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Ainda de acordo com a LDB, Cabe também à União elaborar o Plano Nacional de Educação; prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino; estabelecer em regime de colaboração as diretrizes para a educação infantil, fundamental e o ensino médio; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Artigo 9º).

Aos Estados a LDB atribui a definição, juntamente com os municípios a oferta do ensino fundamental e a distribuição equitativa das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios(LDB/9394/96, Art. 10). Embora a LDB não defina, a atuação prioritária dos Estados, a CF/88 define, no Art.§ 3º, que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”.

Aos municípios, cabe organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDB/9394/96, Art. 11).

A definição dada pela legislação a cada Ente Federado cria condições para a criação de organismos municipais de educação. A legislação, entretanto, traz o termo “ensino” para se referir aos sistemas e o termo “educação” para os conselhos e para a política e o planejamento destes sistemas,

Por considerar o termo “educação” mais abrangente e apropriado, alguns municípios passaram a adotá-lo tanto para os conselhos como para os sistemas. Portanto, denominação Sistema Municipal de Educação se apresenta como mais adequada para expressar as dimensões de totalidade, autonomia e finalidade do projeto de educação do município, mesmo que a atual legislação se referir ao “ensino” quando trata do Sistema (BORDIGNON,2009, p. 21).

O compartilhamento de responsabilidades de cada instância definido tanto pela Constituição quanto pela LDB tem como princípio a democracia, base determinante do pensamento educacional brasileiro. Esse pensamento coloca o cidadão e o Município como elementos fundamentais da política educacional, respeitando a promoção das liberdades individuais como ponto de partida para a definição das políticas regionais.

Para Ivo Both (1997), o termo “ensino” contempla apenas uma das categorias da educação, a qual é composta pelo binômio ensino e aprendizagem, portanto, este termo – ensino – não abrange a totalidade que se pretende abarcar. Segundo o autor,

A diferença fundamental entre municipalização do ensino e municipalização da educação reside na concepção de homem. Enquanto aquela concebe o educando como ser em mudança comportamental principalmente por meio do ensino-aprendizagem — o que não deixa de ser amplamente válido —, esta encara o educando como uma questão também pluridimensional, em que o resultado da educação se manifesta em forma de mudança comportamental e bem-estar social. Entende-se, assim, atingir o educando de uma forma ampla e ao mesmo tempo profunda (BOTH, 1997, p. 9).

Considerando-se que a educação seja composta por categorias como, ensino e aprendizagem, a categoria ensino consistiria na ação do professor e na prática docente, este conceito, por vezes, está associado a escola tradicional, na qual o aluno recebe uma “educação bancária” como denomina Paulo Freire. A categoria aprendizagem traz em si uma concepção da epistemologia genética, que está associado aos processos do desenvolvimento cognitivo, a assimilação e acomodação, esta categoria, por vezes está associada ao Construtivismo de Jean Piaget. Desta forma, o termo “municipalização do ensino” estaria no mesmo patamar que a utilização do termo “municipalização da aprendizagem”.

Entretanto, a municipalização da educação denota uma amplitude conceitual que considera o ser humano em suas diversas dimensões enquanto ser social. Considera-o em relação com a sociedade em que vive, as diferenças sociais, as desigualdades. As ações da educação vão além das categorias de ensino e aprendizagem e analisam o ser humano no exercício da cidadania, no combate à pobreza, na inserção social, na promoção de valores éticos e morais.

As ações em prol da municipalização do ensino no Brasil, de acordo com Ivo Both (1997), ocorreram em períodos evolutivos, cada qual com características próprias. De maneira geral, pode-se agrupar essas ações em três períodos: de 1946 a 1971, de 1971 a 1988 e de 1988 aos dias atuais. Sintetizando o pensamento de Ivo Both (1997), com relação às características de cada período, temos:

- *o período de 1946 a 1971*: inicia-se o pensamento em relação à municipalização, com especial destaque para a defesa de Anísio Teixeira. A LDB 4024/61 estabelece “nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do Ensino”. A constituição de 1969 reafirma a porcentagem estabelecida pela LDB 4024/61. Nesse período, houve a “montagem de estruturas legais”, entretanto, sem efetivação das ações práticas.
- *o período de 1971 a 1988*: com a aprovação da LDB 5692/71, houve um avanço com relação à possibilidade de iniciativas para a municipalização no sentido de garantir transferências de encargos e competências para os municípios. O Art. 58 da LDB 5692/71, destaca a passagem gradativa do ensino de 1º grau para a esfera municipal. Embora houvesse, nesse período, programas para a qualificação e modernização da administração municipal, “não se tratou de uma descentralização administrativa com transferências de poderes”.

- *de 1988 aos dias atuais*: A Constituição de 1988 estabeleceu marcos legais, no Art. 211, que determina o trabalho em regime de colaboração entre os sistemas de ensino das esferas administrativas e no Art. 212 – “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)”. Outro marco importante da CF/88 foi a elevação dos Municípios à condição de Entes Federados e o surgimento da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 1988, que inicia a municipalização do Programa Nacional de Alimentação Escolar e Saúde do Estudante. A Undime marca o início da defesa da municipalização do ensino básico. (BOTH,1997, p.109-120)

Cada Sistema Municipal de Ensino deve ter como princípio norteador a gestão democrática da educação, pois os Sistemas foram concebidos para atuar mais próximos da população. Assim, a gestão municipal da educação deve deixar de atender interesses clientelistas, ou seja, de elites locais que agem de acordo com seus interesses particulares. Portanto, a gestão educacional do Município deve ter como órgão auxiliar da administração o Conselho Municipal de Educação, o qual exercerá sua função consultiva e deliberativa.

É de se esperar que o município brasileiro, principalmente com base na Constituição e numa autêntica e justa reforma tributária, venha a constituir-se [...] (BOTH, 1997, p.137). Assim, uma municipalização da educação criará contornos de efetiva viabilidade à medida que se instalar um verdadeiro processo de autogestão a se concretizar no município.

3.2 São José do Rio Preto, indicadores socioeconômicos e educacionais: trajetória histórico-normativa do Sistema Municipal de Ensino

São José do Rio Preto é um Município brasileiro no interior do Estado de São Paulo, localizado a Noroeste, a uma distância de 442 Km em relação à capital do Estado. Em 2016, a área do município totalizou 431,944 Km², de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O censo da mesma entidade, realizado em 2010, registrou uma população de 408.258 pessoas e uma população estimada de 450.667 para o ano de 2017. Em 2015, a renda média mensal era de 2,8 salários mínimos (IBGE, 2017).

A economia do município fundamenta-se principalmente por serviços, indústria e pecuária, que em 2015 representou um produto interno bruto per capto de R\$ 33.784,16. Comparando a renda *per capita* dos 5570 municípios brasileiros, São José do Rio Preto ocupa o 684º lugar no Brasil, o 140º no Estado e o 8º lugar na micro região (IBGE,2017). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 atingiu 0,797 numa escala considerada alta de 0,700 a 0,799⁴.

O Sistema Municipal de Ensino conta com 114 Unidades Escolares, sendo 78 escolas de Educação Infantil; 35 de Ensino Fundamental e 01 de Educação de Jovens e Adultos (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2017). De acordo com o censo escolar de 2016, O Sistema Municipal de Ensino atende 17.327 crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A taxa de abandono do Ensino Fundamental no Sistema municipal de Ensino não obteve índice em porcentagem, ou seja, menos de 0,1%. A taxa de reprovação do ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino no ano de 2015 foi de 2,3% (SÃO PAULO, 2016).

A organização da Educação em São José do Rio Preto registrou seus primeiros passos em direção à criação de um Sistema Municipal de Ensino com a criação Conselho Municipal de Ensino instituído pela Lei nº 1818, de 24 de junho de 1974, cujas atribuições eram:

Artigo 2º -Além de outras atribuições que venham ser conferidas por lei, compete ao Conselho:

- I – Elaborar e manter atualizado o Plano Municipal do Ensino com aprovação do Senhor prefeito;
- II – coordenar e incrementar, na área do Município, todos os movimentos para instalação de novas Escolas e cursos;
- III – fixar critérios para o emprego de recursos destinados ao Ensino, assegurando-lhes aplicação harmônico e bem assim pronunciar-se sobre convênios de ação Inter administrativa;
- IV – fixar normas para a concessão de auxílio do Município a entidades Educacionais;
- V – fixar critérios para a concessão das bolsas de estudo, como para a fixação do respectivo valor e forma de sua restituição.

Este Conselho, com funções deliberativas, era composto por quinze membros, nomeados pelo prefeito e escolhidos pelo critério de notório saber e experiência da área da educação. As funções de Presidente e Vice-Presidente seriam exercidas por escolhidos pelo prefeito municipal entre os seus membros.

Observa-se que a escolha e nomeação dos membros do Conselho seguia as características do ordenamento jurídico da época, a nomeação dos cargos era de livre escolha

⁴<http://www.fde.sp.gov.br/simeducacao/perfil/view/index.php?codigo=498>

do prefeito municipal. Desta forma, mesmo sendo um trabalho de cunho social, ou seja, sem receber nenhum tipo de gratificação pelos serviços prestados, a escolha dos membros do Conselho não passava por nenhum processo de escolha que pudesse ser associado a um regime democrático.

Em 1977, pela Lei 2104 de 02 de maio de 1977, foi criada a Assessoria de Educação, Cultura e Turismo:

Art. 8- é órgão encarregado de executar a política educacional do Município e a funções ligadas à manutenção do ensino pré-primário, de primeiro grau e supletivo, mantidos pelo Município, o transporte de alunos, merenda escolar, das funções ligadas às atividades culturais promovidas e mantidas pelo município, tais como, Biblioteca, Casa de Cultura, Teatro Municipal, Museu e outros serviços pertinentes, além da promoção do turismo.

Por essa normativa, dentre as funções delegadas à então Assessoria Municipal de Educação, Cultura e Turismo estão a manutenção da merenda e do transporte escolar mantidas pelo Município. Este processo teria iniciado com a criação da Undime em 1988. Vale ressaltar aqui a iniciativa da Prefeitura Municipal em municipalizar estes setores de educação, mesmo sem “os recursos da distribuição da cota federal do salário-educação na parcela destinada aos projetos municipais e intermunicipais de educação de 1º grau” (BOTH, 1997,p. 117).

A regulamentação da Lei 2104/1977 se deu com a aprovação da Lei nº 3162, de 14/09/1982, com a qual ficam criadas as Secretarias no lugar das Assessorias: “Art. 1º - A estrutura administrativa, constituída pelos órgãos da Administração Direta, constante no Item I, do artigo 10, da LEI Nº 2104/77, consiste em:[...] Art. IX – Secretaria Municipal e Educação Cultura e – Turismo” (Sic).

A Lei nº 3262, de 17/01/1983, cria a “Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto para execução de suas atividades, meio e fim, será constituída de órgãos vinculados ao Prefeito Municipal”. Por esta Lei, fica criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura:

Art 2º, A Estrutura Administrativa, constituída pelos Órgãos da Administração Direta, a que se refere o item I, do artigo anterior, consiste em:

VII – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Art. 9º A “SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA” é o órgão encarregado de executar a política educacional do Município e as funções ligadas à manutenção do ensino pré-primário, de primeiro grau e supletivo, mantidos pelo Município, o transporte de alunos, merenda escolar,

das funções ligadas às atividades culturais promovidas e mantidas pelo Município, tais como, Conselho Municipal de Cultura, Centro Cultural “Prof. Daud Jorge Simão”, Bibliotecas, Casa de Cultura, Teatro Municipal, Museus, atividades congêneres e outros serviços pertinentes ou similares ou ainda, aquelas que o Prefeito determinar.

Observa-se a ausência, nesta legislação, do Conselho Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, instituído em 1974. Por sua vez, aparece o Conselho Municipal de Cultura nas funções auxiliares de atividades promovidas e mantidas pelo Município. Verifica-se o termo “determinar” para as ações do prefeito municipal, indicando, assim, um ordenamento jurídico voltado para o autoritarismo, característica da política nacional nesse período.

Com a elevação dos Municípios à condição de Ente Federado pela CF/88, a Municipalização do Ensino (Educação) passou a ter amparo legal. Dessa forma, o processo de municipalização se iniciou em diversas regiões do Brasil. Para Ângela Martins (2004, p. 181), “a ideia de municipalização do ensino [...] assume hoje a ambiciosa dimensão de promotora da modernização gerencial na educação básica, assim como nos órgãos de gestão”. Embora os termos “ambiciosa” e “modernização” passem uma ideia de progresso e desenvolvimento, o processo de criação dos Sistemas Municipais de Ensino nem sempre seguiram uma trajetória de avanços significativos. Há desafios a serem superados no processo de municipalização que “vão desde o mandonismo e o clientelismo locais, passando por uma eventual fragmentação classista do magistério, pela pulverização cultural, desembocando na incapacidade administrativa municipal” (BOTH, 1997, p.101).

A Lei Complementar nº 89, de 10 de julho de 1998, cria a Rede de Ensino Fundamental Municipal:

Art. 2º -O processo de municipalização compreenderá a assunção pelo Município, a partir do exercício de 1998, da gestão administrativa, pedagógica e curricular do ensino fundamental de 1ª a 8ª série, implantado pela Secretaria de Estado da Educação, a qual colocará à disposição do Município os servidores docentes e especialistas em educação atualmente a ela vinculados, mantendo-se, contudo, os vínculos funcionais com o Estado. Parágrafo Único. Os servidores estaduais deverão formalizar a opção pela prestação de serviços em unidade através de termo próprio.

Art. 3º- A gestão municipal não exclui as opções a cargo do sistema estadual de ensino, podendo o Estado atuar, supletivamente, quanto ao aspecto administrativo através da transferência de bens, equipamentos e materiais, bem como de recursos próprios ou da União.

Art. 4º A medida que se fizer necessário, o Município proverá funções ora desempenhadas por servidores estaduais alocados ao ensino fundamental municipalizados.

Observa-se no Artigo 2º que a municipalização do Ensino Fundamental em São José do Rio Preto constituiu-se num processo, que até nos dias atuais, ainda não atingiu sua

totalidade. O Município ainda conta com cinco escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Educação que atendem alunos do primeiro ao quinto ano. No segmento do sexto ao nono ano, há nove escolas sob a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino.

Os servidores estaduais que formalizaram sua opção por prestar serviços ao Município tiveram a opção de permanecer nas escolas municipalizadas. Na maioria das escolas em que ocorreu a municipalização, ao longo dos anos, os docentes foram sendo substituídos pelos professores concursados pelo Município, seja pela remoção dos professores estaduais, que preferiram retornar ao seu Sistema de Ensino por questões funcionais, seja por aposentadoria. Na atualidade, ainda há docentes da Rede Estadual que prestam serviço para o Município nos termos do Art. 2º da Lei Complementar 89/98. Não há diretores estaduais nesta condição atualmente.

O Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei nº 8053, de 04 de setembro de 2000, e estabelece as normas gerais para sua adequada implantação. Em seu Art. 4º, traça os objetivos do Sistema Municipal de Ensino:

I – oferecer:

- a) gratuitamente e em caráter obrigatório a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- b) a Educação para jovens e adultos e a educação especial com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;
- c) o ensino médio e a educação profissional, uma vez garantida qualitativa e quantitativamente a demanda de matrículas para classes, os níveis e modalidades a que se referem às alíneas “a” e “b”;

II – atender o educando, na educação infantil e no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático e pedagógico, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]

Da organização e das competências

Art. 8º A organização do Sistema Municipal de Ensino dar-se-á em colaboração com os Sistemas de Ensino Estadual e Nacional, competindo ao Município:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – dispor sobre normas complementares para o aperfeiçoamento permanente de seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único – As incumbências do Município serão desempenhadas sem prejuízo daquelas previstas nos artigos 12 e 13 da Lei Federal nº 9.394/96, pelos estabelecimentos de ensino e docentes, respectivamente.

Quanto aos objetivos do Sistema Municipal de Ensino, observa-se a obrigatoriedade do oferecimento da Educação Infantil e prioridade para o Ensino fundamental. Nessa Lei, o Município não se obriga a atender o Ensino Fundamental, mas a municipalização seguiu um ritmo em que o Município pudesse absorver a administração educacional, a gerência dos recursos financeiros e a organização de suas diretrizes pedagógicas.

No que tange à tarefa de oferecer a Educação de Jovens e Adultos, o Sistema Municipal trabalhou em regime de colaboração com a Rede Estadual. Em alguns casos, o Município ofereceu esta modalidade de educação em bairros de periferia, onde a Rede Estadual não conseguiu atender.

Para ter o dimensionamento do Sistema Municipal de Ensino, de acordo com Site do INEP, nos resultados finais do Censo Escolar 2015⁵, temos os seguintes números: total de alunos atendidos em Creches e Pré-Escola, 11.314 alunos; anos iniciais do Ensino Fundamental -1º ao 5º ano-, 16.001 alunos; séries finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, 2046; Educação de Jovens e Adultos no Ensino fundamental e Médio, 406 e 276 respectivamente.

Mesmo contando com os desafios inerentes à implantação de escolas de tempo integral voltadas a atender as necessidades locais, a possibilidade de criação dessas escolas por iniciativa dos governos municipais pode se apresentar como propostas mais flexíveis e factíveis, possibilitando ajustes de acordo com as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida.

Devido à complexidade da tarefa de organizar um sistema municipal de ensino, muitos municípios iniciaram esse processo com a criação dos Conselhos Municipais de Ensino, posteriormente, da Rede Municipal de Ensino Fundamental e por último, do Sistema Municipal de Ensino. Esse movimento ocorreu também na formação do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto.

Se, por um lado, a CF/88 e a LDB impulsionam a municipalização como processo indutor da democracia, por outro, os mesmos documentos oficiais criam a possibilidade de haver diferentes formas de organização da educação municipal, ao respeitar as

⁵ <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>

particularidades de cada localidade na proposta de programas e projetos idealizados a partir das necessidades educacionais de cada município.

A implantação das escolas de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, com projeto arquitetônico próprio para o desenvolvimento de atividades educacionais, pôde exemplificar a autonomia administrativa, pedagógica e financeira dos Sistemas Municipais de Ensino ao desenvolverem iniciativas inovadoras no atendimento educacional em áreas periféricas do Município.

Vale ressaltar, conforme pesquisa documental, que não consta publicação de lei própria e/ou decreto especificando sobre a criação dos complexos educacionais quanto à configuração como escola de tempo integral, além de não haver também normativa sobre o compromisso do poder público na continuidade desta iniciativa e de oferta da escola de tempo integral nos moldes aqui descritos (período de implantação da ETI: 2012 a 2016).

Neste tópico, realizamos um estudo da criação do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, com objetivo de traçar a trajetória histórico-organizacional deste no que tange à sua organização. Partimos do princípio da autonomia legada aos municípios brasileiros a partir da CF/88 em organizar o ensino no âmbito municipal no sentido de criar Sistemas de Ensino autônomos, mas em colaboração com as demais esferas administrativas da federação. Essa autonomia possibilitou a criação de propostas inovadoras na educação, no caso analisado a inovação ocorreu com a implantação de quatro Núcleos da Esperança em áreas periféricas do Município com o objetivo de oferecer educação em tempo integral em escolas de Ensino Fundamental de tempo integral.

4. COMPLEXOS EDUCACIONAIS "NÚCLEOS DA ESPERANÇA": ESTRUTURA ORGANIZACIONAL-PEDAGÓGICA

Este capítulo concentrará a pesquisa de campo no âmbito escolar, mais especificamente na escola de tempo integral de Ensino fundamental de um dos Núcleos da Esperança conhecido como Vila Azul. Este tópico teve como foco a análise da Legislação Municipal, as normativas da Secretaria Municipal de Educação, bem como os documentos escolares, especificamente, planos escolares do período de 2012 a 2016 e as matrizes curriculares.

Por iniciativa do governo municipal e com recursos próprios, foram construídos, entre 2010 e 2011, quatro Núcleos da Esperança em São José do Rio Preto. As áreas onde seriam construídos os Núcleos da Esperança foram incorporadas ao patrimônio público por meio de desapropriações. Antes de receberem os nomes de seus patronos, os Núcleos eram assim denominados: 1) Núcleos da Esperança Navarrete/Vila Azul; 2) Santa Catarina/Schmidt; 3) Bosque Verde/Santa Clara e 4) Bela Vista/Mirassolândia. De acordo com publicação da imprensa local,

Serão construídos todo o setor de administração e esportes e lazer. Cada Núcleo da Esperança vai receber portaria, com central de segurança e salas administrativas, além de praça, área de convivência, piscina, quadras de areia e poliesportivas, mais campo de futebol. O investimento total será de R\$ 24 milhões nas quatro obras, os recursos são da própria Prefeitura. [...] e as obras devem durar cerca de 8 meses. Já estão em fase de conclusão as obras de construção de creches e escolas nos quatro Núcleos da Esperança. Neste caso, o investimento total é de R\$ 14 milhões. Os Núcleos da Esperança são instalados em quatro grandes áreas, adquiridas pela administração, com cerca de 48 mil metros quadrados cada uma, próximas aos loteamentos não regularizados. Cada um dos Núcleos atenderá a cerca de 15 loteamentos.[...]⁶

Os Núcleos da Esperança, posteriormente denominados “Complexos Educacionais”, estão localizados em áreas afastadas do centro da cidade e foram concebidos pelo poder público para atendimento educacional à população residente em loteamentos irregulares, cujos moradores não tinham acesso a escolas próximas de suas residências.

Os quatro Complexos Educacionais receberam a seguinte denominação: 1) Núcleo da Esperança Navarrete/Vila Azul foi denominado como Complexo Educacional Núcleo da Esperança “José Luiz Spotti”; 2) Santa Catarina/Schmidt - Complexo Educacional Núcleo da

⁶<http://grupo-noticias.jusbrasil.com.br/politica/6698637/rio-preto-investe-mais-r-24-mi-nos-nucleos-da-esperanca>

Esperança “Professora Maria de Siqueira Campos Pires de Albuquerque”; 3) Bosque Verde/Santa Clara- Complexo Educacional Núcleo da Esperança "Geraldo José Rodrigues Alckmin"; e 4) Bela Vista/Mirassolândia -Complexo Educacional Núcleo da Esperança “Professora Telma Antonia Marques Vieira”(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO,2017)

Cada Complexo é composto por uma Escola de Ensino Fundamental e uma Escola de Educação Infantil e foi idealizado para atender, prioritariamente: a)alunos da escola de Ensino Fundamental; b) alunos da escola de Educação Infantil; c) população do entorno escolar em horário diverso às aulas. Cada uma dessas unidades conta com gestão própria, ou seja, um Diretor de Escola e um Coordenador Pedagógico, além de professores, auxiliar de limpeza, guarda diurno e noturno (Anjos da Guarda), auxiliar administrativo e equipe docente. Os Complexos Educacionais contam ainda com espaços e edificações especialmente adaptados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e esportivas, projetados para o público-alvo descrito acima. De acordo com a Portaria SME nº 307/2013,

Artigo 1º. “Os Complexos Educacionais são Instituições Municipais vinculadas à Secretaria Municipal da Educação (SME), da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto,[...], fazendo parte integrante de cada Complexo duas Unidades Escolares, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental”.

Observe-se que, nesta Portaria, cita-se que as duas escolas pertencem ao Complexo Educacional, entretanto as duas escolas são unidades autônomas com Direção, Coordenação e Associação de Pais e Mestres próprias. Cada Complexo Educacional é composto por áreas de convivência, pátio interno coberto e pátio externo, portaria, cozinha experimental, salas de Arte, língua estrangeira, letramento, dança, vestiários, banheiros (administrativo, para alunos e portadores de necessidades especiais), sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática, quadra coberta, duas quadras de areia, duas piscinas, um centro administrativo, parque infantil, aparelhos de ginástica ao ar livre (academia da terceira idade), três quiosques e um campo de futebol . A área total do Complexo Educacional e das duas escolas somam 48 mil metros quadrados.

4.1 A estrutura administrativa dos complexos educacionais: composição da equipe gestora

Os Complexos Educacionais contam com uma estrutura administrativa análoga à das Unidades Escolares, entretanto, os gestores recebem a seguinte denominação: Chefe de Coordenadoria (aquele que desempenha funções de gestão administrativa) e Assistente Técnico (o que desempenha funções de Coordenador Pedagógico). Os Chefes de Coordenadoria têm cargos em comissão, de livre nomeação, indicados pelo prefeito municipal, e estão regulamentados no art. 1º da Lei Complementar nº 363 de 24 de abril de 2012. Os cargos de Assistentes Técnicos são ocupados por especialistas em Educação, nomeados pela Secretaria Municipal de Educação; estes profissionais são afastados de suas funções e passam a ter os Núcleos como local de exercício por tempo indeterminado. Atualmente, nos quatro Núcleos, a função está ocupada por três Supervisores de Ensino e um Diretor de escola.

Na função de Chefes de Coordenadoria do Complexo Educacional, os profissionais desempenham atividades administrativas. São responsáveis pela organização e controle de ponto do pessoal de apoio escolar como merendeiras, auxiliar de serviços gerais e guardas, e devem atuar em parceria com o Assistente Técnico. É de sua responsabilidade cuidar da manutenção do prédio.

O Assistente Técnico é responsável por acompanhar as AECs, organizar o horário e prestar ajuda aos professores e alunos, alocar as atividades nos espaços adequados, substituir o Chefe de Coordenadoria em seus impedimentos, acompanhar as atividades das unidades escolares estabelecidas no Complexo, elaborar as normas de convivência e de uso de cada uma das instalações do Complexo e participar do Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). De acordo com a Lei Complementar nº 363 de 24 de abril de 2012, este servidor faz jus à Função Gratificada, é indicado pelo Secretário Municipal da Educação e deverá ter Licenciatura Plena em Pedagogia.

Os Complexos contam com uma equipe de funcionários composta por guardas, diurno e noturno (Anjos da Guarda), merendeiras, encarregado de limpeza, auxiliar de serviços gerais, auxiliar administrativo e guarda-vidas. Esses funcionários são admitidos por empresas terceirizadas prestadoras de serviços, com exceção do auxiliar administrativo, cargo efetivo da Secretaria Municipal de Administração.

4.2 Complexo Educacional Núcleo da Esperança "José Luiz Spotti" e Escola Municipal Professor Rodrigues Ferreira

Esta pesquisa focalizou um dos quatro Complexos Educacionais, o Núcleo da “Vila Azul/ Navarrete”, denominado pela Lei municipal nº 11.142 de 12 de março de 2012, conforme Art. 1º: “ Complexo Educacional “José Luiz Spotti”.

O Complexo Educacional Núcleo da Esperança "José Luiz Spotti", situado no bairro Vila Azul/Navarrete, comporta uma Escola de Educação Infantil denominada Escola Municipal “Dunalva do Amaral Farath”, além da Escola de Ensino Fundamental "Professor Rodrigues Ferreira".

A Escola de Ensino Fundamental está instalada num prédio construído em 2012 e que, a partir de 12 junho desse mesmo ano, de acordo com a Lei municipal 11.226, passou a se chamar Escola Municipal “Professor Rodrigues Ferreira”.

Como parte do grupo social, é fundamental que a equipe escolar conheça o contexto social de sua vizinhança e do alunado a que serve. Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pelas equipes, muitas vezes absorvidas na atividade educativa como expressão de um processo burocrático e indefinido. Conhecer a comunidade em que está inserida – e, portanto, seu alunado –, suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a equipe escolar atender à sua finalidade, que é contribuir com o desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, formando cidadãos conscientes e atuantes, e proporcionando o desenvolvimento de conteúdos e habilidades necessários à sua melhor inserção no ambiente social.

O entorno da escola e do Complexo Educacional é formado por chácaras e sítios, e alguns bairros estão em processo de regularização. A Escola faz divisa com os bairros Santa Inês, Navarrete, Vila Azul, Vista Alegre I, II e III, Santa Maria e Estância São Pedro, e está localizada na região denominada Distrito I do município de São José do Rio Preto, em uma localidade formada por 14 loteamentos de chácaras irregulares conhecido na cidade como Vila Azul.

Os loteamentos de chácaras que compõem a Vila Azul são: São Pedro, Santa Maria, Santa Inês, Estância Unutra, Vista Alegre I, II e III, Alferville I e II, São Miguel Arcanjo I e II, Estância Ponte Grande, Navarrete, Vila Azul e Fazenda Santa Helena. Pertencem à zona rural e estão localizados na região sul da cidade. A distância do centro da cidade é de cerca de dez quilômetros. O transporte escolar é oferecido aos alunos residentes nesses loteamentos.

A região é rural, as chácaras são utilizadas como residências e para locação, há poucos estabelecimentos comerciais, como floriculturas, lojas, açougue, depósito de gás, dois depósitos de bebidas, mercados e farmácia, todos de pequeno porte. Existem dois orquidários e algumas pequenas empresas tais como fábrica de sofá, marmoraria, indústria de esquadrias metálicas, toldos, divisórias, carrocérias, funilarias, um depósito de materiais para construção, marcenarias, fábrica de vasos de cimento e um pequeno campo de aviação utilizado para locação, lazer, esporte e para fins agrícolas.

O transporte público municipal não atende vários loteamentos como, por exemplo, Ponte Grande e São Miguel Arcanjo II, em virtude da existência de ponte de madeira nesses locais. Em alguns casos, como no loteamento São Pedro, o ônibus passa apenas na vicinal. Os horários de ônibus são de hora em hora, não atendendo as reais necessidades da comunidade local, o que interfere na rotina da escola em relação aos horários de entrada e saída.

4.3 Caracterização da escola de Ensino Fundamental: a equipe gestora

A escola é composta por dez salas de aula, sala de secretaria, sala da direção, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, sala dos professores, dois sanitários para professores, almoxarifado, depósito de material pedagógico, depósito de materiais de limpeza, despensa, pátio coberto com refeitório, cozinha, lavanderia, sanitário para funcionários, seis sanitários para alunos (sendo dois para portadores de necessidades especiais). A maioria das salas é ampla, assim como os corredores.

O Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino é organizado em quatro ciclos, na seguinte conformidade: Ciclo I – 1º, 2º e 3º anos; Ciclo II – 4º e 5º anos, Ciclo III – 6º e 7ºanos e Ciclo IV – 8º e 9º anos. Abaixo, o quadro com o número de alunos da escola nos anos que esta pesquisa abordou:

Quadro de quantidade de alunos da escola			
Ano	Manhã	Tarde	Total
2012	253	0	253
2013	165	182	347
2014	197	222	419
2015	196	214	410
2016	191	233	424

Quadro 1 – Quantidade de alunos da escola. Fonte:<www.riopreto.demandanet.com>. Acesso em: 12/11/2017.

A gestão escolar é composta pelo Diretor de escola e pelo Coordenador Pedagógico cujo local de exercício é a Unidade Escolar. O Supervisor de Ensino com sede de exercício na SME atua na supervisão de até 13 escolas do município, e é considerado o terceiro gestor escolar.

Na prefeitura de São José do Rio Preto, os cargos de gestão escolar são denominados de “especialistas de educação”. São assim considerados os Supervisores de Ensino que atuam na supervisão escolar, os Diretores de Escola e os Coordenadores Pedagógicos. Todos são admitidos por concurso público de provas e títulos. Há casos de professores PEB I e II que substituem Diretores e Coordenadores em casos de afastamentos por licença, férias ou vacância no cargo.

Em São José do Rio Preto, em 28/12/2010, foi publicada a Lei Complementar nº 330 que dispõe sobre a criação de cargos na estrutura administrativa do Município. Ao Coordenador Pedagógico cabem as seguintes funções de acordo com essa Lei Complementar:

- a) Organizar e coordenar as atividades da programação pedagógica inseridas na Proposta Pedagógica;
- b) Elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações da escola e utilização dos recursos técnico-pedagógicos e multimeios;
- c) Elaborar diagnósticos e projetos para o enriquecimento do Currículo Escolar;
- d) Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento das atividades e Projetos programados; Prestar assistência pedagógica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos, para melhoria do processo educativo:
 - 1) propondo técnicas e procedimentos;
 - 2) estabelecendo a organização das atividades;
 - 3) propondo sistemática de acompanhamento do desempenho do aluno;
 - 4) assegurando o cumprimento das teorias, metodologias, atividades e Projetos estruturados na Proposta Politico-Pedagógica;
- e) Coordenar, juntamente com o Diretor, as atividades de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- f) Elaborar relatórios de suas atividades, entregando-os ao Diretor, e participar da elaboração do relatório anual da escola;
- g) avaliar a atuação dos professores e funcionários juntamente com a direção;
- h) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos docentes;
- i) Controlar a frequência dos docentes nas atividades pedagógicas semanais;
- j) Registrar e encaminhar ao Diretor as irregularidades na frequência de que venha a tomar conhecimento;
- k) Garantir o atendimento aos pais pelos docentes, agendando, coordenando e registrando as entrevistas;
- l) Garantir e controlar, junto aos docentes a execução das horas de atividades de preparo de materiais;

- m) Atender alunos, pais e Conselho Tutelar para orientação educacional e informações gerais sobre os alunos
- n) Acompanhar e apoiar os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, a fim de integrá-los ao nível da turma;
- o) Organizar, acompanhar e avaliar o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, conjuntamente com os docentes, encaminhá-los a outros atendimentos necessários para seu amplo desenvolvimento;
- p) Organizar atividades de natureza pedagógica, científica e cultural, que envolva efetivamente a Comunidade;

O Coordenador Pedagógico da escola de ensino fundamental tem ainda a função de executar a formação dos professores das AECs, orientando-os quanto ao conteúdo das atividades e às concepções pedagógicas sobre a educação em tempo integral. Essas orientações são estudadas nos HTPCs e nos horários de preparo de material. As orientações e estudos com os professores são acompanhados pelo Diretor da escola e pelo Assistente Técnico.

O Diretor de Escola de Ensino Fundamental, além das atividades que lhe são afetas, deve garantir a integração e a cooperação material e de pessoal, quando necessário. O trabalho e a alocação de recursos materiais e pedagógicos se fazem necessários, visto que os alunos que utilizam o Complexo, na sua grande maioria, são da escola de Ensino Fundamental e, dessa forma, o abastecimento de material escolar e recursos didáticos são importantes para o desenvolvimento das AECs. Ao Diretor, de acordo com a Lei Complementar nº 330, de 28 de dezembro e 2010, cabem as seguintes responsabilidades:

- a) Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração Superior;
- b) Responder pelo cumprimento, no âmbito da Escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos estabelecidos pelas autoridades superiores para execução dos trabalhos;
- c) Representar a Escola, responsabilizando-se por seu funcionamento perante os órgãos de ensino e do Poder Público; Assumir, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a responsabilidade formal pelas atividades de planejamento no âmbito da Escola, coordenando a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar;
- d) Promover condições que favoreçam a atividade profissional da equipe escolar, bem como a boa utilização de todos os recursos físicos e materiais da escola;
- e) Garantir o bom funcionamento da escola; Garantir as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o desempenho dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- f) Garantir a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade;

- g) Expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços;
- h) Zelar e coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio escolar, mobiliário e equipamento da Escola, juntamente com a Administração Municipal;
- i) Supervisionar e orientar as atividades complementares;
- j) Orientar ou executar os serviços de Secretaria;
- k) Convocar e presidir as reuniões dos órgãos colegiados e das instituições auxiliares da Escola; Presidir as Solenidades e Cerimônias da escola, Representar a escola em atos oficiais e atividades da Comunidade; Assinar todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela escola;
- l) Encaminhar, na sua área de competência, Os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;
- m) Avocar de modo geral, e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer funcionário ou servidor;
- n) Organizar o horário de trabalho da equipe escolar, zelando pela consequente atribuição de classes/aulas, de acordo com a legislação pertinente, as normas previstas e as necessidades da unidade escolar;
- o) Atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência para efeito de pagamento do pessoal; Registrar e encaminhar à SME / Supervisão as irregularidades na frequência de que venha tomar Conhecimento;
- p) Autorizar a saída do servidor de apoio operacional durante o expediente, e no caso de docente, decidir juntamente com o Coordenador Pedagógico;
- q) Articular o processo de avaliação dos profissionais que atuam na unidade escolar, controlar o recebimento e consumo dos gêneros alimentícios destinados à merenda escolar;
- r) Decidir quanto às questões de emergência ou omissas no regimento escolar, representando às autoridades Superiores.

4.4 Caracterização do Corpo Docente: constituição da jornada de trabalho

Os professores da Escola Municipal Professor Rodrigues Ferreira atuam em classes do primeiro ao quinto ano – PEB-I – e do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental – PEB II. Esses docentes podem compor sua jornada de trabalho na escola e complementarem-na com as AECs, já que estão vinculados à escola de Ensino Fundamental e podem ser agrupados nas seguintes categorias de contrato de trabalho:

a) professores de Educação Básica I – PEB I – Professores concursados com jornada de trabalho semanal de 35 horas com sede na Unidade Escolar. Nesta categoria de contrato, o professor pode dedicar-se exclusivamente às AECs, perfazendo uma carga semanal de 25 horas de aulas com alunos e 10 horas de atividades pedagógicas (HTPC, Preparo Pedagógico

de Material e atendimento aos pais). Podem também ser professores de classe regular na própria escola – 25 horas com classe do regular e 10 horas de atividades – e completar mais 9 horas semanais com AECs;

b) professores de Educação Básica I – PEB I, com jornada de trabalho semanal de 40 horas, com sede na Unidade escolar;

c) professores de Educação Básica II – PEB II, seguem a mesma jornada de aula semanal dos professores PEB I de 35 horas;

d) professores PEB I e II admitidos por Contrato Temporário por 12 meses, podendo ser renovado por igual período, com jornada mínima de 20 horas semanais com alunos mais 4 horas de atividades pedagógicas (2 horas de trabalho horário de trabalho pedagógico coletivo mais 2 horas de Preparo Pedagógico de Material). Nesta categoria, os professores podem chegar até 40 horas com alunos, sendo que as horas de atividades pedagógicas permanecem as mesmas da jornada mínima;

e) professores PEB I e II de outras Unidades Escolares que completam jornada de trabalho com AECs.

Para todos professores a jornada semanal é estipulada pelo concurso por meio do qual ingressaram ou pelo contrato de trabalho para os temporários. Entretanto, a ampliação da jornada semanal por até 44 horas semanais fica a critério de cada professor ou da disponibilidade do oferecimento de AECs.

4.5 Sistemática de funcionamento no primeiro ano de implantação em 2012

Com base nas informações contidas nos seguintes documentos escolares, a saber: Atas do Conselho de escola, dos Livros de Atas das reuniões Administrativas e das Atribuições de Salas, bem como do Plano Escolar e no Relatório de Avaliação do Plano Escolar, no ano letivo de 2012, foram observadas a organização inicial da escola e as atividades pedagógicas. Assim, a escola iniciou suas atividades com dez turmas do primeiro ao quinto ano, sendo duas de cada ano. O período regular, ou seja, o período em que as crianças têm aulas com as professoras polivalentes efetivas, teve seu turno das 7h às 12h, com intervalo para almoço e atividades de higiene e escovação das 12h às 13h, horário de início do período de atividades complementares, o qual se encerrava às 16h. Dessa forma, a carga horária dos alunos perfazia nove horas diárias, ao passo a legislação vigente determina um mínimo de sete horas diárias para a jornada ser considerada como integral.

A SME determinou o início das atividades escolares no ano de 2012 ano com atendimento pleno a todos alunos matriculados na escola, sem, contudo, apresentar uma matriz/estrutura curricular ou experiência anterior quanto à implementação de escola de tempo integral no município. No modelo idealizado pela SME, todos os alunos da escola deveriam frequentar compulsoriamente as nove horas diárias de aulas e atividades. Por esse motivo, não foi oferecido transporte no meio do período para os alunos retornarem para suas casas.

Por ser uma escola que atende a comunidade rural, quase a totalidade dos alunos dependem do transporte escolar para ir e vir da escola. Conforme registros das reuniões pedagógicas, de início, algumas famílias queriam que seus filhos pudessem frequentar as aulas apenas no período da manhã, para que, na parte da tarde, pudessem ficar com a família. No entanto, mesmo que os pais pudessem buscar os filhos ao meio-dia, a escola não estava autorizada a dispensar o aluno, exceto em casos excepcionais como consultas médicas, odontológicas ou em caso de o aluno apresentar sintomas de doença durante as aulas ou atividades.

O desafio da equipe escolar foi redobrado ao inaugurar uma escola recém-construída, com poucos recursos materiais e mobiliários transferidos da SME ou de doações de outras unidades. Os livros didáticos para o início do ano foram remanejados de outras unidades escolares em que havia excedentes.

Para a implementação das atividades no período integral, a SME orientou os gestores escolares a oferecerem, às próprias professoras das classes regulares do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (PEB-I), a ampliação da jornada de trabalho, a fim de que elas assumissem ao menos uma parcela das atividades, pois, sem as docentes, o desafio seria ainda maior. A própria organização dos espaços para a realização das atividades exigiu um grande esforço coletivo da equipe escolar.

Com a orientação da SME, conforme informação obtida no livro de Ata de Atribuição de Aulas, no ano de 2012, foi oferecida às professoras a possibilidade de ampliar sua jornada de trabalho com cargas suplementares de no máximo de 9 horas semanais para desenvolver as atividades no contraturno. De fato, mesmo com essa ampliação de jornada das professoras, o horário de trabalho delas não foi suficiente para atender todas as necessidades da carga horária de todas as turmas, como consta no Livro de Atas. Para suprir essa necessidade, foram contratados professores em regime de Contrato Temporário para completar o corpo docente.

As oficinas desenvolvidas em 2012, que estavam a cargo das professoras das classes regulares, tiveram temas variados como: dança, artesanato, jogos de raciocínio, leitura com

foco nos gêneros textuais, pintura com foco em artistas renomados, folclore e Língua estrangeira Moderna (Espanhol e Francês), de acordo com Planos de Aulas apresentados por essas docentes.

Durante esse ano, as atividades desenvolvidas estiveram voltadas para o desenvolvimento das habilidades e competências leitora e escritora, de maneira a contribuir para melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula. Essas atividades pretendiam auxiliar, através da ludicidade e das práticas educativas, a assimilação dos conteúdos nas aulas. Com trabalho de maneira análoga aos conteúdos escolares, a orientação quanto à metodologia era para que não se oferecesse “o mais do mesmo”, ao aluno que frequentasse o período integral.

Fato importante a destacar é que o Sistema Municipal de Ensino não formulou uma matriz curricular para iniciar as atividades nos Núcleos da Esperança. Conforme o Livro de Atas de HTPC, verificam-se relatos das professoras a respeito de seu esgotamento físico e mental decorrente das demandas de implementação da Escola de Tempo Integral sem o planejamento em nível de sistema de ensino, acrescidas pela preocupação quanto à condução das atividades internas na escola com ampliação da jornada de trabalho, sem matriz curricular, inclusive, para o desenvolvimento das oficinas (atualmente denominadas Atividades Educativas Complementares). Naquele ano, estava a critério de cada docente elaborar o conteúdo e desenvolver as oficinas.

No âmbito da Escola de Tempo Integral “Professor Rodrigues Ferreira”, conforme análise documental, vale ressaltar o compromisso desta instituição, que desenvolveu, internamente, um exitoso planejamento participativo com vistas a fortalecer a equipe escolar e o corpo docente, a fim de se cumprirem as atividades escolares no ano letivo de 2012, projetando as bases para o alcance de uma boa meta no IDEB no ano seguinte (2013).

Ainda no âmbito do Sistema Municipal de Ensino observa-se uma negligência quanto à ausência de debate com a comunidade escolar, especificamente, de um planejamento participativo e dialógico, a fim de balizar o processo de implantação dos Núcleos. Dessa forma, não foi possível desenvolver uma proposta pedagógica nas escolas, uma vez que, em nível de sistema, não houve espaço nem mesmo para a discussão da matriz curricular.

Estes fatos geraram grandes desafios quanto à sistemática e funcionamento da Escola de Tempo Integral, especificamente, quanto à estrutura organizacional-pedagógica no período de implantação estudado (de 2012 a 2016). Na visão de Silva e Inácio Filho (2016a, p. 1322), o planejamento educacional abrange diferentes níveis das políticas educacionais:

a) no macro contexto das políticas educacionais temos o conceito de planejamento educacional referindo-se ao planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes; b) no micro contexto que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino temos o conceito de planejamento escolar reportando-se à gestão/organização da escola, à sua dinâmica própria, aos tempos e espaços escolares[...].

Nesse sentido, os diferentes níveis de planejamento das políticas educacionais constituem-se em ações articuladas e complementares entre si. O planejamento no nível das unidades escolares, representado pelo Plano Escolar, deve dialogar com as metas educacionais, diretrizes, projetos e parcerias, delineados pelo sistema de ensino.

Concatenando-se ao contexto macro e ao micro das políticas educacionais e referente ao campo do ensino, podemos citar as modalidades de Planos de Ensino dos professores e seus conteúdos das diferentes disciplinas. Ainda nesse campo, inclui-se o planejamento curricular, que tem a ver com “as formas reflexão e organização de temas/conhecimentos ou de disciplinas em seus diversos campos de conhecimento; bem ainda da construção de um itinerário formativo e da definição de objetivos e perfil de formação” (SILVA E INÁCIO FILHO 2016a, p. 1322).

Dessa maneira, revela-se imprescindível organicidade e articulação entre os níveis de planejamento, o que confere aos sistemas seus princípios fundantes, a saber, totalidade, sinergia, finalidade ou intencionalidade, autonomia, organização e normatização. (BORDIGNON, 2009, p. 24).

A inter-relação entre os diferentes níveis de planejamento educacional deve consistir um processo de implementação e estruturação de ações pensadas coletivamente com o objetivo de transformar o contexto educacional em busca de padrões de qualidade.

Diante dessa constatação, sem o planejamento em nível de sistema de ensino, é impossível que o estabelecimento escolar possa desenvolver seu planejamento concatenado com o nível macro. Abre-se, dessa forma, uma lacuna que inviabiliza o desenvolvimento de ações articuladas entre os diferentes níveis de planejamento. Assim, sem diretrizes para a educação de tempo integral no município, dificulta-se a elaboração da proposta pedagógica da escola de tempo integral aqui analisada.

Como citamos anteriormente, uma parcela das atividades de contraturno de 2012 foram desenvolvidas pelas professoras do primeiro ao quinto ano do Ensino fundamental da própria escola (PEB-I). A outra parcela das atividades ficou a cargo de professores admitidos em Contrato Temporário, profissionais com graduação e licenciatura nas áreas descritas na

Base Nacional Comum, ou seja, professores PEB-II, que não tiveram, nos seus cursos de graduação, disciplinas voltadas para o trabalho com alunos de seis a dez anos.

Assim, sem a formação pedagógica adequada para o desenvolvimento de atividades no contraturno, os professores PEB-II carecem de recursos metodológicos para lidar com as crianças do primeiro ao quinto ano. A formação continuada em serviço é oferecida em capacitações na jornada semanal desses profissionais, compostas de: duas horas de HTPC e duas horas com o Programa de Apoio Pedagógico (PROAP). Entretanto, mesmo com a formação continuada, observamos que é necessário um semestre, em média, para que o docente tenha suporte pedagógico suficiente para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação realizou o Simpósio sobre Escola de Tempo Integral no Município de São José do Rio Preto⁷. O evento reuniu os gestores escolares, professores e técnicos da SME, para discutir temas como: a) Concepção de Escola de Tempo Integral em São José do Rio Preto; b) Realidade atual do ensino municipal visando a implementação da Escola de Tempo Integral; c) Acompanhamento do processo de implementação da Escola de Tempo Integral. Nesse Simpósio, levantaram-se questionamentos como

Horário que a criança é obrigada a frequentar a Escola: esse assunto surge na medida em que chegou ao Conselho preocupações com famílias que podem e desejam ficar com a criança em sua residência por um tempo maior. Em uma primeira análise, entende-se que a convivência familiar é importante e deve ser viabilizada. Questões pertinentes a esse assunto estão relacionadas com a possibilidade de introduzir atividades optativas e estabelecer o tempo mínimo obrigatório; (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2012, p. 3).

Após o Simpósio, foi elaborado um relatório final do evento. Entretanto, até o final desta pesquisa, tais questionamentos não voltaram a ser colocados em pauta, nem discutiram-se novamente os anseios da população com relação ao tempo de permanência da criança na escola ou a possibilidade de atendimento em tempo parcial aos pais que o requisitarem.

⁷ http://riopreto.demandanet.com/portal/conselhos/relatorio_1_encontro.pdf

4.6 As adequações da escola para o ano de 2013: livro de Atas de Atribuição de aulas

O ano de 2013 apresentou mudanças substanciais em relação ao ano anterior na perspectiva da organização do trabalho pedagógico. Para analisar as novas formas de organização, recorreremos ao Livro de Ata de Atribuição de Aulas e Matriz Curricular da Unidade Escolar. No ano de 2013, ocorreram alterações no horário de funcionamento da Unidade Escolar, por questões de demandas por vagas e abertura de novas turmas. Em 2012, a escola funcionava das 7h às 16h; em 2013, com a abertura de duas turmas de sexto ano, a escola ficou assim organizada em relação ao horário: as turmas de quarto, quinto e sexto ano teriam as aulas do período regular das 7h às 12h e as oficinas das 13h às 16h com intervalo para almoço das 12h às 13h. Os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano teriam as oficinas das 8h às 11h e as aulas do período regular das 12h às 17h com intervalo para almoço das 11h às 12h.

Outra importante mudança ocorreu com relação às professoras das classes regulares, PEB-I, que preferiram não mais lecionar nas oficinas propriamente ditas. Em vez disso, elas optaram por atuar no horário de almoço de suas turmas (Projeto Alimentação), como consta no Livro de Ata de Atribuição de Aulas de 2013. Para suprir a demanda, tanto das duas salas de sexto ano criadas nesse ano, como das oficinas de contraturno, foram contratados mais professores PEB- II em regime de Contrato Temporário.

Ainda em 2013, podemos observar outro aspecto positivo com a atuação de profissionais de outras Secretarias da Prefeitura Municipal, como a do Esporte e Lazer que, em parceria com a Secretaria de Educação, disponibilizou professores de Educação Física para atuar nas aulas de Iniciação Esportiva e Natação para os alunos do primeiro ao sexto ano.

A Secretaria de Educação disponibilizou para a Unidade Escolar, assim como para os outros três Núcleos do município, projetos de música como “Cantoria por todo canto”, desenvolvido pelo maestro Paulo de Tarso, aulas de hip hop e grafite em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto (FAPERP); e “Mente Inovadora”, ou *Mind Lab*, que trabalha com jogos de raciocínio, desenvolvido com os alunos de sexto ano.

4.7 O biênio de 2014 a 2016: publicação da matriz curricular da AECs

Na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação, por meio de seus departamentos, convocou reuniões com Diretores para apresentar a Resolução SME 01/2014, de 22/02/2014, que estabelece as diretrizes para a organização curricular das escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral. Essa Resolução define a parte diversificada do currículo escolar, ou seja, as Atividades Educacionais Complementares (AECs). Nessas reuniões foram tratados assuntos como a estruturação de uma matriz curricular composta de vinte disciplinas para as AECs, das quais treze foram indicadas pela própria SME, configurando-se como obrigatórias, e sete foram de escolha da Unidade Escolar, dentre um rol de disciplinas dispostas nos componentes curriculares. Tal escolha deve ter como princípio o atendimento dos anseios e características de cada Unidade Escolar.

A Resolução nº 01/2014 referencia o pensamento de Guarά(2006) quando se refere às questões da intersectorialidade, isto é, perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional.

Ressaltamos ainda que a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, requer uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (Resolução SME 01,p.1).

Outra importante mudança anunciada nessas reuniões foi a contratação de professores efetivos que prestaram concurso público para o cargo de PEB-II. Esses docentes assumiram seus cargos no início do ano letivo de 2014, muitos deles preenchendo as vagas que antes eram ocupadas pelos professores de Contrato Temporário.

Destacamos que esses docentes passaram por um concurso público altamente concorrido, portanto, possuem um alto grau de domínio de conteúdo de suas disciplinas. Em contrapartida, torna-se premente a formação continuada em serviço para que possam entender e dominar com rapidez as características, dinâmica e peculiaridade da escola pública, sem sofrer o desgaste e frustração causada pela alta “expectativa de ensinagem” ao iniciar suas atividades docentes.

Pensando na formação dos professores, conforme consta no Livro Ata das reuniões de HTPC, a equipe gestora procurou trabalhar temas relacionados às bases teóricas da escola de

tempo integral (ETI). O olhar pedagógico que os gestores pretendem ter nesse momento para a formação dos professores que atuam nas AECs seria para a compreensão dos objetivos e finalidades da educação integral como a experimentação da prática ou, nas palavras de Dewey(1959), “educação como reconstrução da experiência”.

Para a formação pessoal dos docentes, debruçamo-nos sobre as questões levantadas pelos próprios profissionais, nas indagações sobre o cotidiano. Estamos de acordo com Antonio Nóvoa em sua afirmação de que é necessário

[...] devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente (NÓVOA, 2009, p. 211-212).

Todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não se pode desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial e o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica. Por essa razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e até tecem alguma crítica a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação”, pois ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Com esse pensamento, e com um modelo curricular complementar implantado a partir do ano de 2014, coube a cada equipe gestora a formação geral dos professores para que eles pudessem se apropriar das características do trabalho com crianças do primeiro ao quinto ano, visto que os professores que atuaram nas AECs, a partir desse ano, são PEB-II, ou seja, professores que tiveram formação para trabalhar com crianças a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, a partir de 2014, por determinação da SME, a escola passou a ter duas turmas de sétimo ano, em continuidade das duas classes de sexto ano de 2013. Dessa forma, a escola contou com dez salas de aula, duas por série. A determinação da SME levou em conta a capacidade de atendimento da escola e do Complexo Educacional, que chegou ao seu limite. Por essa razão, de 2014 até o final desta pesquisa, a escola não evoluiu para o

atendimento ao oitavo e nono anos. Ao final do sétimo ano, o aluno é encaminhado a outra Unidade Escolar da Rede Estadual ou Municipal para cursar as séries seguintes.

4.8.A Matriz Curricular das Atividades Educativas Complementares (AECs): a partir de 2014

A matriz curricular de Unidades Escolares de Ensino Fundamental em Tempo Integral, no que tange às AECs, de acordo com a Resolução SME 01/2014, foi organizada com base em três campos do conhecimento: Linguagem e Comunicação, Ciências e Matemática, e Ciências Humanas.

Para a estruturação da matriz curricular das AECs, a SME, atendeu à normatização preconizada na Resolução CNE/CEB 07/2010, que visa oferecer atividades diversificadas na ampliação da jornada escolar, no seguinte sentido:

Art. 37 § 1º - O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2010b, p. 139).

Com vistas a complementar o currículo das AECs, como consta na Resolução SME 01/2014, na perspectiva da promoção social, direitos humanos e ao exercício da cidadania, adotaram-se, como referencial para esta parte do currículo, os pressupostos contidos no documento Manual Operacional da Educação Integral⁸, no qual

[...]sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos e que, portanto, estas precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. Também é preciso dar atenção à indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a

⁸ SEB/MEC. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, 2013

curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reafirmando os três princípios:

Éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;

Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;

Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias(SEB/MEC, 2013,p.10-11).

Com vistas à estruturação do currículo da escola, a SME organizou a matriz curricular de acordo com a Resolução 01/2014, Artigo 2º, Parágrafo Único, isto é, “em 2 (dois) campos: a Base Comum com 25 (vinte e cinco) horas/aula semanais, e a Parte Diversificada com 20 (vinte) horas/aula semanais”.

A Base Comum mencionada pela Matriz Curricular se refere às aulas do período em que a criança permanece na escola com a professora polivalente, ou seja, 25 horas em sala de aula (cinco dias semanais com cinco horas-aula cada dia). A parte diversificada corresponde à totalidade das AECs semanais, isto é, quatro horas-aula diárias.

De acordo com a Resolução SME 01, de 14/02/2014, a matriz curricular das AECs passa a ter a seguinte configuração:

Artigo 3º - A cada campo do conhecimento foram agrupados componentes curriculares da Base Comum a ele diretamente relacionados, tendo como novo desdobramento a Parte Diversificada dessa matriz, composta de 34 (trinta e quatro) Atividades Educativas Complementares.

§1º - A Parte Diversificada será constituída de Atividades Educativas Complementares obrigatórias e opcionais.

§2º - As Atividades Educativas Complementares obrigatórias, comuns a todas as Unidades Escolares, são constituídas de 9 (nove) atividades, com carga horária semanal de 13 (treze) horas/aula.

§3º - As Atividades Educativas Complementares opcionais serão selecionadas pela Unidade Escolar dentre as outras 25 (vinte e cinco) atividades relacionadas, com carga horária semanal de 7 (sete) horas/aula(p.1).

De acordo com essa citação, cada Unidade Escolar⁹ pode contar com uma diversidade curricular de 34 AECs. Dessas, nove são obrigatórias e, de um total de 25 atividades optativas, cada Unidade Escolar pode escolher sete. Desta forma, a matriz curricular de cada Unidade Escolar será composta de nove atividades curriculares obrigatórias e sete optativas.

Na tabela abaixo, mostra-se a Matriz Curricular obrigatória para a Educação Integral a todas as quatro Unidades Escolares do Ensino Fundamental localizadas nos quatro Núcleos da

⁹Unidade Escolar de ensino fundamental localizada em um dos quatro Núcleos da Esperança que oferecem educação de tempo integral.

Esperança. Neste quadro, podemos observar os Campos do Conhecimento, os Componentes Curriculares da Base Comum e as atividades obrigatórias da parte diversificada do Currículo das AECs:

Quadro do Anexo II da Resolução SME 01/2014.			
Campos do conhecimento	Base Comum	Parte diversificada	Número de aulas semanais
Linguagem e Comunicação	Língua Portuguesa	Literatura Infanto-Juvenil/ Leitura em Foco	1
		Oficina de Produção Textual	1
		Orientação de Aprendizagem e Estudo	1
	Arte	Educação Musical	1
	Educação Física	Consciência Corporal- Relaxamento	1
Ciências e Matemática	Ciências	Educação Ambiental	1
		Refeição	5
	Matemática	Jogos de Raciocínio/ Matemáticos (jogos de tabuleiro)	1
Ciências Humanas	Ensino Religioso	Educação em valores/ Cultura da Paz	1
		Carga Horária semanal	13 horas

Quadro 2 – Anexo II da Resolução SME 01/2014. Fonte: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Resolução SME Nº 01/2014, Disponível em: http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/239.PDF.

Na parte optativa, cada Unidade Escolar poderá escolher sete das 25 disciplinas elencadas abaixo, divididas entre os seguintes campos:

- A) **Linguagem e Comunicação:** A1) Base Comum – Língua Portuguesa: Mídia e suas Linguagens, Linguagens e Códigos – Libras; A2) Base Comum – Língua Estrangeira: Língua e Cultura Inglesa; Língua e Cultura Italiana; Língua e Cultura Espanhola; Língua e Cultura Francesa; A3) Base Comum – Arte: Artes Plásticas – Pintura e Desenho, Artes Cênicas, Artes Manuais e Culinária; A4) Base Comum – Educação Física: Iniciação esportiva, natação, Jogos Cooperativos, Lutas, Cultura e Movimento (danças, jogos e brincadeiras).
- B) **Ciências e Matemática:** B1) Base comum – Ciências: Atividades Experimentais / Iniciação Científica, saúde/ Alimentação saudável, Astronomia; B2) Base comum – Matemática: Matemática Financeira/Empreendedorismo, Educação Tecnológica, Desafios Matemáticos.
- C) **Ciências Humanas:** C1) Base Comum História: Turismo, Iniciação ao Pensar Filosófico, Identidade, Juventude e Sociedade; C2) Base Comum – Geografia:

Espaços e Cultura Local, Regionalismo; C3) Base Comum – Ensino Religioso: Mediação.

As AECs são atividades curriculares desenvolvidas para proporcionar vivências educativas que possam abranger as necessidades formativas dos alunos que estudam na escola de Ensino Fundamental dos Complexos Educacionais. Tais atividades são oferecidas por segmentos curriculares no intuito de complementar a formação geral dos educandos.

Essa complementação curricular, além de abranger a leitura, a escrita, as manifestações artísticas, corporais, de raciocínio, éticos e sociais, também objetiva proporcionar a criança experiências educativas com foco no respeito e na convivência participativa na sociedade. Desse modo, a escola, através de todos seus atores, busca no adulto a figura do educador, um modelo de comportamento estável e aberto ao diálogo.

Por meio das AECs, as interações entre adultos e crianças acontecem no ambiente escolar. De acordo com a Resolução SME 01/2014,

[...], é preciso ter a escola como um ambiente intencionalmente instituído, no qual as atividades e aprendizagens são planejadas e selecionadas, sem, contudo, deixar de valorizar o interesse individual como forma “natural” e necessária à aprendizagem. Ao pensar a proposta nessa concepção, o processo educacional será intencionalmente caracterizado pela integração entre ação, interesse, compartilhamento e interação coletiva, favorecendo experiências significativas (RESOLUÇÃO SME 01/2014, Anexo 1).

As experiências significativas expressas nessa Resolução tomaram como ponto de partida as AECs que seriam implementadas a partir do início de 2014. Entretanto, nesse ano, não havia um escopo destas atividades, nem algo que poderia nortear o desenvolvimento das mesmas. Havia o nome da atividade expresso na Resolução, a equipe de professores recém-chegados, as equipes gestora e as crianças, mas ainda faltava o planejamento das AECs.

Por esse motivo, com a participação de professores e da equipe gestora da escola e do Complexo, começou-se a desenhar um esboço dos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos das AECs.

A seguir, faremos uma breve análise das AECs obrigatórias para as escolas dos Núcleos da Esperança. A coleta de dados para síntese da descrição das atividades ocorreu com a pesquisa nos Planos de Ensino dos professores e dos registros em Diários de Classe dos anos de 2014 a 2016 da E.M. Prof. Rodrigues Ferreira.

A partir de 2014, com a publicação da matriz curricular em todos os Núcleos, as AECs estão ainda estruturadas na forma de nove atividades a serem desenvolvidas nas escolas em

tempo integral, a saber: 1) Literatura Infanto-Juvenil/ Leitura em Foco; 2) Oficina de Produção Textual; 3) Orientação de Aprendizagem e Estudo; 4) Educação Musical; 5) - Consciência Corporal Relaxamento; 6) Educação Ambiental; 7) – Refeição; 8) Jogos de Raciocínio Matemáticos; 9) Educação em Valores/Cultura da Paz.

Entretanto, a SME publicou a Resolução 01/2014 apresentando apenas a carga horária, sem descrição de uma ementa, ou definição de objetivos e nem ao menos de metodologias de trabalhos para as AECs. Nessa perspectiva, cada escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral seria protagonista de seu próprio planejamento de ensino, o que acarretou grandes demandas e desafios para equipe gestora, com destaque para a coordenação pedagógica e do planejamento educacional.

Segue abaixo um breve estudo das AECs da Escola Rodrigues Ferreira. A síntese das atividades, conteúdos, objetivos e procedimentos, bem como as orientações ao professor foram obtidas pelo Livro de Atas de HTPC, como segue:

1) AECs– Literatura Infanto-Juvenil/ Leitura em Foco: Esta atividade tem como objetivo desenvolver a competência leitura dos alunos, formar leitores fluentes, desenvolver o gosto pela leitura e torna-los capazes de reconhecer os diferentes gêneros literários através da prática da leitura. O professor deverá trabalhar com diferentes portadores de textos como, livros, jornais, revistas, filmes, documentários, novelas, entre outras. Como método de trabalho, o docente deverá proporcionar ao aluno diferentes experimentações da leitura como ler de forma coletiva, individual, formar grupos para representar o que foi lido, além de realizar exposição oral de filmes e documentários;

2) Atividade – Oficina de Produção Textual: Trabalhar com as diferentes formas de produção de textos e desenvolver a competência escritora. O aluno deverá ser capaz de escrever gêneros variados, para tanto, deve ser capaz de reconhecer as características de cada gênero. Nas séries em que a criança está em aquisição da leitura e escrita, a produção textual poderá ter o professor como escriba para os registros dos textos na lousa. Nessa atividade, o professor poderá trabalhar a produção de textos conhecidos sob forma de reescrita ou a produção de textos de autoria; para tanto, este trabalho poderá seguir a metodologia do trabalho de produção coletiva e, gradativamente, seguir para a produção individual. O movimento de produção do coletivo para ao individual, proporciona melhores condições de aprendizado para as crianças que estão em diferentes níveis de aquisição da leitura e da escrita. Na fase de produção em grupo, todos podem participar de maneira ativa na produção do texto, aqueles que se encontram numa fase mais adiantada, colaboram com aqueles que ainda precisam avançar. Neste movimento, os alunos podem observar como se organiza o

pensamento e o desencadeamento das ideias para a prática produtiva do texto e do gênero textual, sua lógica e fases. Com essa repertorição, os alunos terão mais autonomia para a produção nas fases de duplas e individual;

3) Atividade – Orientação de Aprendizagem e Estudo: A orientação de estudo consiste numa atividade voltada para auxiliar o aluno a estudar os diferentes conteúdos e fornecer as primeiras noções de pesquisa escolar. Desta forma, o trabalho de leitura e escrita são parte integrante desta atividade e a investigação diagnóstica dos alunos poderão contribuir para o aumento do rendimento escolar. O docente dessa atividade deverá trabalhar preferencialmente em consonância com o professor plurivalente, visto que esta atividade poderá de auxiliar o aluno em suas tarefas escolares. O trabalho com diferentes metodologias, assim como variadas formas de organização e resoluções de problemas deverão ser oferecidas aos alunos como subsídios ao aprendizado escolar;

4) Atividade – Educação Musical: O trabalho com música e os diferentes gêneros e ritmos musicais consiste no foco desta atividade, pois objetiva-se que a música possa ser uma expressão cultural e afetiva para o aluno, desta forma, o reconhecimento dos gêneros musicais, assim como saber ouvir e apreciar músicas de diferentes épocas e lugares possam contribuir para o desenvolvimento do aluno. Assim, o trabalho da educação musical poderá explorar desde cantigas populares, músicas regionais até os clássicos universais. Poderão também ser desenvolvidos dentro desta atividade, o trabalho com cânticos e corais, a confecção de instrumentos musicais com materiais reciclados, utilizar instrumentos musicais e iniciação musical;

5) Atividade – Consciência Corporal Relaxamento: Nessa atividade são desenvolvidas noções de movimento, ritmo corporal, sequências de movimentos com diferentes níveis de dificuldades, atividades cooperativas envolvendo jogos e brincadeiras de roda e de rua, danças tradicionais, hidroginástica e meditação. A atividade está ligada à disciplina de Educação Física, devendo, preferencialmente, ser desenvolvida por um professor desta disciplina. Por utilizar o corpo como forma de expressão e comunicação, pretende-se que o aluno, através dessa atividade, reconheça as manifestações corporais como forma de conhecimento de si mesmo e do outro, como processo identitário e social;

6)Atividade – Educação Ambiental: A atividade deverá desenvolver no aluno a consciência da conservação do solo, ar e água, da utilização e uso racional dos recursos naturais e materiais disponíveis no ambiente em que vive, combater o desperdício de toda e qualquer natureza. Por meio de vivências e atividades em grupo, dinâmicas, experimentos, jogos, brincadeiras, seminários dentre outros recursos, o aluno poderá tomar consciência do meio em

que vive de maneira a adquirir hábitos socialmente desejados, ou seja, essa atividade procura voltar sua atenção para a vivências das crianças e analisar as atitudes com relação ao que é disponível a ela. Dessa forma, a atividade procurará observar os problemas mundiais, como a falta de água potável que atinge milhões de pessoas no planeta, mas desenvolver na criança o uso racional da água que está disponível na escola e em casa. Da mesma maneira, essa atividade procurará trabalhar mudanças de atitudes nas crianças, para que incorporem estes conhecimentos adquiridos na vida social. Esse trabalho é contínuo dentro e para fora da escola, descaracterizando o conceito de projeto, que é desenvolvido em etapas e no final apresenta-se um produto;

7) Atividade – Refeição: Desenvolvida no horário do almoço das crianças, esta atividade busca a conscientização sobre o consumo de alimentos de forma saudável e racional, bem como a educação alimentar. Trabalha noções de higiene antes, durante e depois das refeições, com o lavar das mãos antes do almoço, o consumo de alimentos na quantidade ideal e sem desperdícios e a escovação dos dentes após as refeições. Após o almoço, as crianças poderão ter momentos de descanso, sempre com orientação de um professor que, poderá também, de maneira informal, dar noções do valor nutricional dos alimentos, conversar com os alunos sobre os alimentos que consome fora da escola, principalmente conscientizando para evitar o consumo de alimentos calóricos, frituras, refrigerantes e doces;

8) Atividade – Jogos de Raciocínio Matemáticos: Tem como característica o desenvolvimento de jogos que estimulem o raciocínio e estratégias, o uso da lógica e a antecipação de resultados. Da mudança de estratégia no decorrer dos jogos em momentos desfavoráveis, diversidade de pensamento e procedimentos no decorrer do jogo. Repertoriar o aluno com diferentes maneiras de visualizar uma situação-problema, principalmente com troca de informações entre os participantes. Nessa atividade o propósito é de desenvolver a cooperação entre os participantes para que eles adquiram uma nova atitude diante do jogo, ou seja, a noção que a pessoa com quem está jogando seja momentaneamente um opositor, desconstruindo a ideia de adversário. Em diversos jogos, os dois opositores trabalham em cooperação para a resolução de um problema em comum, principalmente com os jogos adquiridos do projeto “Mente inovadora”¹⁰;

9) Atividade – Educação em Valores/Cultura da Paz: As noções de respeito mútuo e da conscientização dos direitos da pessoa, essa atividade trabalha com a perspectivas da legitimação dos valores sociais, da solidariedade, da ética e da formação do ser humano como

¹⁰ <http://www.menteinovadora.com.br/>

cidadão. Essa atividade procura conscientizar os alunos sobre a construção de uma cultura escolar baseada na valorização de atitudes positivas, práticas e brincadeiras saudáveis, no resgate do diálogo e da empatia. Os professores dessa atividade procuram, através do diálogo, trazer problemas do cotidiano social e escolar, estimulando a reflexão de todos na busca de entendimento consciente da situação discutida. O trabalho com textos e fábulas auxiliam os docentes no desenvolvimento de atividades, bem como pequenas peças teatrais encenadas para retratar um tema real ou ficcional.

Todas as atividades desenvolvidas como AECs têm o objetivo de desenvolver as competências social e afetiva, através da ludicidade, da experimentação e da modelização, para abarcar os diferentes momentos da vida do aluno. Para o desenvolvimento das experiências pedagógicas realizadas nas AECs é imprescindível que se tenha o cuidado de repertoriar antecipadamente a criança, para que ela tenha condições de perceber, de forma adequada, o ambiente a ser visitado, sendo possível, assim, maximizar essa experiência de aprendizagem.

No início de 2014, com as expectativas criadas para a organização do trabalho pedagógico por meio da Resolução 01/2014 e após a análise das possibilidades proporcionadas por essa Legislação, a equipe escolar traçou metas a fim de obter um parâmetro sobre a efetividade das ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Essas metas foram registradas e homologadas no Plano Escolar, para que fossem executadas e avaliadas. Cabe ressaltar que tais metas surgiram das expectativas do grupo, não tendo, desta forma, nenhuma interferência externa.

Durante o período de planejamento, no início do ano letivo, de acordo com o livro e Ata de Reunião Pedagógica, a equipe escolar como um todo traçou metas pedagógicas a serem atingidas pela escola, contemplando as vertentes de ensino e aprendizagem, formação continuada dos professores e gestores, participação da comunidade, avaliações externas, convívio social e qualidade de vida. Nesse sentido, foram instituídas treze metas que seriam avaliadas no final de cada semestre do ano letivo.

A avaliação parcial realizada no fim do primeiro semestre serviu como parâmetro para a equipe escolar observar quais metas foram iniciadas, implementadas e desenvolvidas parcialmente e quais ainda teriam de se iniciar até o fim do ano letivo. Tais metas e suas respectivas avaliações tiveram o caráter de aprimoramento do trabalho a ser desenvolvido pela escola em busca da qualidade na educação. O atingimento parcial ou total das metas, ou até mesmo o seu não cumprimento não acarreta nenhuma sanção administrativa para a escola, nem reflete em perda pecuniária para a equipe. Dessa forma, as metas serviram para que a

equipe escolar pudesse trabalhar as diferentes dimensões das necessidades educacionais planejadas no coletivo, buscando de melhores condições de ensino e aprendizagem.

O recorte temporal desta pesquisa compreendeu os anos de 2012 a 2016. Para efeitos de pesquisa e por apresentarem profundas mudanças na estrutura pedagógica da escola, os anos de 2012, 2013 e 2014 foram analisados separadamente, a fim de que se pudesse demonstrar melhor suas particularidades. Os anos de 2015 e 2016, foram dedicados à implantação e ao desenvolvimento da matriz curricular das AECs. Durante esse biênio, a escola buscou colocar em prática as ações previstas nos Planos Escolares, como analisaremos mais adiante. Portanto, o destaque desse último período ocorreu pela estruturação do modelo de escola de tempo integral em um Sistema de Ensino Municipal, que constituiu o foco desta pesquisa.

4.9 Apontamentos do Planejamento Escolar: no processo de implantação (2012 a 2016)

A SME de São José do Rio Preto publicou, em 30 de janeiro de 2015, a Resolução SME 05/2015, que estabelece sobre Estabelece Diretrizes, Normas e Prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Ensino. Nesse documento, a SME adotou critérios de eficácia escolar para avaliação do Plano Escolar. A escola deve contemplar os sete itens inerentes ao Plano Escolar, a saber: 1. Ensino e Aprendizagem; 2. Clima escolar; 3. Pais e Comunidade; 4. Gestão de Pessoas; 5. Gestão de Processos; 6. Infraestrutura; 7. Resultados. Esses sete itens foram adotados com base na Análise dos Critérios de Eficácia Escolar, que “avalia a qualidade da escola em relação a critérios considerados determinantes para o seu sucesso. Como o próprio nome sugere, são critérios que, se satisfeitos, configuram uma escola eficaz”(MEC,2006, p.41).

A partir de 2015, adotam-se, no Sistema Municipal de Ensino, os sete critérios para a avaliação dos Planos Escolares na perspectiva nos Critérios de Eficácia Escolar, visando a estruturação do planejamento escolar

[...] como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade, fundamentado em fatos e dados e com foco na aprendizagem dos alunos. É um processo que implica a auto-avaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra aonde chegar, como chegar, quando chegar e com que recursos(MEC,2006, p. 9).

Com vistas à melhoria da qualidade do ensino no município, passou-se a utilizar esses parâmetros de avaliação dos Planos Escolares. Entretanto, apenas a utilização destes critérios de avaliação não é suficiente para garantir avanços necessários a fim de atingir resultados positivos nos quesitos avaliativos. Para tanto, tornam-se necessárias, às equipes escolares, as diferentes perspectivas de planejamento escolar. Esta seção objetiva a análise dos Planos escolares dos anos de 2012 a 2016, para a qual torna-se necessário considerar diferentes concepções sobre planejamento escolar

Na visão de Padilha (2001, p. 31), “planejamento é um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro”, isto é, a ação de planejar consiste num ato teleológico, capacidade humana de planejar suas ações com objetivos a serem alcançados. Dessa maneira, segundo o autor, “planejar é uma atividade essencial e exclusivamente humana”.

Para Silva e Inácio Filho (2016, p. 238-241), “a ideia de planejamento acompanha o homem em seu ‘processo de humanização’ via ‘socialização’, uma vez que o ato de planejar está associado à organização de uma determinada ação”. Os autores afirmam que, na atualidade, destacam-se duas tendências ou de planejamento: o Planejamento Normativo e o Planejamento Participativo. O primeiro tem características prescritivas, ou seja, ocorre por meio de normas fixadas pelos órgãos responsáveis pela política educacional nas diferentes esferas administrativas. O Planejamento Participativo, por sua vez, ocorre na localidade em regime colaborativo da coletividade, destaca-se nesse modelo a reflexão, o debate e a busca da identidade institucional.

Considerando os sete itens estabelecidos pela SME, objetivou-se a análise dos Planos Escolares com destaque para o desenvolvimento das atividades para o ano letivo. A esse conjunto a SME denomina Planejamento Estratégico. De acordo com Heloísa Lück, o planejamento estratégico consiste em um “esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro” (LÜCK, 2000, p.10).

O Planejamento Estratégico prima pela organização do trabalho escolar com vistas a promover mudanças necessárias para a melhoria do atendimento educacional. A fim de prover as condições necessárias para implementar mudanças, o planejamento estratégico visa prioritariamente delinear os meios pelos quais as mudanças possam ocorrer. Conforme postula Cassia Medel (2008, p. 80), “é preciso ter clareza da função social da escola pública, de sua missão, de seus objetivos e áreas estratégicas que necessitam ser mais desenvolvidas, de forma que os planos de ação que serão implementados garantam o sucesso da escola”.

Dessa maneira, torna-se necessário eleger as prioridades e as dimensões das metas da escola que se definem pelos objetivos estratégicos. Estes “referem-se ao que a escola pretende alcançar num período de tempo pré-estabelecido pelo membros da comunidade escolar”(MEDEL,2008, p. 80). Dentro das áreas estratégicas que se pretenda trabalhar, prioriza-se a conscientização da missão da escola e de seus atores.

Cassia Medel (2008) salienta ainda a necessidade de se determinarem os objetivos estratégicos e as prioridades da escola com relação a:

- 1) Reduzir o índice geral de reprovação e de abandono;
- 2) Proporcionar a formação continuada de professores e demais funcionários, visando a qualificação profissional;
- 3) Ampliar e corroborar o relacionamento dos membros da escola com a comunidade local;
- 4) Ampliar a vivência democrática no ambiente escolar;
- 5) Melhorar a avaliação institucional na escola.(MEDEL,2008, p. 81).

As prioridades dos objetivos estratégicos procuram contemplar as dimensões necessárias para promover um direcionamento claro das ações a serem implementadas no planejamento escolar. Essas ações, delineadas pela equipe escolar, devem buscar a melhoria da qualidade do atendimento educacional, bem como fornecer subsídios para a avaliação das ações exitosas e daquelas que precisam de maior atenção para seu pleno desenvolvimento.

Corroborando com a visão de planejamento estratégico como possibilidade de participação da comunidade na busca e melhoria da oferta de ensino, Azanha explica que um plano político da educação pública deve ser “uma política de educação realmente democrática apenas poderá fixar diretrizes gerais, deixando tudo o mais, que é a vida das escolas ser decidido por elas próprias, respeitada a orientação contida nas diretrizes”(AZANHA, 1993, p. 78). Nesse sentido, cabe a cada esfera administrativa dos órgãos exteriores à instituição o Planejamento Normativo da educação, às escolas a ação de desenvolver o Planejamento Participativo junto à comunidade escolar como um todo.

Danilo Gandin (2011) também descreve o planejamento estratégico e operacional e explica que, sem a fixação de metas, não há como fazer um projeto de nação que queremos ter no futuro. Na realidade, a sociedade sofre transformações constantes, numa velocidade muito maior do que o poder público possa articular. O autor define planejamento estratégico (político-social) em dimensões “para que” e “para quem”. Nesse sentido, propõe:

Trata do médio e do longo prazo; fundamentalmente define os fins; busca conceber visões globalizantes; dá ênfase a eficácia; tem o plano e o

programa como expressão maior; serve à transformação; é recomendado em épocas de crise; é uma tarefa de todo povo; propõe, especialmente, o futuro; trabalha centrando-se nas necessidades; atento mais à elaboração e à avaliação (GANDIN,2011, p. 55).

Essas dimensões almejadas pela educação em tempo integral estão consonantes com o projeto de desenvolvimento nacional, de maneira que a educação possa repertoriar o indivíduo em todos os aspectos da vida, seja no âmbito do trabalho, seja na harmonia familiar, com a educação voltada para os valores socialmente desejados.

No tocante à Educação, Paulo Padilha (2001, p. 32) conceitua o planejamento em: a) “Planejamento Educacional”: refere-se ao planejamento racional e científica dos objetivos, metas, recursos, prazos, meios para aplicação da política escolhida. Dentro desta categoria, o autor apresenta o conceito de “Planejamento do Sistema de Educação”, realizado em nível nacional, estadual ou municipal, envolve a elaboração e a implementação de políticas públicas em educação, bem como as diretrizes educacionais nas esferas administrativas; b) “Planejamento de ensino”: refere-se à atuação do professor na práxis pedagógica, engloba todo trabalho docente.

Outra categoria delineada por Padilha (2001,p. 33-34) é o “Planejamento escolar”. Nessa categoria, o autor conceitua: “Planejamento global escolar” refere-se à organização da escola, abarca as metas e finalidades da educação enquanto escola; neste nível, a participação da comunidade escolar como um todo requer maior participação. O “Planejamento da escola” ou “Projeto Educativo” refere-se ao plano institucional da Unidade escolar. O “Planejamento anual da escola”, por sua vez, consiste em traçar metas para o ano letivo, além de tomar decisões sobre o que será realizado no âmbito escolar No Sistema de Ensino em que realizamos esta pesquisa, o documento recebe o nome de “Plano Escolar”.

Em terceiro lugar, o “Planejamento participativo” consiste num conjunto de ações de caráter político, pois envolve a discussão das metas e requer a representatividade de diversos setores sociais, já que vincula a decisão das ações à vontade da maioria, e sua valoração consiste nos processos e nos resultados pois, “nesta perspectiva, viabilizar a participação de todos passa a ser uma tarefa educativa(...). O processo participativo, longe de ser estanque, é dinâmico e dotado de tensões que precisam ser vividas e administradas”(PADILHA, 2001, p. 35).

A gestão participativa, ao garantir efetividade de todos os segmentos da comunidade nos colegiados escolares, se constitui como uma ação rumo à democracia das ações da gestão Escolar. Ao socializar as informações com os membros dos Colegiados Escolares sobre os

recursos oriundos de Programas Federais de financiamento educacional, dentre eles, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e PDE Escola (mediante Plano de Ações Financiáveis), criam-se estruturas que oportunizam a legitimidade, tanto da gestão escolar quanto da divisão equitativa dos recursos entre os segmentos sociais representados.

José Eustáquio Romão e Paulo Padilha (1998, p. 55) trazem o conceito do “Planejamento socializado a ascendente”, cujo processo se inicia no âmbito escolar, envolvendo a comunidade escolar numa ação sinérgica com possibilidade de influenciar e atingir outros níveis de planejamento educacional como Sistemas Municipais, Estaduais e Federal. Da mesma maneira, esse tipo de planejamento poderia influenciar os dirigentes responsáveis pela política educacional, de Conselhos supra escolares como, Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Nacional de Educação (CNE).

O exercício do Planejamento Escolar contribui para a democratização da comunidade escolar quando a efetividade da participação popular é garantida na consolidação dos Conselhos Escolares. Entretanto, a participação da comunidade está intimamente relacionada à qualidade da participação nos Colegiados no tocante ao entendimento sobre democracia participativa de seus membros. Assim, a representatividade de cada segmento se consolida no exercício do planejamento participativo.

Moacir Gadotti (2014, p.5) ressalta a ação do governo federal para o incentivo da participação no planejamento participativo ao instituir o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujos objetivos, dentre outros, são: ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas”. Assim, a capacitação para o exercício dos conselheiros escolares se desvela numa política pública para a conscientização do papel da comunidade no exercício do planejamento participativo.

Nessa direção, a autonomia da escola se efetiva e se legitima nas ações planejadas pelos Conselhos Escolares e desenvolvidas pela equipe escolar. O fortalecimento dos Colegiados confere a cada Unidade Escolar a transparência dos gastos públicos e controle social, conforme recomenda a CF/88, ao mesmo tempo em que revela os anseios da comunidade escolar pelo conjunto das metas elencadas no Plano Escolar.

O planejamento realizado pela equipe escolar resulta em ações pedagógicas que são desenvolvidas durante o ano letivo. Essas ações, com vistas ao desenvolvimento da educação no âmbito da escola, constituem o itinerário educativo dos alunos, com o objetivo de

constituir um conjunto de práticas que possam abranger o máximo de elementos constitutivos na área do ensino e da aprendizagem, bem como a participação da comunidade na escola.

As Resoluções SME 01/2012, 02/2013, 02/2014, 05/2015 e 03/2016, reeditadas a cada ano, estabelecem diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das escolas do Sistema Municipal de Ensino. Conforme o Artigo 2º,

O Plano Escolar será elaborado anualmente e conterá o plano de trabalho da unidade escolar para o ano letivo em curso, com o registro das ações que serão desenvolvidas para concretização da Proposta Pedagógica. § 1º - O Plano Escolar deverá ser entregue até o dia 15 de abril de 2016, em duas vias assinadas e rubricadas pelo Gestor responsável pela escola.

A fim de identificar e analisar a trajetória de implantação da ETI, optou-se por efetuar a análise dos Planos Escolares (de 2012 a 2016) focalizando, especificamente, os itens elencados da Resolução SME 5/2015, a saber: I) ensino aprendizagem; II) clima escolar; III) pais e comunidade escolar; IV) Gestão de Pessoas; V) Gestão de Processos; VI) infraestrutura escolar; VII) resultados.

Também foram estudados os Relatórios Anuais de Avaliação dos Planos Escolares (2012 a 2016), com o objetivo de analisar as peculiaridades do processo de implantação e delineamentos do planejamento escolar desta ETI, com destaque aos conceitos fundamentais/itens: 1) estrutura organizacional-pedagógica e curricular; 2) às especificidades do planejamento escolar.

As avaliações dos Planos Escolares constituem uma ação coletiva de professores e gestores que resulta num documento com os resultados das Metas, que deve ser enviado à SME para a apreciação da Supervisão Escolar. De acordo com a Resolução 03/2016 SME, deverá ser encaminhado “Relatório de avaliação do Plano Escolar a [...] até último dia útil de dezembro à Supervisão de Ensino”.

A Resolução SME 05/2015, Art 4º, determina itens para cumprimento das metas e objetivos propostos no Plano Escolar e Proposta Pedagógica de avaliação escolar, entretanto, antes desta Resolução, não havia parâmetros claramente definidos para estabelecimento das Metas destes planos.

Com base nas avaliações dos planos escolares dos anos de 2012 a 2016, que abarcam o recorte temporal deste trabalho, foi possível agrupar as avaliações da Unidade Escolar em itens. As avaliações que se seguem pertencem ao conjunto de Metas instituídas pela Unidade escolar no início de cada ano letivo, num período que compreende os dias de reunião de planejamento, até o envio do Plano Escolar à Secretaria Municipal de Educação. A seguir,

reunimos as metas que constituem os planos escolares citados. As metas dos planos escolares evidenciam as necessidades apontadas pela equipe escolar para promover ações que possam resultar em condições mais adequadas ao trabalho pedagógico.

1) Quanto ao item ensino e aprendizagem -que versa sobre as ações que promovam a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciou -se a êxito no alcance desta meta no quadriênio 2012-2016. Neste item foram realizadas as seguintes ações com vistas a atingir resultados positivos no ensino e aprendizagem: a) Avaliações diagnósticas, sondagens de hipóteses de leitura, simulados de avaliações de larga escala; b) trabalho pedagógico voltado às expectativas de aprendizagens em leitura, escrita e matemática. Neste período a escola atingiu os resultados no IDEB: em 2013, 6,0 e em 2016, 6,7.

2) Quanto ao Clima Escolar - Com base na análise nos relatórios de avaliação, podemos sintetizar as seguintes ações realizadas pela equipe escolar: a) mediação com alunos visando diminuir conflitos; b) palestras para a comunidade escolar; c) Elaboração de normas de gestão/convivência e Regimento Escolar.

3) Quanto ao item Pais e Comunidade - Vale destacar dentre estes itens a relação escola-comunidade de acordo com documentos escolares: a) ampla atuação da escola com diferentes formas de articulação com comunidade externa com destaque para os eventos; b) realização de reuniões de pais e mestres com destaque para trabalho pedagógico e o administrativo com prestação de contas.

4) Quanto à Gestão de Pessoas - Neste item evidencia-se: a) organização dos HTPCs de forma conjunta para promover integração entre os pares b) a formação continuada com ênfase nos estudos de teorias pedagógicas voltadas para escolas de tempo integral.

5) Quanto a Gestão de processos - destaque para: a) definição de metas escolares construídas coletivamente; b) gestão democrática configurada pelas reuniões de dos colegiados escolares com a participação de diferentes setores da escola e comunidade; c) planejamento estratégico com definição de prioridades para cada ano letivo; d) ampla divulgação dos resultados em avaliações de larga escala.

6) Quanto à Infraestrutura - este item explicita-se por meio de ações como: a) aquisição de equipamentos de informática; b) aquisição de condicionadores de ar visando o conforto térmico; c) ampliação de áreas cobertas com a construção de quiosques; d) conservação e manutenção do prédio escolar. Vale enfatizar que as ações deste item foram realizadas com verbas de planos de ações financiáveis e recursos da APM.

7) Quanto ao item Resultados - as ações notabilizadas neste item foram: a) desempenho satisfatório nas avaliações de larga escala no período focalizado nesta pesquisa; b) taxas de reprovação dentro da média do Sistema Municipal de Ensino; c) aprovação pela comunidade escolar dos projetos de infraestrutura escolar revelado pelo cumprimento das metas dentro do prazo estipulado.

A partir da análise das metas escolares, observaram-se na equipe níveis de planejamento dentro da própria Unidade Escolar que perpassam diferentes setores, como gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão de sala de aula, de pessoas e de resultados. Verifica-se, no entanto, que os níveis de gestão escolar não constituem partes estanques, mas um trabalho integrado nos objetivos que se confluem para a melhoria do aprendizado para os alunos e condições de trabalho para os professores.

As metas traçadas pela equipe escolar foram analisadas com base no estudo de Paulo Padilha (2001, p. 33), denominado “Planejamento global da escola”, que consiste em organizar e prever atividades, bem como as etapas de seu desenvolvimento. Procura-se, nesse planejamento global, antecipar as necessidades de todos os setores escolar, bem como elencar prioridades em detrimento das possibilidades orçamentárias.

Embora existam metas que não requerem previsão orçamentária, tais ações exigem um ordenamento para sua execução. Essas atividades, principalmente as desenvolvidas em datas comemorativas, mobilizam esforços de toda a equipe e interrupção de atividades cotidianas próximas à sua realização.

As metas voltadas para o ensino e aprendizagem formam um conjunto de ações que visam promover principalmente o processo aquisição da leitura, da escrita e matemática nos anos iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento de competências contidas nas expectativas de aprendizagem em todas disciplinas para os alunos dos demais anos-/séries da escola. Embora as ações educativas se desenvolvam no âmbito da sala de aula, o planejamento dessas atividades é desenvolvido em reuniões semanais previstas na carga horária de cada professor denominada Preparo Pedagógico de Material, como abordamos na seção 5.6 deste trabalho.

A infraestrutura escolar está relacionada a um conjunto de metas e ações que visam aprimorar as condições didáticas da escola, dentro desse item, estão reunidos os esforços para o aparelhamento escolar, bem como a ampliação de espaços cobertos capazes de oferecer conforto térmico aos alunos. A aquisição de eletroeletrônicos forma recursos-meios para alcançar as metas relacionadas ao ensino, a aprendizagem e aos processos de resultados; dessa

maneira, por meio do aperfeiçoamento do ambiente escolar, procuram-se novos recursos que possam subsidiar o trabalho docente e auxiliar no desempenho dos alunos.

A gestão de processos reúne os esforços da equipe em atingir resultados positivos em avaliações de larga escala, e diminuir os índices de reprovação. Torna-se possível, desta maneira, observar e mensurar a qualidade do trabalho previsto totalidade das metas traçadas no planejamento e desenvolvido no âmbito escolar. Nesse sentido, a avaliação da gestão de processos pode ser representada como produto da soma de todas as metas elencadas no Plano Escolar, assim, a avaliação do processo de resultados revela o êxito do conjunto do trabalho escolar analisado na sua dinâmica, como um processo interativo entre as metas em ação.

A análise da gestão de resultados representada pelos dados obtidos em avaliações de larga escala e em avaliações processuais indicam quais procedimentos estão oferecendo efeito positivo e quais necessitam de adequações. O indicativo desses dados disponibiliza à equipe escolar uma ferramenta de diagnóstico capaz de averiguar e ajustar pontos que possam estar surtindo resultados negativos ou indesejados e, dessa forma, realinhá-los durante o processo em curso.

4.10 Resultados das Avaliações de Larga Escala de 2012 a 2016

Neste tópico, abordamos os resultados da Escola de Tempo Integral “Professor Rodrigues Ferreira” nas avaliações em larga escala no plano federal e estadual. Assim, cabe apresentar breves apontamentos quanto ao SAEB e IDEB no plano federal, e do SARESP e IDESP no âmbito do Estado de São Paulo.

No Sistema Estadual de Ensino de São Paulo foi criada uma avaliação de larga escala específica para orientar o planejamento de suas escolas,

O Saresp é uma avaliação externa realizada desde 1996 pela Secretaria de Estado da Educação, com a finalidade de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade na rede pública de ensino paulista, visando a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2009).

O SARESP constitui-se numa avaliação anual cujas provas são pautadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em edições de anos anteriores a 2016, aplicaram-se provas de redação para os alunos de quinto

ano (por amostragem) do Ensino Fundamental. No ano de 2016, as provas das disciplinas acima citadas foram aplicadas aos alunos do terceiro, quinto e sétimo ano.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) o SARESP tem a finalidade de “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Para tanto, o Sistema classifica os resultados nos seguintes níveis de proficiência¹¹: a) Abaixo do Básico – os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficientes dos conteúdos, competências e habilidades para o ano/série que se encontram; b) Básico – os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série seguinte; c) Adequado – os alunos, neste nível, demonstram pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série que se encontram; d) avançado – os alunos, neste nível, demonstram pleno dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série que se encontram.

Pela complexidade dos resultados do SARESP, abrem-se diversas possibilidades de interpretação dos seus dados. Uma das maneiras de analisar qualitativamente a evolução do desempenho dos alunos da escola durante o recorte temporal estudado poderia ser a comparação do rendimento de uma mesma turma, no terceiro ano em 2012, no quinto em 2014 e no sétimo ano em 2016. Dessa maneira, poderíamos avaliar e/ou validar a proposta da escola com relação aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, acompanhando os resultados dos alunos que fizeram sua primeira avaliação em 2012 e a última em 2016.

A seguir, a partir dos Boletins de Resultados da escola, publicados anualmente no site do SARESP, organizamos os resultados da escola obtidos neste Sistema de Avaliação por ano e nível de desempenho.

¹¹http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/SUMARIO_EXECUTIVO.pdf.p.3

Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Abaixo do Básico						
Ano	3º ano – Língua Portuguesa	3º ano - Matemática	5º ano- Língua Portuguesa	5º ano- Matemática	7º ano- Língua Portuguesa	7º ano- Matemática
2012	2,1	35,3	15,7	30,0	-	-
2013	7,7	6,3	7,8	24,1	-	-
2014	12,1	24,6	17,0	23,4	19,6	37,5
2015	5,4	7,8	9,1	21,4	7,5	23,1
2016	11,3	4,0	16,7	13,7	8,7	26,1

Quadro 3 – Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento SARESP – Abaixo do Básico. Fonte: Boletins do SARESP (2012 ,2013, 2014, 2015 ,2016).

Ao analisarmos a porcentagem de alunos no nível de proficiência “Abaixo do Básico” no terceiro ano em 2012, em Língua Portuguesa e Matemática, observamos um índice de 2,1% e 35,3% respectivamente. A mesma turma, em 2014, no quinto ano, obteve os resultados de 17,0% em Língua Portuguesa e 23,4% em Matemática. Em 2016, no sétimo ano, a turma apresentou os índices 8,7% em Língua Portuguesa e 26,1% em Matemática. Podemos perceber, então, que a porcentagem de alunos “Abaixo do Básico”, embora com algumas variações, se manteve estável nos três anos avaliados. Os mesmos alunos não conseguiram avançar qualitativamente no desempenho. Torna-se desejável alcançar, neste nível, os menores índices possíveis, visto que quanto maior a porcentagem de alunos nesta faixa, mais baixo será o rendimento escolar.

Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP– Básico						
Ano	3º ano – Língua Portuguesa	3º ano - Matemática	5º ano- Língua Portuguesa	5º ano- Matemática	7º ano- Língua Portuguesa	7º ano- Matemática
2012	23,4	12,5	17,6	26,0	-	-
2013	10,8	23,4	56,9	50,0	-	-
2014	31,0	31,6	40,4	31,9	37,5	30,4
2015	28,6	35,9	34,5	19,6	52,5	53,8
2016	12,9	32,0	30,0	51,0	47,8	43,5

Quadro 4 – Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Básico. Fonte: Boletins do SARESP (2012 ,2013, 2014, 2015 ,2016).

Quando tomamos por base a porcentagem de alunos no nível de proficiência “Básico”, no terceiro ano em 2012, em Língua Portuguesa e Matemática, temos os índices de 23,4% e 12,5%, respectivamente. Ao avaliarmos a mesma turma em 2014, então no quinto ano, obtivemos os resultados de Língua Portuguesa e Matemática de 40,4% e 31,9% respectivamente. Em 2016, no sétimo ano, a turma apresentou os índices 47,8% em Língua Portuguesa e 43,5% em Matemática. Observa-se que a escola apresenta a maior porcentagem de alunos nesse nível, o que representa um indicativo de que a escola conseguiu resultados satisfatórios em relação à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP– Adequado						
Ano	3º ano – Língua Portuguesa	3º ano - Matemática	5º ano- Língua Portuguesa	5º ano- Matemática	7º ano- Língua Portuguesa	7º ano- Matemática
2012	70,2	33,3	41,2	24,0	-	-
2013	64,6	40,6	23,5	24,1	-	-
2014	37,9	26,3	25,5	38,3	25,0	21,4
2015	51,8	25,0	34,5	48,2	32,5	20,5
2016	56,5	40,0	26,7	31,4	39,1	28,3

Quadro 5 –Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP – Adequado. . Fonte: Boletins do SARESP (2012 ,2013, 2014, 2015 ,2016).

Para os alunos cujo nível de proficiência está “Adequado” no terceiro ano em 2012, em Língua Portuguesa e Matemática, temos o índice de 70,2% e 33,3% respectivamente. A mesma turma, em 2014, no quinto ano, obteve os resultados de 25,5% em Língua Portuguesa e 38,3% em Matemática. Em 2016, no sétimo ano, a turma apresentou os índices de 39,1% em Língua Portuguesa e 28,3% em Matemática. Por essa análise, foi possível verificar que uma parte dos alunos que estavam no nível “Adequado” migraram para o nível “Básico”.

Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP–Avançado						
Ano	3º ano – Língua Portuguesa	3º ano - Matemática	5º ano- Língua Portuguesa	5º ano- Matemática	7º ano- Língua Portuguesa	7º ano- Matemática
2012	4,3	18,8	25,5	20	-	-
2013	16,9	29,7	11,8	1,9	-	-
2014	19,0	17,5	17,0	6,4	17,9	10,7
2015	14,3	31,3	21,8	3,9	7,5	2,6
2016	19,4	24,0	26,7	3,9	4,3	2,2

Quadro 6 –Quadro de Porcentagem dos alunos por faixa de rendimento no SARESP—Avançado. Fonte: Boletins do SARESP (2012 ,2013, 2014, 2015 ,2016).

Os alunos que se encontram no nível de proficiência “Avançado” no terceiro ano em 2012 apresentaram índices de 4,3% e 18,8% em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. A mesma turma em 2014, no quinto ano, apresentou os resultados de 17% em Língua Portuguesa e 6,4% em Matemática. Em 2016, no sétimo ano, a turma obteve os índices de 4,3% em Língua Portuguesa e 2,2% em Matemática.

Tomando-se a análise dos percentuais acima, podemos observar que a escola concentra a grande maioria dos alunos nos níveis “Básico” e “Adequado”, mas sem conseguir diminuir a porcentagem dos alunos que se encontram no nível “abaixo do Básico”. Da mesma maneira, a escola não conseguiu aumentar a porcentagem de alunos no nível “Avançado”.

O quadro abaixo traz o comparativo das Escolas dos Núcleos da Esperança, de acordo com a avaliação do Índice de desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo

(IDESP), que leva em conta o desempenho dos alunos na avaliação do SARESP e o fluxo escolar¹².

Quadro comparativo do resultado do IDESP - do 5º ano. Escolas E.F. dos Núcleos					
Escola / Ano	2012	2013	2014	2015	2016
Professor Rodrigues Ferreira	4.8	3.93	4.39	5.16	5.06
Carlos Seixas	3.91	2.92	2.76	4.85	4.38
Carmen Nelita Anselmo Vetorazzo	-	3.92	3.93	4.02	3.87
Regina Mallouk	3.49	2.89	3.72	4.11	5.16

Quadro 7– comparativo do resultado do IDESP - do 5º ano. Escolas E.F. dos Núcleos.

Fonte: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Boletim da escola (2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Utilizamos o resultado do IDESP para demonstrar o desempenho da escola Professor Rodrigues Ferreira em relação às outras escolas localizadas nos três Núcleos da Esperança do Município. Este resultado mostra o desempenho da unidade escolar nos anos em que passou pela avaliação do SARESP. Os resultados do IDESP para as escolas do Sistema Municipal não incidem em bonificação salarial para os professores, como acontece no Sistema Estadual de Ensino. Dessa forma, os resultados obtidos pelas escolas podem refletir a evolução efetiva das escolas, sem interferência nem interesses pecuniários em elevar tais indicadores.

Quanto às avaliações nacionais de larga escala, temos a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). De acordo com Cipriano Luckesi (2011), a primeira edição dessa modalidade de avaliação foi realizada no país no Ensino Fundamental em 1990 com a adoção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas avaliações destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, “[...] elas representam um diagnóstico da educação nacional” (LUCKESI, 2011, p. 430).

Este sistema de avaliação com abrangência nacional possibilita a obtenção de dados na busca de uma estruturação de indicadores da Educação Básica no Brasil. A respeito dos indicadores, Sofia Lerche Vieira (2009) explica que, “no campo da pesquisa social, a expressão indicadores é utilizada em referência a modos de representação de uma determinada realidade em termos de dimensões quantitativas e/ ou qualitativas que, em geral, se expressam em números” (VIEIRA, 2009, p. 88).

Para a autora, os indicadores promovidos pelas avaliações de larga escala possibilitam ao MEC “desenvolver uma série de ações de melhorias das redes federais, estaduais e municipais, sobretudo junto aos sistemas e escolas com os mais baixos rendimentos”

¹² O fluxo escolar é o resultado da taxa média de aprovação no Ensino Fundamental e Médio obtido por meio do Censo Escolar.

(VIEIRA, 2009, p. 124). Assim, com base nas informações fornecidas por esse conjunto de avaliações, os sistemas de ensino podem formular políticas de melhorias na educação.

De acordo com informações colhidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Prova Brasil é uma avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicada nos Municípios brasileiros bienalmente, e tem por objetivo diagnosticar a educação básica no País. Assim, “o levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (INEP,2017).

O SAEB consiste num sistema de avaliação por amostragem aplicado nas séries finais do Ciclo I e II do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, “operacionalizado a cada dois anos com a finalidade principal de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do Ensino fundamental e Médio”. Criado em 1988, o SAEB, a partir de 2005, passou a ser constituído por duas avaliações: a ANEB e a ANRESC. Conhecida como Prova Brasil, esta avaliação “levanta informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas com mais de 30 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública brasileira” (VIEIRA, 2009, p. 115).

Nos anos de 2012 a 2016 a escola passou por duas avaliações do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cujo instrumento de avaliação consiste na Prova Brasil, da qual resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Passaremos a seguir a análise de outra avaliação de larga escala aplicada nas escolas municipais, o SAEB, que é representado pela Prova Brasil. No caso específico da escola que estamos analisando, esta avaliação ocorreu apenas no quinto ano do Ensino Fundamental, pois a escola não atende as etapas seguintes. As provas foram aplicadas nos anos de 2013 e 2015, e os resultados foram os seguintes:

Quadro comparativo do resultado do IDEB - do 5º ano. Escolas E.F. dos Núcleos		
Escola	2013	2015
E.M. Prof. Rodrigues Ferreira	6,0	6,7
E.M. Dr. Carlos Roberto Seixas	4,8	6,5
E.M. prof. ^a Carmen Nelita Anselmo Vettorazzo	5,8	6,0
E.M. Prof. ^a Regina Mallouk	4,9	6,0

Quadro 8 - Resultados e metas obtidos pela escola no IDEB. Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Boletins do IDEB (2013, 2015)

Observa-se no quadro comparativo dos resultados do IDEB dos anos de 2013 e 2015, a evolução crescente de todas as Unidades Escolares. Entretanto, dentre as quatro escolas do

município de São José do Rio Preto que oferecem educação de tempo integral, a escola Rodrigues Ferreira apresentou melhores resultados nas duas edições em comparação as outras da mesma categoria.

No Município de São José do Rio Preto, as médias das escolas municipais tiveram o seguinte resultado:

Quadro de Resultados e metas obtidos pelo Município no IDEB													
IDEB Observado no Município						Metas Projetadas para o Município							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5,2	5,5	5,9	6,1	6,3	6,7	5,3	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6	6,9	7,1

Quadro 9—Resultados e metas obtidos pelo Município no IDEB. Fonte: INEP - Boletins do IDEB(2005, 2007, 2009, 2011 2013, 2015)

Observa-se que a escola Professor Rodrigues Ferreira obteve, na primeira avaliação, um resultado abaixo da meta do Município, ou seja, a escola obteve média 6,0 quando deveria ter alcançado 6,2. Na segunda avaliação, em 2015, a escola superou tanto a meta do Município (6,4) quanto a própria meta(6,3), alcançando um resultado do IDEB de 6,7.

Em termos de comparação entre a unidade escolar foco desta investigação e as demais escolas municipais de São José do Rio Preto, a Escola Professor Rodrigues Ferreira alcançou o mesmo resultado da média do Município na avaliação de 2015, a saber, 6,7. Vale ressaltar que a escola aqui analisada alcançou em 2015 um IDEB cuja meta seria para 2019.

No Sistema Municipal, a bonificação não está atrelada às metas de desempenho, como no Sistema Estadual; entretanto, a retribuição pecuniária dos profissionais da educação do Município leva em conta a assiduidade do profissional. Assim, os resultados das avaliações em larga escala não se constituem como fator de pressão, retribuição salarial ou um sistema meritocrático.

A seguir, apresentamos o quadro comparativo com os resultados do IDEB dos municípios do interior de São Paulo, tomando-se o número de habitantes¹³ em 2016, entre 200.000 e 700.000 habitantes, o IDEB¹⁴ observado em 2015 na 4ª série/5º ano do ensino fundamental nas Redes Municipais. “São consideradas médias concentrações urbanas os municípios isolados e os arranjos populacionais acima de 100 000 a 750 000 habitantes” (IBGE, 2016 ,p. 36).

¹³<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php>

¹⁴<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Quadro comparativo do IDEB do Município e outros com médias concentrações urbanas		
Cidade	Número de habitantes	IDEB 2015
Americana	225.183	6.8
Araraquara	221.205	5.9
Bauru	356.769	5.9
Franca	333.405	6.9
Indaiatuba	229.256	7.0
Jundiaí	394.185	6.8
Limeira	288.741	6.4
Marília	226.005	6.9
Mogi das Cruzes	415.107	6.3
Piracicaba	380.494	6.5
Presidente Prudente	216.044	6.4
Ribeirão Preto	654.893	6.1
Santos	424.599	6.1
São Carlos	235.096	6.5
São José do Rio Preto	433.779	6.7
São José dos Campos	680.008	6.7
São Vicente	347.733	5.3
Sorocaba	630.550	6.4

Quadro 10–Comparativo do IDEB do Município e outros com médias concentrações urbanas.
Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Observa-se pelo quadro que o resultado obtido pelo Sistema Municipal de Ensino compara-se à média das notas obtidas pelos municípios de sua categoria. Os resultados do IDEB têm como objetivo fornecer dados para a (re)formulação de políticas educacionais. Entretanto, os números indicam um patamar obtido e uma meta a ser atingida, e cabe a cada Sistema Municipal analisar os pontos adequados em suas diretrizes e reforçar aqueles que ainda constituem um desafio para a garantia de uma educação de qualidade.

Embora recente, criado em 2000, o Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto tem conseguido, de acordo com o IDEB, alcançar resultados considerados satisfatórios em relação aos municípios do Estado de São Paulo. Cabe salientar que o conjunto de ações desenvolvidas no Sistema Municipal, como a formação continuada de professores e gestores, a adesão a Programas como Ler e Escrever, Programa Nacional do Livro Didático, entre outras que não fizeram parte do escopo deste trabalho, contribuíram para compor os resultados aferidos nas avaliações de larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação de programas de ampliação da jornada escolar teve suas primeiras iniciativas no Brasil no século vinte. Com a atual LDB, a política de atendimento educacional em tempo integral no Ensino Fundamental se consubstancia por meio de Programas Federais e ou por iniciativas dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino, voltados prioritariamente às crianças residentes em áreas consideradas de vulnerabilidade social.

Essa política educacional para o Ensino Fundamental possui um viés afirmativo no que tange ao oferecimento de “mais a quem tem menos”, pois surge da necessidade de combater a evasão escolar e os baixos índices de proficiência escolar nessas comunidades. Embora seja dever do Estado levar serviços de saúde, educação e assistência social em áreas com grandes concentrações populacionais localizadas em regiões periféricas e carentes, historicamente o poder público não tem firmado presença satisfatória nesses locais.

Programas e projetos de ampliação de jornada escolar por iniciativa do Governo Federal têm tentado minimizar o contraste social; no entanto, por serem de grande abrangência, são implantados homoganeamente, desconsiderando, na maioria das vezes, as características regionais e suas particularidades.

Os programas federais para ampliação da jornada escolar analisados nesta pesquisa apontam para a descontinuidade dos mesmos, visto que tais iniciativas levam em conta um projeto curricular que pode não atender as necessidades educacionais das localidades onde são implantadas. Ao mesmo tempo, esses programas carregam os interesses dos governos que os idealizaram, não se consolidando como prioridade para as administrações posteriores. Portanto, retomamos os conceitos democráticos e participativos do planejamento educacional e das iniciativas dos Sistemas Municipais de Ensino cuja descentralização político-administrativa permite a autonomia para a implantação de iniciativas de ampliação de jornada escolar na Educação Infantil e do nos anos iniciais Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988 (CF/88) eleva o Município à categoria de Ente Federado e consagra o princípio de descentralização política e a faculdade de criação de Sistemas Municipais de Ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 reitera a possibilidade de criação de Sistemas Municipais de Ensino e, ao mesmo tempo, permite a esses Sistemas exercer a autonomia de desenvolver propostas singulares para o atendimento educacional de sua localidade.

A municipalização do ensino e a criação dos Sistemas Municipais de Ensino, com bases na participação democrática, podem fomentar iniciativas inovadoras pela percepção dos

anseios e necessidades educacionais da população à qual a educação deve servir. Nesse sentido, projetos de educação integral e em tempo integral podem ser implantados e desenvolvidos com características próprias.

Projetos de educação em tempo integral por iniciativas e inspirações municipais, por terem concepções pedagógicas próprias, nascidas do trabalho e da experiência de quem está no chão da escola, apresentam tanto desafios quanto possibilidades. Nesse movimento de superação de desafios, a escola e a comunidade podem buscar, em conjunto, a qualidade na educação tão necessária para o exercício da cidadania.

A CF/88, e a LDB 9394/96, indutoras do exercício democrático, possibilitaram a descentralização da política educacional, permitindo aos municípios assumir o papel de protagonistas das ações educacionais no que tange à criação de seus Sistemas Municipais de Ensino. Essas Normativas impulsionam a descentralização política educacional no processo democrático, bem como criam possibilidades de diferentes formas da organização da educação municipal ao respeitar as particularidades de cada localidade na formulação de programas e projetos idealizados a partir das necessidades educacionais de cada município.

Cabe reconhecer a complexidade da tarefa de organizar um Sistema Municipal de Ensino. Em São José do Rio Preto, evidencia-se a importância da criação do Conselho Municipal de Ensino, seguida da estruturação da Rede Municipal de Ensino Fundamental e, posteriormente, a instituição do Sistema Municipal de Ensino. Como parte desta pesquisa, realizamos uma breve análise das especificidades da trajetória histórico-normativa de criação/constituição do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto.

No município de São José do Rio Preto, o Sistema Municipal de Ensino foi instituído em 04/09/2000, mediante a publicação de Lei Municipal nº 8053/2000. Destaca-se, nesse Sistema de Ensino, um projeto inovador de implantação de escolas de Ensino Fundamental em tempo integral por meio da construção de quatro Núcleos da Esperança em 2012, construídos com a adequação arquitetônica para esse fim, em regiões de vulnerabilidade social.

Com a implantação do Sistema Municipal de Ensino, a educação municipal almejou o exercício da autonomia financeira, administrativa e pedagógica, como preconizavam os educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Fernando Azevedo. No entanto, a criação de um Sistema Municipal não resolve todos os problemas da educação.

Ressalta-se a importância de garantia do princípio de autonomia administrativa, pedagógica e financeira dos Sistemas Municipais de Ensino para fins de desenvolvimento de iniciativas próprias no atendimento educacional em áreas periféricas do município. Mesmo

considerando os desafios inerentes à implantação de escolas de tempo integral voltadas a atender as necessidades locais, abre-se espaço para a iniciativa dos governos municipais na implementação de propostas mais flexíveis e factíveis, possibilitando ajustes de acordo com as necessidades da comunidade.

Nesse sentido, destaca-se o protagonismo do município como gestor de diretrizes, programas e projetos educacionais, com maior relevância a iniciativas de implantação de escolas de tempo integral no Ensino Fundamental, na perspectiva da melhoria da qualidade e oferta deste nível da Educação Básica. Cabe salientar a importância da gestão dos Sistemas Municipais de Ensino, cujo compromisso primordial deverá ser com a área pedagógica, por integrar as atividades fim destes sistemas.

Adotamos a abordagem metodológica de pesquisa quali-quantitativa em educação e histórico-organizacional para investigar o processo de implantação de escolas de Ensino Fundamental de tempo integral no referido sistema municipal de ensino. O caminho da pesquisa contempla a revisão bibliográfica sobre a temática e prioriza a pesquisa e análise documental/normativa, no que se refere à implantação do Sistema Municipal de Ensino e a posterior criação das escolas de Ensino Fundamental de tempo integral na perspectiva da descentralização política da educação. A pesquisa tem início a partir da análise legislativa, com destaque para a Constituição Federal de 88 e da LDB, em seguida, análise do percurso de formação do Sistema Municipal de Ensino, das primeiras formas de organização nos anos de 1970 até sua consolidação no ano 2000.

Para a análise da implantação das escolas de tempo integral no Sistema Municipal de Ensino, fizemos um estudo dos conceitos de “tempo integral” e “educação integral”. Embora os dois conceitos possam indicar uma ideia de totalidade, o exame detalhado desses dois termos mostra que eles apontam para direções distintas, por vezes opostas, tanto na concepção de educação quanto na de escola.

A escola de tempo integral, nos termos da LDB 9394/96, se materializa no oferecimento de uma carga horária de sete horas diárias, ao passo que as escolas de tempo parcial têm carga horária de cinco horas diárias. Essa ampliação na carga horária garante o tempo de permanência do aluno na unidade escolar, com isso possibilita maior tempo de atividades dirigidas em comparação a um aluno de escola de tempo parcial.

O aumento do tempo de permanência do aluno na unidade escolar induz a uma maior presença do poder público na vida da população, no sentido de ampliar não só as horas, mas também as oportunidades educacionais. Da mesma forma, a presença da criança na escola por

um período maior amplia o educar/cuidar e diminui o tempo em que ela possivelmente fica sozinha em casa enquanto seus responsáveis trabalham.

No caso de São José do Rio Preto, as escolas de tempo integral do primeiro ao quinto ano do Ensino fundamental implantadas nos quatro Núcleos da Esperança foram as pioneiras no município. Entretanto, até a finalização desta pesquisa, não há previsão para a ampliação do atendimento em tempo integral em outras escolas municipais. Esse cenário indica que o poder público não pretende, ao menos a curto prazo, oferecer ensino em tempo integral em outros bairros do município, embora haja expansão populacional e criação de novos bairros também periféricos. Isso significa que a política pública municipal para oferecimento de educação em tempo integral sofre interrupção pela falta de perspectiva de ampliação desse serviço à população, embora o atendimento nos quatro Núcleos permaneça.

Observa-se que a iniciativa do governo municipal em criar os Núcleos da Esperança, como adequação arquitetônica apropriada a receber alunos em tempo integral, não se consolidou como uma política pública de atendimento a alunos residentes em áreas de vulnerabilidade social ou atendimento às famílias que dela necessitam, mas apenas a uma pequena parcela da população. Dessa maneira, os Núcleos da Esperança tornaram-se uma política compensatória por parte do governo municipal; entretanto, essa política está restrita apenas a quatro áreas do município.

Enquanto o atendimento em tempo integral é oferecido nos quatro Núcleos, o restante das escolas municipais não disponibiliza essa modalidade. Nesse sentido, o próprio Sistema Municipal de Ensino cria contradições no oferecimento de vagas no ensino integral ao restringir esse atendimento a apenas quatro unidades escolares.

Quanto ao atendimento compulsório em tempo integral a todos os alunos, como é oferecido hoje no Sistema Municipal de Ensino, esse pode não constituir um modelo adequado a todas as famílias, pois se reconhece a importância do convívio familiar para o desenvolvimento afetivo da criança. A disponibilização de vagas de período parcial para as famílias que assim optarem poderia constituir uma adequação positiva para o modelo que hoje está implantado, pois a formação de classes no período parcial e integral dentro da mesma escola poderia dar opção de escolha, de acordo com os arranjos e necessidades familiares.

Para o Sistema Municipal de Ensino, tal flexibilização acarretaria num menor custo por escola, e abriria, dessa forma, possibilidade de ampliação da oferta de vagas no período integral em escolas de bairros cuja população também necessite desse atendimento.

Ao analisarmos o início das atividades da escola que constituiu o objeto de nossa pesquisa, no que se refere à estrutura pedagógica organizacional, observamos que não havia

normativas curriculares prescritivas por parte do sistema municipal de ensino para balizar ou determinar quais atividades seriam desenvolvidas a partir do primeiro dia letivo, por outro lado, proporcionou o exercício democrático no planejamento e na oferta das atividades no turno complementar aos alunos.

A equipe escolar, no entanto, além da observância à legislação educacional, com especial atenção para as normatizações da ampliação da jornada escolar, fez a condução das atividades iniciais da escola por meio da obediência às instruções normativas e às publicações institucionais do MEC/SECAD (2009), que trouxe apontamentos para a construção de um projeto pedagógico, ainda que inicial, o qual pode contribuir para o entendimento das características de uma escola de tempo integral. O caráter democrático-participativo que permeia esse documento balizou a equipe escolar nos caminhos a seguir com relação aos direcionamentos a serem adotados no planejamento escolar com a participação da comunidade escolar. Desta forma, a busca de uma postura dialógica entre os membros da equipe escolar garantiu espaço para a representatividade comunitária e a aproximação com os pais.

Observamos, na escola estudada, através da análise do Plano Escolar de 2012, a constituição de colegiados escolares como Conselho de Classe e Ciclo, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. A formação desses colegiados demarca a intencionalidade da equipe escolar em construir um planejamento escolar com a participação da sociedade e de ascendente com o direcionamento para as formas mais democráticas de gestão.

Com base no conceito de experiência de Dewey, foram idealizadas, pela equipe escolar, as primeiras atividades oferecidas no tempo complementar, foram desenvolvidas com o conceito de “aprender fazendo” como preconizou este autor. Em 2014, foram elaboradas e normatizadas pela SME as Atividades Educativas Complementares (AECs). Objetivou-se, por meio destas, a promoção e a emancipação humana, a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos e a preservação do meio-ambiente.

Por meio do delineamento das metas a serem atingidas no início de cada ano letivo e sua avaliação ao final do período, juntamente com a análise resultados das avaliações de larga escala, a equipe escolar traçou novos objetivos a cada nova etapa. Nesse sentido, o planejamento escolar, mostrou-se como uma importante ferramenta de compreensão dos desafios educacionais, bem como para o apontamento na busca de possibilidades de novas ações a serem implementadas na escola.

O protagonismo da equipe foi evidenciado pela adesão coletiva ao desafio de atender às necessidades de atendimento em tempo integral. Esse engajamento constituiu-se numa

particularidade da escola, que não registrou casos de remoção dos professores efetivos para outras unidades escolares desde o ano de 2013.

Através da análise dos Planos Escolares de 2012 a 2016, foi possível constatar o trabalho da equipe em garantir e desenvolver os diferentes níveis de planejamento escolar. Entretanto, por meio do exame das normativas da SME, não foi possível perceber a clareza dos processos de planejamento pelos quais foram constituídas tais diretrizes. Em última instância, o conceito de planejamento participativo, constitui-se numa perspectiva puramente se desvelada no âmbito da gestão de sistema de ensino, não se constituindo uma prática perceptível nos níveis macros de planejamento de Sistema.

Os documentos analisados, como Planos escolares, avaliações dos Planos, registros de Atas de reunião de HTPC, Atas de Reunião de Planejamento, dentre outros, evidenciaram o estabelecimento de metas que atendessem as necessidades educacionais dos alunos, bem como o trabalho de avaliação dessas metas para reavaliação dos objetivos. Por meio do trabalho coletivo de planejamento e desenvolvimento das ações educativas, a escola obteve resultados satisfatórios em relação às outras três escolas da mesma categoria.

Da mesma forma, a gestão democrática revelou-se uma prática constituída pelos gestores da escola, tanto no que se refere à representatividade dos membros dos colegiados quanto no delineamento das ações planejadas pela equipe no tocante às metas a serem atingidas durante o ano letivo. Este conceito, entretanto, não ascendeu ao Sistema Municipal de Ensino, pois não se discutiu, nesse nível, qual seria o número adequado de horas de atendimento ao aluno; preferiu-se permanecer com o número de horas que, presumidamente, atendessem as necessidades dos pais. Outro apontamento recaiu sobre o atendimento compulsório de nove horas diárias de atividades aos alunos, já que não se permitiu, por parte do Sistema, que os pais optassem pelo atendimento em período parcial.

Quanto ao planejamento da educação, o projeto de implantação das escolas de tempo integral no Município, mais especificamente nos Complexos Educacionais, revelou a ausência de planejamento participativo junto à comunidade para decidir sobre a elaboração da matriz e da proposta curricular. Ao se iniciarem as atividades, não havia nenhum planejamento educacional por parte do Sistema Municipal de Ensino, ação que se consolidou dois anos depois do início das atividades escolares.

Evidencia-se, após a análise da estrutura organizacional e pedagógica da escola foco da pesquisa, que a unidade escolar revela na sua composição os elementos inerentes da educação integral, mas estrutura-se como escola de tempo integral. Isso porque, ao examinar a estrutura pedagógica voltada para o desenvolvimento humano presente na composição das

atividades escolares, bem como o processo democrático de planejamento das metas evidenciado pelo êxito nas avaliações de larga escala, podemos considerar este conjunto de fatores integrantes da educação integral. Por outro lado, as especificidades da política de governo que idealizou e implantou as escolas de tempo integral, como a instituição de ensino que analisamos, também se caracterizam pela ausência de normativas que evidenciam a continuidade do financiamento das atividades por parte do município; desse modo, pela não garantia da continuidade de financiamento e pela consequente possibilidade de descontinuidade do atendimento, a unidade escolar analisada traz consigo características de escola de tempo integral.

Pela análise dos documentos escolares, verificamos alguns fatores que mostraram como uma escola de tempo integral, numa área rural, pertencente a um sistema municipal de ensino, sem uma proposta pedagógica por parte do sistema para essa categoria de escola, pode alcançar resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala e nas avaliações de eficácia escolar. Para tanto, destacam-se os seguintes fatores: a) planejamento participativo realizado no nível da Unidade Escolar, a clareza nas definições das metas pela equipe representou importante instrumento para obtenção dos resultados desejados; b) estabilidade da equipe escolar, não houve remoção de professores e gestores de 2014 a 2016; c) efetiva participação da comunidade escolar nas atividades da escola, bem como nas decisões das metas; d) implantação de uma matriz curricular a partir de 2014; e) formação continuada de professores e estudos sobre educação de tempo integral; f) utilização das informações fornecidas pelo resultados das avaliações em larga escala para subsidiar o processo educativo. Entretanto, não pretendemos realizar constatações inalteráveis ou provar resultados conclusivos, mas formar alguns apontamentos que possa construir de maneira modesta para o entendimento das questões abordadas neste estudo.

Nos limites desta pesquisa, cujo recorte temporal compreendeu os anos de 2012 a 2016, não foi possível verificar a descontinuidade da iniciativa do governo municipal, ou averiguar sobre descontinuidades das iniciativas de implantação de escolas de tempo integral em outros municípios que optaram por seguir suas próprias diretrizes. A continuidade desde estudo, com foco de investigação em municípios que seguiram diretrizes singulares de implantação de propostas de ampliação de jornada escolar, poderá contribuir para o aprofundamento dos estudos nesta área de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino (Org.). **História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje**. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2013. (Estudos e Ensaios). Disponível em: <<http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/historia-dos-municipios-na-educacao-e-na-cultura-incertezas-de-ontem-desafios-de-hoje>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2002.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: <<http://bit.ly/2rXpBig>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

AZANHA, José Mario. Políticas e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 85, p.70-78, maio 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

AZEVEDO., Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A Escola de Tempo Integral como Política Pública Educacional: Experiência de Goianésia- GO (2001-2006)**. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília- Faculdade de Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3798/1/Dissert_Katia Barros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3798/1/Dissert_Katia%20Barros.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994. 260 p.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da Educação: Uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental**. Campinas: Papirus, 1997.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo: L, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. 35. ed. p. 1-446. Disponível em:

<bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?>. Acesso em: 26 mar. 2016

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação ; n. 263 PDF)

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10172 de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001. 186p. Apresentado por Ricardo dos Santos. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Resolução nº 04/2010, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação, conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul. 2010. p. 63-79.

_____. **Resolução nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação, conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2010. p.130-142.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 07, de 07 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica. Brasília, DF, 09 jul. 2010c. p. 7-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 11 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 11 jul. 2010c. p. 103-129.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A Organização Escolar na Perspectiva de Anísio Teixeira:** a centralidade do trabalho docente. 2016. 240 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (campus Araraquara), Araraquara, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral:: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In. **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Inep/mec, 2009. 165 p. (Em Aberto). V. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>>. Acesso em: 12 mar. 2017

_____; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 119, p.147-174, 2003. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742003000200008>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 162 p.

COSTA, Vera Lúcia Cabral; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara (Org.). **Gestão Educacional e Descentralização: Novos Padrões**. São Paulo: Fundap, 1997. 187 p.

CUNHA, Célio da. **Definição das expectativas de aprendizagem: Textos para consulta**: Congresso Internacional de Educação: Uma agenda urgente. 2011. Parceria realizador: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. 416 p. (Atualidades Pedagógicas volume 21). Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

_____. **Vida e Educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. 165 p. (Atualidades Pedagógicas volume 76). Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira

DUTRA, Rosiane de Fátima Pereira. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação e Jornada Escolar Ampliada na História do Caic Nossa Senhora dos Prazeres de Lages (Sc) (1992-2012)**. Campinas: Unicamp, 2011. 18 p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/10/artigo_simposio_10_811_rosianepereiradutra46@gmail.com.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

EDUCAÇÃO, Ministério; CAPES, Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão do exercício 2014**. Brasília: Palacio do Planalto, 2015. 301 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p.64-84, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, Cidade Educadora Projetos e Práticas em Processo. **Fórum Mundial de Educação São Paulo**, São Paulo, p.130-134, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/posfau/article/viewFile/43364/46986>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Desafios para a era do conhecimento. **Viver Mente & Cérebro**, Salvador, p.1-10, 2006. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBARTIGOS/desafios para a era do conhecimento.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 2011. 182 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBP AE, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

GENTILINI, João Augusto. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: João Augusto Gentilini. (Org.). Política Educacional, planejamento e gestão. Araraquara e São Paulo: FCL-UNESP e Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 77-99.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Repensando a História da Educação Brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, 2006. p. 1-15. CD-ROM.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, p.15-24, 2006. Disponível em:

<cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/168/197>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** In. Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep/mec, 2009. 165 p. (Em Aberto). V. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>>. Acesso em: 12 mar. 2017

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil** / IBGE, Coordenação de Geografia. - 2. ed. - Rio de Janeiro : IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv99700.pdf>. Acesso em 10 abr. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=638120>. Acesso em: 15 jul. 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômicas Avançadas. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros.** Editores: COSTA, Marco Aurélio; MARGUTI., Bárbara Oliveira. Brasília: IPEA, 2015. 77 p. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

LABRADBURY, Leonardo Cacao Santos. Estados liberal, social e democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v. 5, n. 1252, p.1-17, dez. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9241/estados-liberal-social-e-democratico-de-direito>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Ufmg, 1999. 337 p.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline (Org.). **Políticas de educação integral em jornada ampliada.** Brasília: Inep/mec, 2012. 214 p. (Em Aberto, v. 25, n. 88.). P. 1-214, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/256/87>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986. (Temas Básicos em Educação).

LÜCK, Heloísa. A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Gestão em Rede**, Cuiabá, n. 19, p.8-13, abr. 2000. Disponível em: <http://www.cefaprocuiaba.com.br/up/PLANEJAMENTO%20ESTRAT_GICO.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: Edufba, 2009. 174 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

MARTINS, Angela Maria *et al* (Org.). **Descentralização do Estado e Municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2004. 242 p.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Brasília: Inep/mec, 2009. 165 p. (Em Aberto). V. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MEC. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. 1997. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8368>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MEC. **Manual Operacional de Educação Integral**. MEC Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf . Acessado em: 25/04/2014

MEC. **Educação Integral: Texto de Referência para o debate Nacional**. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação)

MEC. **O que é o PDE Escola**. 2012. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MEC. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Entrevista a Paulo Freire, 1997. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8368>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MEC/SEED (Ed.). **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: Coronário Editora Gráfica, 1998. (Série de Estudos. Educação a

Distância). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MEC/FNDE/DIPRO/FUNDESCOLA. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz..** 3. ed. Brasília:2006. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf. Acesso em: 26 dez. 2017.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação Contemporânea)

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p.153-168, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Metodologia e Criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. 2009. ed. Brasília, 2009. 52p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de educação integral?. **Salto Para O Futuro**, Brasília, v. 13, n. 18, p.1-35, 2008. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 05 maio 2016.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 503 p.

NÓVOA, Antonio. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 1, n. 350, p.203-218, 26 fev. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de *et al* (Org.). **Política Educacional: Impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. 300 p.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar. **Salto Para O Futuro**, Brasília, v. 13, n. 18, p.1-35, 2008. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 05 maio 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v. 7). Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura. **O Coordenador Pedagógico como Mediador da Práxis docente em Escolas de educação e de Tempo Integral**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Socializado Ascendente da Escola. In: BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO. (Comp.). **Construindo a escola Cidadã: Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Estação das Mídias, 1998. Cap. 5. p. 53-65. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf>> Acesso em: 06 out. 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.46-71, ago. 1988. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141988000200007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 26 fev. 2016

SAVIANI, Demerval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica m Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.26-43, jun. 2015. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12463/9500>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Simpósio sobre escola em Tempo Integral no Município de São José do Rio Preto.** 2012. Disponível em: http://riopreto.demandanet.com/portal/conselhos/relatorio_1_encontro.pdf. Acesso em 10 de jun. 2017

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 1818, de 24 de junho de 1974.** Fica criado como órgão auxiliar da administração diretamente Ligado ao Gabinete do Prefeito, Conselho Municipal de Ensino. São José do Rio Preto, SP, 25 jun. 1974. p. 252-254.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 2104, de 02 de maio de 1977.** Dispõe sobre a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, SP, 03 maio 1977. p. 252-252.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 3162, de 14 de setembro de 1982.** Cria a estrutura administrativa constituída pelos órgãos da Administração Direta, constante no Item I do Art 10, da Lei Nº 2104/77. São José do Rio Preto, S.P.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 3262, de 17 de Janeiro de 1983.** A estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto para execução de suas atividades, meio e fim, será constituída de órgãos vinculados ao Prefeito Municipal. São José do Rio Preto, S.P.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Complementar nº 89, de 10 de julho de 1998.** Cria A Rede de Ensino Fundamental Municipal. São José do Rio Preto, SP, 14 jul. 1998.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 8053, de 04 de setembro de 2000.** Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação. São José do Rio Preto, S.P.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 307/2013.** Homologa o Regimento Interno dos Complexos Educacionais Núcleos da Esperança. São José do Rio Preto, 20 dez. 2013.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME Nº 01,** de 14 de fevereiro de 2014. Estabelece as diretrizes para organização curricular das escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral. Disponível em: http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/239.PDF. Acessado em: 24/04/2017

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 05/2015**, de 30 de janeiro de 2015. Estabelece Diretrizes, Normas e Prazos Para Entrega dos Planos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Ensino. São José do Rio Preto, SP, 30 jan. 2015. Disponível em: <http://riopreto.demandanet.com/smerp2010/portal_doc/382.PDF>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Resolução SME nº 03/2016**, de 26 de janeiro de 2016. Estabelece Diretrizes, Normas e Prazos Para Entrega dos Planos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Ensino. São José do Rio Preto, SP, 26 jan. 2016. Disponível em: <http://riopreto.demandanet.com/smerp2010/portal_doc/492.PDF>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Unidades Prestadoras de Serviço**. 2017. Disponível em: <<http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/orgaos?op=viewForm&coTipoUnidade=9>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Unidades Escolares**. 2017. Disponível em: <http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/subportais_Show?c=131643>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Saresp tem a maior adesão de toda a sua história**. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saresp-tem-a-maior-adesao-de-toda-a-sua-historia/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP - Sistema de Rendimento Escolar do Estado de SP**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>. Acesso em: 12 jul.2017.

SÃO PAULO (Estado). **IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Sistema de Informações Municipais**. 2016. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/simeducao/perfil/view/index.php?codigo=498>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SCHERER, Regina Maria Duarte. **Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: Da constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/128902>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. **Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral ?**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-

graduação em Educação, Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Marta Leandro da; INÁCIO FILHO, Geraldo. Trajetória Histórico-Normativa do Planejamento Educacional: preceitos da Constituição Federal de 1988 à LDB nº 9394/96. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p.1318-1330, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7929/5911>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

_____. Planejamento Educacional na Legislação Brasileira: Questões introdutórias e Preceitos Normativos. In: LEÃO, Andreza Marques de Castro; MUZZETI, Luci Regina (Org.). **Abordagem Panorâmica Educacional: da Educação Infantil ao Ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 237-259.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC:: Solução ou Problema?** Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Serviço Editorial, 1995. 26 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/processo.html>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Florence Rodrigues. **Implantação e Implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral na Cidade de Goiânia**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35

VEIGA, Ilma Passos da *et al* (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2014. 192 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e Gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009. 220 p.

ZINET, Caio. **Governo interino não abrirá novas inscrições para o programa Mais Educação em 2016**. 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

ANEXOS**ANEXO A- FOTOGRAFIA AÉREA DO COMPLEXO EDUCACIONAL****FONTE: GOOGLE MAPS**

ANEXO B – FOTO DA ENTRADA DO COMPLEXO EDUCACIONAL**FONTE: GOOGLE MAPS**

ANEXO C – FOTO DA ENTRADA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: GOOGLE MAPS

ANEXO D – FOTO DA ENTRADA DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

FONTE: GOOGLE MAPS

ANEXO E – FOTO DO CAMPO DE FUTEBOL E CAIXA D'ÁGUA

FONTE: GOOGLE MAPS

ANEXO F – Lei 11.142 de 12 de março de 2012



LEI Nº 11.142
DE 12 DE MARÇO DE 2012.

Denomina "José Luiz Spotti" o Complexo Educacional Núcleo da Esperança – Vila Azul / Navarrete.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÚNIOR,
Prefeito do Município de São José do Rio Preto,
Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe
são conferidas por Lei;

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e
ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica denominado "**José Luiz Spotti**", o Complexo Educacional Núcleo da Esperança – Vila Azul / Navarrete.

Art. 2º - As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão por conta das dotações específicas do orçamento, suplementadas se necessário.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 12 de março de 2012.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÚNIOR
PREFEITO MUNICIPAL

ADILSON VEDRONI
PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO

Registrada no Livro de Leis e, em seguida publicada por afixação na mesma data e local de costume e, pela Imprensa Local.

ANEXO G - Lei 11.226 de 21 de junho de 2012



LEI Nº 11.142
DE 12 DE MARÇO DE 2012.

Denomina "José Luiz Spotti" o Complexo Educacional Núcleo da Esperança - Vila Azul / Navarrete.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÚNIOR,
 Prefeito do Município de São José do Rio Preto,
 Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe
 são conferidas por Lei;

FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e
 ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica denominado "**José Luiz Spotti**", o Complexo Educacional Núcleo da Esperança - Vila Azul / Navarrete.

Art. 2º - As despesas decorrentes da execução da presente Lei correrão por conta das dotações específicas do orçamento, suplementadas se necessário.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 12 de março de 2012.

VALDOMIRO LOPES DA SILVA JÚNIOR
PREFEITO MUNICIPAL

ADILSON VEDRONI
PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO

Registrada no Livro de Leis e, em seguida publicada por afixação na mesma data e local de costume e, pela Imprensa Local.

ANEXO H – AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2012

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

EM "Prof. Rodrigues Ferreira" - E-mail: nucleovazul.ef@gmail.com - Fone: (17) 3216-5837,
 Rodovia Vicinal José Domingues Netto, nº 3.500, km 3,5, Bairro Estância Navarrete, Cep 15087-000

E.M. "PROF. RODRIGUES FERREIRA"
AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR – 2012

A escola começou a funcionar em 11 de janeiro de 2012, localizada numa área rural da cidade, sem muitos recursos materiais e humanos, com alguns problemas na estrutura física, com toda a documentação a ser elaborada. Foi sem dúvida um grande desafio. Todas as propostas, documentos, ações tiveram o foco no aluno, na busca de construirmos uma escola de qualidade.

Ao longo do ano letivo, nas reuniões pedagógicas, conselhos de ciclos, conselhos escolares, reuniões de APM, HTPCs, PPMs, a equipe escolar pensou e repensou as práticas, as propostas elaboradas, as metas a serem alcançadas, avaliando constantemente o percurso de nossa caminhada. A presente avaliação oficializa o que toda a comunidade escolar pensa a respeito de nossa trajetória e foi elaborada por meio de uma Gestão Democrática otimizada pela participação efetiva dos Colegiados: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e tendo como referência os aspectos pedagógicos em primeiro plano; os aspectos administrativos como suporte para a concretização dos pedagógicos.

• Os Colegiados: A.P.M. e Conselho de Escola adotaram como parecer para a avaliação do Plano Escolar – 2012, a partir das metas estabelecidas, os seguintes conceitos: regular, bom, muito bom e excelente. Seguem abaixo metas e pareceres avaliativos dos Colegiados:

Meta 1: Promover a participação e o envolvimento da comunidade e das famílias com as atividades promovidas pela escola de Educação Integral.

• Avaliação da meta 1: Bom. Participação da comunidade escolar nos eventos promovidos pela escola, no cotidiano escolar, nas Reuniões Pedagógicas de Início de Ano Letivo e Final de Bimestre, Projetos Desenvolvidos.





PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Meta 2: Incentivar e aprimorar o hábito da leitura em nossos alunos através do Programa Ler e Escrever e do Projeto Formando Leitores (100% dos alunos).

- Avaliação da meta 2: Muito bom. Aumento dos procedimentos, atitudes e habilidades de leitura;

Meta 3: Trabalhar coletivamente para que todos os alunos alcancem as expectativas de aprendizagem.

- Avaliação da meta 3: Muito bom. A equipe escolar se mostrou aberta às discussões na tentativa de resolver problemas e criar melhores estratégias de ensino.

Meta 4: Buscar desenvolver domínio de leitura e escrita nos alunos de 8 anos – final do Ciclo I – 3º ano. Planejar intervenções a Apoio Pedagógico de acordo com as necessidades e dificuldades.

- Avaliação da meta 4: Bom. A equipe escolar empenhou-se no alcance da meta 4, porém muitos foram os entraves para alcançá-las em 100%. A principal dificuldade foi ter recebido alunos de diferentes escolas, a construção da identidade da escola, e uma quantidade grande de alunos com defasagem de conteúdo no 3º ano. Muitos problemas foram resolvidos, outros ainda precisam de mais investimentos, inclusive na conscientização das famílias para acompanhamento da vida escolar dos filhos. O Apoio Pedagógico foi feito com o acompanhamento da equipe gestora, em parceria entre os pares.

Meta 5: Formação de grupos de estudos de professores (reuniões de HTPC), visando à melhora no processo ensino-aprendizagem;

- Avaliação da meta 6: Muito bom. Nas reuniões de HTPC muitos estudos foram realizados visando a melhora dos processos de ensino e de aprendizagem. Vários temas foram abordados, dentre eles destacam-se: A linguagem escrita (construção do sistema e produções textuais); Proficiência Leitura; Resolução de Problemas; Campo Aditivo; Gestão de Sala de Aula; Propostas para a Educação Integral.





PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Meta 6: Buscar a conscientização ecológica — Preservar o Ambiente onde vivemos envolvendo 100% dos alunos;

- Avaliação da meta 7: Muito bom. Ações pautadas na conscientização, educação ambiental, foram constantemente desenvolvidas: criação da horta; criação de um jardim suspenso; adoção e cuidados com uma gata abandonada e encontrada na escola; incentivo a alimentação saudável e não desperdício de alimentos; cuidado com o ambiente escolar, destinado lixo, qualidade do ar (não às queimadas praticadas por muitas famílias); redução de lixo, coletividade na resolução de problemas e elaboração de propostas.

Meta 7: Mudanças de postura em relação à Avaliação envolvendo 100% dos professores.

- Avaliação da meta 8: Muito bom. Participação acima do esperado dos alunos nas avaliações internas e externas (Provinha Brasil e Saesp).

Meta 8: Desenvolver atividades físicas do programa Escola Saudável.

- Avaliação da meta 8: Bom. Desenvolvimento de diversos projetos vinculados ao bem estar físico.

Meta 9: Desenvolver as habilidades dos alunos em leitura, pesquisas, programas com as novas tecnologias.

- Avaliação da meta 9: Muito bom. Ao longo do ano letivo muitos investimentos foram feitos para desenvolver tais habilidades propostas na meta 9, como: rodas de leitura, indicação literária, visitas constantes à biblioteca da escola, aulas semanais em ambos os períodos no laboratório de informática, Sarau de Poesia, entre outros.





PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

• Segue um parecer dos professores a respeito do ano letivo de 2012 e com algumas propostas a serem discutidas no planejamento para o ano letivo de 2013:

"Durante o presente ano letivo a maioria das metas propostas no plano escolar foram alcançadas com grande êxito. Porém sentimos a necessidade de rever algumas e replanejá-las para 2013. Ações que desenvolvam a competência leitora e escritora devem ser priorizadas.

Diante da dinâmica de um grupo em construção, os projetos desenvolvidos proporcionaram aprendizagens significativas a toda a equipe escolar. Muitas parcerias produtivas foram feitas: escola-SME, escola-comunidade, escola-Parque Ecológico Educativo, escola de ensino fundamental-escola de educação infantil do Núcleo Vila Azul-Navarrete, escola-Complexo Educacional José Luis Spotti, professores-professores, professores-alunos, professores-alunos-funcionários, professores-funcionários, alunos-alunos.

Propomos que os projetos a serem planejados e desenvolvidos tenham o foco na Educação de Valores, para isso é necessário maior investimento nas parcerias entre professores-professores, funcionários-professores, comunidade-escola.

Colocamos como prioridade os projetos do Programa Ler e Escrever. Devem ser desenvolvidos na íntegra do 1º ao 5º ano, pois vemos como fundamentais para a evolução dos alunos no processo educativo com foco nas competências leitora e escritora, como expectativas de aprendizagens a serem alcançadas segundo os documentos oficiais da educação brasileira.

Enfatizamos também que se amplie e sistematize as propostas para a Educação Integral, efetivando o que as ações que o programa do MEC: Mais Educação nos aponta como essenciais".

Ações desenvolvidas pela escola: Programa Ler e Escrever, Escola Saudável, Educação Ambiental, Racionalização de Água e Energia Elétrica, Teste de Acuidade Visual, Momento Cívico, Teatro.

Foram desenvolvidas as seguintes promoções: Festa da Família, Festa Junina (período de aula), Semana da Criança, Lugares de Aprender (Paque Ecológico, CIECC,





PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Bosque Municipal, Mostras Pedagógicas), Assistência Psicológica, Fonoaudiológica, Odontológica, Fisioterapia por meio de parcerias com o serviço público.

Excelente trabalho desenvolvido pela profissional do Núcleo de Apoio Especializado, Professora Melissa Vollet, na promoção de uma Educação Inclusiva que é de suma importância.

O caminho para que a comunidade participasse dos Colegiados ativamente foi estabelecer uma relação de diálogo e aproximação, esclarecendo a importância da participação deles na escola e na vida escolar do filho, explicitando que o trabalho coletivo surte bons resultados, que a relação escola-família precisa ser de diálogo e entendimento. A comunidade precisa de esclarecimentos de como se dá o processo de participação.

Foi disponibilizado um blog para servir de canal de comunicação entre a equipe gestora, direção da escola e a comunidade escolar que foi:
<http://www.josienegestao.blogspot.com.br/>.

Foi explicado, à comunidade, o que é uma Gestão Democrática e sua importância para a melhoria da qualidade da escola e como exercício para cidadania e construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O processo de planejamento, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico seguem diversas etapas descritas abaixo.

No calendário escolar do ano de 2012, elaborado em conjunto com a comunidade, foram marcadas reuniões gerais e reuniões previamente agendadas com os colegiados - reuniões ordinárias e possibilidade das extraordinárias a fim de que houvesse um planejamento participativo acerca das questões pedagógicas. O diagnóstico da comunidade escolar, contou com a participação dos membros da comunidade escolar.

O Planejamento do Projeto Político Pedagógico foi feito em parceria com a escola que se localiza ao lado, de Educação Infantil, que atende a mesma comunidade escolar. A escola que atuo, fica localizada em um Núcleo – Núcleo da Esperança Vila Azul, localizado em uma área rural, afastado do centro e localizado na zona sul, que possui: Escola de Ensino Fundamental, Escola de Educação Infantil e um Complexo Educacional. Há uma preocupação muito grande dos três gestores: ensino fundamental, educação infantil e complexo educacional em trabalhar em parceria, pelo fato de atendermos a mesma comunidade escolar.





PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Em um dos dias do planejamento, no início deste ano, as duas equipes, Ensino Fundamental e Educação Infantil, se reuniram e fizeram uma visita em loco aos loteamentos de chácaras que as escolas atendem para investigar de perto a realidade vivida pelos alunos. Após, foram feitas discussões e o mapeamento da realidade social, econômica e cultural dos condomínios de chácaras irregulares, quatorze grandes loteamentos ao todo, os quais o Núcleo atende. Foram levantadas também questões relacionadas à infraestrutura das chácaras.

Foi feito o levantamento de dados, buscando diversas fontes, e o mapeamento desses dados, por meio de um diagnóstico da comunidade escolar, na qual a escola e, conseqüentemente, o núcleo está inserido.

O plano de ação foi discutido com a comunidade escolar e com o conselho escolar a fim de que fossem levantadas as considerações coletivas.

Dentre os problemas de planejamento e de implementação de atividades na escola que atuo, estão: por ser uma escola que iniciou o funcionamento em janeiro de 2012 demandou tempos e espaços curtos para discussão, planejamento e cuja implementação teve que ocorrer simultaneamente, devido a urgência da demanda foi preciso que o Projeto Político Pedagógico fosse discutido e implementado ao mesmo tempo, e simultaneamente lidar com todas as questões emergenciais que envolveram a organização de uma nova escola, demandando aspectos múltiplos de observação e organização por parte da equipe gestora que só, na segunda semana de maio, contou com uma Coordenação Pedagógica que permaneceu até o final do presente ano letivo, também houve por três vezes troca de auxiliar administrativa que auxilia na organização da secretaria da escola e aspectos administrativos e burocráticos. Por ser uma escola de período integral, de ensino fundamental e ser uma proposta nova no município, demanda diversas organizações para funcionar com uma quantidade inferior de funcionários e professores que a escola efetivamente necessitaria para atender os alunos da unidade escolar, a escola contou com dez classes em período integral, mas em diversos aspectos é contado como dez e não como vinte classes como seria a necessidade, uma vez que a unidade escolar atende esses mesmos alunos no período da manhã e da tarde.

Os indicadores da escola são inexistentes porque ela começou a funcionar em 2012. Os recursos, tem sido buscados, junto à comunidade por meio da Associação de Pais e



ANEXO I – AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2013

AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2013

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
1. Promover a participação e o envolvimento da comunidade e das famílias com as atividades promovidas pela escola de Educação Integral	-Promover trabalhos educativos com os alunos envolvendo a família visando à aquisição de conhecimentos básicos e elementares para o aprimoramento de atitudes na convivência escolar e social; -Realização de atividades no contra turno que visem a formação do ser integral.	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Famílias	Todo o ano letivo (intensificando o trabalho no início do ano letivo)	Atitude; Comportamento; Relacionamento.
AVALIAÇÃO				
<p>Nas atividades realizadas no Integral, a família sempre foi convidada a interagir nessa evolução, mas eles sempre se mantiveram indiferentes ao que acontecia com os filhos nessa etapa. Na Mostra Pedagógica no final do ano muitos se mostraram surpresos com as atividades que os filhos realizaram, chegando ao ponto de comentarem que irão cobrar atitudes diferentes do filho para o próximo ano.</p> <p>Quando a família participa do trabalho realizado na escola, passa a dar valor ao que o filho realiza e ao que a escola faz, e cria um sentimento de confiança na Equipe Escolar.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
2. Incentivar e aprimorar o hábito da leitura em nossos alunos através do Programa Ler e escrever e do Projeto Formando Leitores	- Leitura diária em sala de aula e nas oficinas de Tempo Integral; -Uso efetivo da biblioteca; -Disponibilização de livros incentivando o hábito de leitura; -Roda de leitura;	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Famílias	Todo o ano letivo e como prática social de Letramento	- Interesse na retirada de livro; - Escrita espontânea e reescrita; - Diálogos e conversas na roda da leitura.
AVALIAÇÃO				
<p>O acervo literário da escola era precário no início do ano, mas durante o ano letivo foram adquiridas várias obras sugeridas pelas docentes com a verba recebida do PDDE e com as arrecadações realizadas pela A.P.M. da escola. Paralelamente foi realizada pela Direção da Escola uma ação voltada ao interesse pela leitura que foi: a leitura feita da obra, a anotação na contra capa do livro com as impressões que houve pelo mesmo durante a leitura e o ato de deixar o livro em algum lugar da sala pra outro aluno ler. Como a escola é grande, foram disponibilizados um livro pra cada sala. O efeito foi muito positivo, uma vez que os alunos nos cercavam pelos corredores pra comentar sobre o livro lido.</p> <p>As rodas de leitura e a leitura diária foram realizadas tanto nas aulas do regular como do Integral e houve relatos que, caso algum professor deixasse de realizar a leitura na hora combinada a mesma era cobrada pelos alunos.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
3. Trabalhar coletivamente para que todos os alunos alcancem as expectativas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades diagnósticas no início e durante o ano letivo em todas as turmas de alunos; - Preparação coletiva de materiais para as aulas; - Preparo de material coletivo para o Apoio Pedagógico - Grupos de Estudo de acordo com a dificuldade, no Apoio Pedagógico, envolvendo os professores do 2º ao 5º Anos; 	Direção, Coordenação, Professores	Todo o ano letivo	Avaliação contínua dos alunos, sobretudo daqueles com desempenho insatisfatório em relação às expectativas de aprendizagem.
AVALIAÇÃO				
<p>A avaliação diagnóstica inicial foi essencial para nortear os trabalhos realizados durante todo o ano letivo, foi através dele que detectamos as dificuldades gerais e as individuais. Nas horas de preparo de materiais e durante os grupos de estudo esses pontos foram levantados e focados para o preparo de atividades coerentes com as reais necessidades de cada turma.</p> <p>Durante o replanejamento foi trabalhado as expectativas alcançadas no primeiro semestre e quais ainda deveriam ser atingidas.</p> <p>Nos HTPCs, as expectativas foram abordadas em forma de atividades em grupo.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
4. Buscar desenvolver domínio de leitura e escrita nos alunos de 8 anos – final do Ciclo I – 3º Ano Planejar intervenções e Apoio Pedagógico de acordo com as necessidades e dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar turmas com dificuldades específicas para as aulas de reforço; - Atender os alunos com defasagem e dificuldades no processo da construção da escrita e leitura. 	Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Famílias e Secretaria da Educação	Todo o ano letivo (de acordo com a necessidade dos alunos com dificuldade)	Acompanhamento do professor e da equipe escolar no processo ensino-aprendizagem dos alunos.
AVALIAÇÃO				
<p>Foram organizados grupos de reforço de acordo com as dificuldades individuais, onde as professoras atendiam alunos mesmo que não fossem da sua turma, mas que naquele momento necessitavam daquele atendimento. A criança circulava por todas as professoras de acordo com a necessidade do momento. Foi muito produtivo, visto que o professor se dedicava mais a uma área e com isso se aprofundava mais na dificuldade trabalhada.</p> <p>Embora esta meta trata-se de leitura, vale observar que o reforço de matemática também foi organizado de acordo com as dificuldades individuais.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
5. Formação de grupos de estudos de professores (reuniões de HTPC), visando à melhora no processo ensino-aprendizagem;	- Colocar em prática a teoria estudada; - Troca de experiências nos HTPCs, estudo de casos, mostra e divulgação de trabalhos pedagógicos, análise e reflexão sobre a prática pedagógica; - Abertura de discussão de temas sugeridos pelos professores. - Acompanhamento.	Direção, Coordenação, Professores, SME	Todo o ano letivo	Através dos dados e gráficos de aprendizagem dos alunos estabelecer constantemente ações para melhorar as práticas pedagógicas.

AVALIAÇÃO

Os HTPCs realizados durante o ano letivo foram muito produtivos, onde houve capacitação por parte do Coordenador e Diretora em continuação a formação do Programa Ler e Escrever, das atividades e pautas propostas pela acessoria da formadora Yara Miguel e Indira Mamede e outros projetos adotados pela SME. Procuramos desenvolver a interação nos HTPCs entre os professores do Ensino Integral e as professoras PEBI no sentido de sintonizar cada vez mais as atividades educacionais complementares com as aulas regulares, promover o diálogo entre as duas modalidades de ensino.

Houve sugestão por parte de professores sobre temas a serem abordados.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
6. - Buscar a conscientização ecológica - Preservar o Ambiente onde vivemos - Conscientização dos cuidados relativos aos animais envolvendo mudanças de atitudes - Evitar desperdício de água - Preservar e melhorar o espaço físico da escola - Incluir práticas saudáveis de alimentação	- Desenvolver nos alunos o cuidado com o Meio Ambiente levando-os a Conscientização Ecológica (Projeto Educação Ambiental — Reciclagem de Lixo); - Desenvolver várias atividades e reflexões para conscientizar os alunos a economizar água através das ações do projeto “Racionalização no consumo de água”; - Jardinar os canteiros, roçar o gramado, plantar novas mudas e continuidade do Projeto Horta; - Desenvolver o projeto Nutrição e Saúde, com a integração e participação dos alunos no plantio de legumes e hortaliças, usando-os no enriquecimento da merenda escolar; - Participação em atividades diversificadas.	Direção, Coordenação, professores, equipe escolar, alunos, famílias e comunidade	Todo o ano letivo	- Ações e reflexões contínuas da equipe escolar; - Observações, reflexões e análise de tabelas e gráficos estatísticos; - Participação e envolvimento de todos

AVALIAÇÃO

A professora Andrea, que atua no período integral, desenvolveu com todos os alunos da escola um projeto onde elas conseguiram doações de empresas e as famílias colaboraram com a doação de mudas para o plantio das mesmas na escola, enriquecendo nosso jardim e arredores das salas de aula.

A professora Jesyka do 2º ano também plantou cenouras em nossa horta, os alunos acompanharam o crescimento das mesmas, colheram e preparam um bolo com as mesmas.

Houve controle do desperdício de alimentos no horário do almoço, com acompanhamento das professoras do regular e integral.

Neste ano foi realizado em nossa escola, em parceria com a Secretaria do Meio ambiente e o Parque Ecológico, a “Primeira Conferência Infante Juvenil de Educação Ambiental” oportunidade em que foram levantados temas pertinentes à Educação Ambiental nos grupos de trabalho formados pelos alunos dos sextos anos, nesta ocasião, foram eleitos o Delegado e o suplente que representaram nossa escola na fase municipal.

A escola participou também do “Projeto Rio Preto Poético”, uma parceria do Parque Ecológico e Sesc, onde os alunos visitaram as nascentes existentes nas redondezas da escola. Em seguida, confeccionaram o cordel e a xilogravura, que fizeram parte de um livro editado pelo Sesc.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
7. Utilizar as Avaliações, tanto internas quanto externas, como mediadoras para mudanças nas ações escolares.	-Avaliação qualitativa e diagnóstica, visando a análise e a reflexão dos resultados obtidos. -Realização de avaliação contínua	Direção, Coordenação, Professores	Todo o ano letivo	- Autoavaliação dos resultados obtidos; - Retomada de ações mediante as necessidades

AVALIAÇÃO

Foram realizadas esse ano o SARESP, Prova Brasil e ANA. Os resultados ainda não foram divulgados e a escola ainda não tem resultados anteriores para comparação, verificando como o processo está se desenvolvendo.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
--------------	-------------------	---------------------	--------------------------	--

<p>8. Desenvolver atividades físicas do programa Escola Saudável.</p>	<p>-Aplicar os exercícios fundamentais de respiração e relaxamento. -Desenvolver o hábito de alimentação saudável, inclusive utilizando verduras e legumes cultivados pelos alunos na horta da escola.</p>	<p>Direção, Coordenação, Professores, Funcionários e principalmente as merendeiras.</p>	<p>Exercícios três vezes por semana, no início de cada período, durante o ano letivo.</p>	<p>Envolvimento e participação de todos.</p>
<p style="text-align: center;"><i>AVALIAÇÃO</i></p> <p>Não foi possível realizar os exercícios relativos ao Programa Escola Saudável pois não houve envio de profissional capacitado para orientar o mesmo. A equipe de professores da escola não conhecia os exercícios e assim não foi possível a realização do mesmo.</p> <p>Já os hábitos alimentares foram vastamente trabalhados, tanto pelas profissionais do Integral quanto do regular, pois os alunos realizam suas principais refeições na escola, o que facilitou a mediação.</p> <p>Houve também um grupo de profissionais da UBSF Cidade Jardim, formado por nutricionistas e enfermeiras que trabalharam junto aos alunos que apresentam excesso e baixo peso, os hábitos saudáveis de alimentação.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
9. Desenvolver as habilidades dos alunos em leitura, pesquisas, programas com as novas tecnologias.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do laboratório de informática para: a) promover a ação dos alunos em projetos, pesquisas e leituras críticas; b) envolvimento e integração com os outros projetos da escola; c) busca de novos recursos (durante as aulas); - Fortalecer a implementação do Laboratório de Informática e da Lousa Digital 	Direção, Coordenação, Professores, Monitor do laboratório de informática	Todo o ano letivo	Desenvolvimento das habilidades dos alunos mediante as novas tecnologias digital para melhoria na aprendizagem.

AVALIAÇÃO

Como o laboratório de informática e lousa digital foram instalados no Complexo, seu uso foi restrito às aulas do período integral, onde as professoras responsáveis pelas aulas de letramento e Língua Estrangeira puderam fazer uso destas tecnologias para o complemento das atividades.

Não havia um profissional que orientasse as professoras no caso de pane no sistema ou alguma orientação que os professores necessitavam. Alguns professores não tem muita habilidade com tecnologias digitais, o que dificultou seu uso nas aulas regulares.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
10. Promover eventos e atividades sociais e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Festa do sorvete; - Festa Caipira; - Festa da Família; - Festa da pizza; - Sorteios; - Palestras; - Parceria APM 	Equipe escolar; Comunidade	Todo o ano letivo	Maior integração escola/comunidade

AVALIAÇÃO

Neste ano foram realizadas a Festa da Família com uma participação efetiva dos familiares. O espaço da escola foi insuficiente para acomodar todos os que estavam na escola. Todos participaram do evento que contou com um Show de Talentos, tanto dos alunos quanto dos familiares.

Houve a Festa da Pizza e foi realizado um sorteio com o intuito de arrecadar verba para compra de livros paradidáticos, a participação foi satisfatória também.

Os membros da APM estiveram presentes nas reuniões realizadas e deram sugestões pertinentes á pauta apresentada.

Não conseguimos firmar muitas parcerias para realização de Palestras, esse é um ponto que necessita ser analisado para o próximo ano.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>11. Desenvolver o respeito entre as pessoas, levando em consideração as diferenças e os limites de cada um.</p> <p>-Priorizar o desenvolvimento do aluno em sua totalidade (cognitivo, afetivo, moral, social e físico);</p> <p>- Melhoria nas relações interpessoais.</p>	<p>-Realização de momentos em que os alunos reflitam sobre noções de cidadania: debates, momento de civismo com culto à bandeira e hinos nacional e municipal e reflexão sobre valores e atitudes nas diversas atividades escolares;</p> <p>-Elaborar regras de convivência;</p> <p>-Leituras e dramatizações;</p> <p>-Jogo cooperativos;</p> <p>-Análise de filmes, fatos do cotidiano, notícias e letras de músicas;</p> <p>-Dinâmicas;</p> <p>-Desenvolver a interação aluno/aluno e aluno/professor;</p> <p>-Trabalhar na sala de aula e outros espaços os direitos e deveres dos cidadãos.</p>	<p>Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Equipe escolar e Comunidade</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<p>-Participação dos alunos;</p> <p>-Auto-avaliação;</p> <p>-Considerar os avanços na aprendizagem através das avaliações diagnósticas e socialização</p>

AVALIAÇÃO

Esse tema foi abordado a todo momento pela equipe escolar. Foi trabalhado em sala de aula pelas professoras do regular e integral, em forma de projetos. Os profissionais que estão em contato direto com os alunos (cozinheiras, pessoal da limpeza, inspetores de alunos, guardas) sempre tiveram a cultura de tratar a todos com respeito e consideração, mas infelizmente os alunos demonstraram uma agressividade durante todo o ano que causou espanto á todos. Os diálogos entre si, mesmo com a mediação de uma pessoa, foram difíceis de serem realizadas. Os alunos sempre queriam manter sua opinião sobre tal fato e queriam firmar sua razão em agredir o próximo. Fato que aconteceu rotineiramente na escola, apesar da vigilância constante que houve de toda equipe escolar.

Essa agressividade se estendia em muitos momentos até dentro do transporte, havendo casos sérios de agressão dentro dos mesmos, inclusive com intervenção do Conselho Tutelar. Observado tais comportamentos, combinamos os HPTCs desenvolver alguma ação para diminuir a incidência de atos agressivos, foi sugerido pelas professoras PEB I o desenvolvimento do “Projeto Respeito”, este projeto foi desenvolvido em sala de aula, principalmente nos quartos e quintos anos, com atividades, leituras e cartazes.

Esperamos que para o próximo ano os alunos interiorizem e amadureçam, evitando que tais incidentes ocorram novamente.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
12. Levar os alunos a conhecer os sinais, regras e a refletir sobre a conduta das pessoas em relação ao trânsito.	-Palestras envolvendo alunos e a comunidade; -Capacitação dos professores para trabalhar com as atividades; -Visitar espaços educadores externos.	Equipe escolar, Comunidade, Secretaria Municipal de Educação.	Todo ano letivo.	Participação através de reflexões e envolvimento de todos.
AVALIAÇÃO				
Este item ficou restrito a atividades em sala de aula por iniciativa das professoras.				
Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
13. Manter nos alunos dos 6ºs anos os comportamentos, atitudes e valores desenvolvidos nos Ciclos I e II.	- Através de palestras e conferências, conscientizar os alunos da necessidade de se manter comportamentos e atitudes, comportamentos e valores desenvolvidos durante todo ciclo I e II.	Direção, Coordenação, professores, equipe escolar e alunos.	Todo ano letivo.	Envolvimento e participação de todos.
AVALIAÇÃO				
Foi possível manter esse comportamento até o final do 1º bimestre, mas depois já começaram a desenvolver comportamentos típicos da própria idade, que foram ao longo do ano letivo trabalhados coletivamente.				

São José do Rio Preto, 27 de dezembro de 2013.

ANEXO J – AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2014

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
1. Promover a participação e o envolvimento da comunidade e das famílias com as atividades promovidas pela escola de Educação Integral	-Promover trabalhos educativos com os alunos envolvendo a família visando à aquisição de conhecimentos básicos e elementares para o aprimoramento de atitudes na convivência escolar e social; -Realização de atividades no contra turno que visem a formação do ser integral.	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Famílias	Todo o ano letivo (intensificando o trabalho no início do ano letivo)	Atitude; Comportamento; Relacionamento.
AVALIAÇÃO				
A meta foi atingida de modo bastante satisfatório, com participação e envolvimento da comunidade tanto no aspecto pedagógico como nos eventos promovidos pela escola.				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
2. Incentivar e aprimorar o hábito da leitura em nossos alunos através do Programa Ler e escrever e do Projeto Formando Leitores	- Leitura diária em sala de aula e nas oficinas de Tempo Integral; -Uso efetivo da biblioteca; -Disponibilização de livros incentivando o hábito de leitura; -Roda de leitura;	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, alunos, Famílias	Todo o ano letivo e como prática social de Letramento	- Interesse na retirada de livro; - Escrita espontânea e reescrita; - Diálogos e conversas na roda da leitura.
AVALIAÇÃO				
A presente meta foi totalmente atingida, pois além das atividades da escola de tempo regular referentes ao Programa Ler e Escrever, o mesmo se estendeu às atividades na escola de Tempo Integral.				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
3.Trabalhar coletivamente para que todos os alunos alcancem as expectativas de aprendizagem	-Realização de atividades diagnósticas no início e durante o ano letivo em todas as turmas de alunos; -Preparação coletiva de materiais para as aulas; -Preparo de material coletivo para o Apoio Pedagógico - Grupos de Estudo de acordo com a dificuldade, no Apoio Pedagógico, envolvendo os professores do 2º ao 5º Anos;	Direção, Coordenação, Professores	Todo o ano letivo	Avaliação contínua dos alunos, sobretudo daqueles com desempenho insatisfatório em relação às expectativas de aprendizagem.
AVALIAÇÃO				
A equipe escolar trabalhou de forma conjunta para que essa meta fosse atingida na íntegra. Entretanto, sabemos das dificuldades de aprendizado de alguns alunos, mas para estes trabalhamos de forma individualizada com atividades diversificadas com o objetivo de maximizar suas potencialidades cognitivas.				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
4. Buscar desenvolver domínio de leitura e escrita nos alunos de 8 anos – final do Ciclo I – 3º Ano Planejar intervenções e Apoio Pedagógico de acordo com as necessidades e dificuldades.	-Organizar turmas com dificuldades específicas para as aulas de reforço; - Atender os alunos com defasagem e dificuldades no processo da construção da escrita e leitura.	Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Famílias e Secretaria da Educação	Todo o ano letivo (de acordo com a necessidade dos alunos com dificuldade)	Acompanhamento do professor e da equipe escolar no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

AVALIAÇÃO

Trabalhamos de forma intensiva nesta série, pois entendemos esta como uma das mais importantes do ciclo em questão. Dentre as atividades específicas para o terceiro ano, tivemos provas simuladas para as principais avaliações externas- SARESP e ANA. Desenvolvemos em parceria com a SME a produção de um livro dos alunos do terceiro ano B do Programa Ler e Escrever.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
5. Formação de grupos de estudos de professores (reuniões de HTPC), visando à melhora no processo ensino-aprendizagem;	-Colocar em prática a teoria estudada; - Troca de experiências nos HTPCs, estudo de casos, mostra e divulgação de trabalhos pedagógicos, análise e reflexão sobre a prática pedagógica; - Abertura de discussão de temas sugeridos pelos professores. -Acompanhamento.	Direção, Coordenação, Professores, SME	Todo o ano letivo	Através dos dados e gráficos de aprendizagem dos alunos estabelecer constantemente ações para melhorar as práticas pedagógicas.

AVALIAÇÃO

Organizamos os HTPCs para que eles acontecessem de forma conjunta com a Escola de Tempo Integral, onde foi possível a integração entre os pares. Tal organização ocorreu na otimização do tempo dos HTPCs de forma em que tivemos momentos específicos para cada segmento, onde trabalhamos o desenvolvimento dos projetos e necessidades de orientação pedagógica do grupo.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>6. -Buscar a conscientização ecológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preservar o Ambiente onde vivemos - Conscientização dos cuidados relativos aos animais envolvendo mudanças de atitudes - Evitar desperdício de água - Preservar e melhorar o espaço físico da escola - Incluir práticas saudáveis de alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver nos alunos o cuidado com o Meio Ambiente levando-os a Conscientização Ecológica (Projeto Educação Ambiental — Reciclagem de Lixo); - Desenvolver várias atividades e reflexões para conscientizar os alunos a economizar água através das ações do projeto “Racionalização no consumo de água”; - Jardinar os canteiros, roçar o gramado, plantar novas mudas e continuidade do Projeto Horta; - Desenvolver o projeto Nutrição e Saúde, com a integração e participação dos alunos no plantio de legumes e hortaliças, usando-os no enriquecimento da merenda escolar; -Participação em atividades diversificadas. 	<p>Direção, Coordenação, professores, equipe escolar, alunos, famílias e comunidade</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ações e reflexões contínuas da equipe escolar; - Observações, reflexões e análise de tabelas e gráficos estatísticos; -Participação e envolvimento de todos
AVALIAÇÃO				
<p>Esta meta foi trabalhada de forma interdisciplinar na escola de tempo regular e de forma mais sistemática na escola de Tempo Integral com as AECs.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>7. Utilizar as Avaliações, tanto internas quanto externas, como mediadoras para mudanças nas ações escolares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliação qualitativa e diagnóstica, visando a análise e a reflexão dos resultados obtidos. -Realização de avaliação contínua. 	<p>Direção, Coordenação, Professores</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação dos resultados obtidos; - Retomada de ações mediante as necessidades
AVALIAÇÃO				
<p>As avaliações externas indicam que a escola atingiu a média 6,0 no IDEB, estamos com melhores índices em leitura e Matemática, entretanto precisamos trabalhar de forma mais intensiva a escrita e produção textual. Para tanto, logo no início de 2015, começaremos dar ênfase nos HTPCs para esta questão e subsidiar a equipe com recursos metodológicos.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
8. Desenvolver atividades físicas do programa Escola Saudável.	-Aplicar os exercícios fundamentais de respiração e relaxamento. -Desenvolver o hábito de alimentação saudável, inclusive utilizando verduras e legumes cultivados pelos alunos na horta da escola.	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários e principalmente as merendeiras.	Exercícios três vezes por semana, no início de cada período, durante o ano letivo.	Envolvimento e participação de todos.

AVALIAÇÃO

Os hábitos alimentares foram intensivamente trabalhados, tanto pelas profissionais do Integral quanto do regular, pois os alunos realizam suas principais refeições na escola, o que facilitou a mediação.

Houve também um grupo de profissionais da UBSF Cidade Jardim, formado por nutricionistas e enfermeiras que trabalharam junto aos alunos que apresentam excesso e baixo peso, os hábitos saudáveis de alimentação.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
9. Desenvolver as habilidades dos alunos em leitura, pesquisas, programas com as novas tecnologias.	- Uso do laboratório de informática para: a)promover a ação dos alunos em projetos, pesquisas e leituras críticas; b)envolvimento e integração com os outros projetos da escola; c)busca de novos recursos (durante as aulas); -Fortalecer a implementação do Laboratório de Informática e da Lousa Digital	Direção, Coordenação, Professores, Monitor do laboratório de informática	Todo o ano letivo	Desenvolvimento das habilidades dos alunos mediante as novas tecnologias digital para melhoria na aprendizagem.

AVALIAÇÃO

A escola adquiriu diversos volumes de livros com o objetivo de melhorar esta meta. Intensificamos o uso da Biblioteca com sua utilização programada durante a semana, onde foram garantidas a todas as classes ações voltadas para melhorar a habilidade leitora do alunado.

Quanto ao uso de novas tecnologias, o laboratório do Complexo foi utilizado de forma intensiva pelos alunos e seus professores. Adquirimos com verba do PDDE notebook e impressora para uso de atividades pedagógicas, o que ajudou a melhorar o aprendizado dos alunos.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
--------------	-------------------	---------------------	--------------------------	--

10. Promover eventos e atividades sociais e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Festa do sorvete; - Festa Caipira; - Festa da Família; - Festa da pizza; - Sorteios; - Palestras; - Parceria APM 	Equipe escolar; Comunidade	Todo o ano letivo	Maior integração escola/comunidade
---	--	-------------------------------	-------------------	------------------------------------

AVALIAÇÃO

Esta meta foi plenamente atingida, pois foram realizados vários eventos durante o ano envolvendo toda comunidade escolar, com a finalidade de trazer as famílias para a escola. Um dos objetivos desses eventos é para que a comunidade possa ver o trabalho que está sendo realizado pela equipe escolar, momento este também aproveitado para angariar fundos para a APM com objetivo de subsidiar as necessidades de compra de materiais pedagógicos e insumos diversos.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>11. Desenvolver o respeito entre as pessoas, levando em consideração as diferenças e os limites de cada um.</p> <p>-Priorizar o desenvolvimento do aluno em sua totalidade (cognitivo, afetivo, moral, social e físico);</p> <p>- Melhoria nas relações interpessoais.</p>	<p>-Realização de momentos em que os alunos reflitam sobre noções de cidadania: debates, momento de civismo com culto à bandeira e hinos nacional e municipal e reflexão sobre valores e atitudes nas diversas atividades escolares;</p> <p>-Elaborar regras de convivência;</p> <p>-Leituras e dramatizações;</p> <p>-Jogo cooperativos;</p> <p>-Análise de filmes, fatos do cotidiano, notícias e letras de músicas;</p> <p>-Dinâmicas;</p> <p>-Desenvolver a interação aluno/aluno e aluno/professor;</p> <p>-Trabalhar na sala de aula e outros espaços os direitos e deveres dos cidadãos.</p>	Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Equipe escolar e Comunidade	Todo o ano letivo	<p>-Participação dos alunos;</p> <p>-Auto-avaliação;</p> <p>-Considerar os avanços na aprendizagem através das avaliações diagnósticas e socialização</p>

AVALIAÇÃO

Esse tema foi abordado a todo momento pela equipe escolar. Foi trabalhado em sala de aula pelas professoras do regular e integral, em forma de projetos. Os profissionais que estão em contato direto com os alunos (cozinheiras, pessoal da limpeza, inspetores de alunos, guardas) sempre tiveram a cultura de tratar a todos com respeito e consideração.

Em relação ao ano anterior os alunos tiveram uma melhora visível nas atitudes e relacionamento com os colegas, esta meta foi muito trabalhada por toda a equipe, visto que no ano anterior nossos resultados não foram satisfatórios.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
12. Levar os alunos a conhecer os sinais, regras e a refletir sobre a conduta das pessoas em relação ao trânsito.	-Palestras envolvendo alunos e a comunidade; -Capacitação dos professores para trabalhar com as atividades; -Visitar espaços educadores externos.	Equipe escolar, Comunidade, Secretaria Municipal de Educação.	Todo ano letivo.	Participação através de reflexões e envolvimento de todos.
AVALIAÇÃO				
Este item ficou restrito a atividades em sala de aula por iniciativa das professoras no período regular, assim como foi trabalhada no período integral nas AECs.				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
13. Manter nos alunos dos 6ºs anos os comportamentos, atitudes e valores desenvolvidos nos Ciclos I e II.	- Através de palestras e conferências, conscientizar os alunos da necessidade de se manter comportamentos e atitudes, comportamentos e valores desenvolvidos durante todo ciclo I e II.	Direção, Coordenação, professores, equipe escolar e alunos.	Todo ano letivo.	Envolvimento e participação de todos.
AVALIAÇÃO				
Neste ano de 2014, já decorridos três anos em que atendemos em tempo integral, os alunos apresentam hoje uma concepção bem diferente em relação ao ano anterior no que se refere ao ensino integral. Estes apresentaram uma melhora no relacionamento interpessoal, participando mais ativamente das atividades propostas no contraturno, modificando assim a concepção anterior de que o integral fosse apenas para recreação.				
SÃO JOSE DO RIO PRETO, 30 DE DEZEMBRO DE 2014.				

ANEXO K – AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2015

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
1. Promover a participação e o envolvimento da comunidade e das famílias com as atividades promovidas pela escola de Educação Integral	<p>-Promover trabalhos educativos com os alunos envolvendo a família visando à aquisição de conhecimentos básicos e elementares para o aprimoramento de atitudes na convivência escolar e social;</p> <p>-Realização de atividades no contra turno que visem a formação do ser integral.</p>	<p>Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Famílias</p>	<p>Todo o ano letivo (intensificando o trabalho no início do ano letivo)</p>	<p>Atitude; Comportamento; Relacionamento.</p>
<p>AVALIAÇÃO DA META</p> <p>Iniciamos o trabalho de envolvimento da comunidade com o objetivo de fortalecer a aprendizagem do aluno. Reuniões de pais e mestres, Escola de Pais , Festa da Família, Festa do Folclore, Jornal do Terceiro “C” , Mostra Pedagógica. Projeto Circo, Projeto Mais Educação, Desfile de Sete de Setembro., palestras e Natal na escola.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
2. Incentivar e aprimorar o hábito da leitura em nossos alunos através do Programa Ler e escrever e das aulas de literatura Infantil/ Leitura em Foco – Sacola Literária	<p>- Leitura diária em sala de aula e nas oficinas de Tempo Integral;</p> <p>-Uso efetivo da biblioteca;</p> <p>-Disponibilização de livros incentivando o hábito de leitura;</p> <p>-Roda de leitura.</p>	<p>Direção, Coordenação, Professores, Funcionários, Alunos, Famílias</p>	<p>Todo o ano letivo e como prática social de Letramento</p>	<p>- Interesse na retirada de livro;</p> <p>- escrita espontânea e reescrita;</p> <p>- Diálogos e conversas na roda da leitura.</p>
<p>AVALIAÇÃO DA META</p> <p>Esta meta foi trabalhada por todos os professores diariamente em sala de aula e nas visitas programadas semanalmente na biblioteca da escola, entretanto, ainda temos o desafio a superar na preservação, conservação, e na perda de livros, Procedimentos realizados na escola: Leitura inicial, Sacola Literária, Acervo de Gibi, visita semanalmente na biblioteca, Leitura Compartilhada; roda de leitura, leitura autônoma e colaborativa, leitura diária de jornal.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
3. Trabalhar coletivamente para que todos os alunos alcancem as expectativas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades diagnósticas no início e durante o ano letivo em todas as turmas de alunos; - Preparação coletiva de materiais para as aulas; - Preparo de material coletivo para o Apoio Pedagógico - Grupos de Estudo de acordo com a dificuldade, no Apoio Pedagógico, envolvendo os professores do 2º ao 5º Anos. 	Direção, Coordenação, Professores	Todo o ano letivo	Avaliação contínua dos alunos, sobretudo daqueles com desempenho insatisfatório em relação às expectativas de aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA META

Esta meta foi um esforço coletivo da escola como um todo, visto que todas as ações, seja pedagógica ou administrativa objetivou o alcance das expectativas de aprendizagem dos alunos. Os Horários de HTPC, PPM na escola e na SME, as visitas de acompanhamento do Coordenador em sala de aula, os acompanhamentos das Formadoras da SME na escola tiveram, como foi citado, atingir as expectativas de aprendizagem. Paralelamente a isso foi trabalhado o reforço com atividades diferenciadas para os alunos que apresentam alguma dificuldade. Oficina de Acompanhamento Pedagógico, Atendimento com o NAAE. Orientação aos pais, encaminhamento de alunos para especialistas. Inter setorial.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
4. Buscar desenvolver domínio de leitura e escrita nos alunos de 8 anos – final do Ciclo I – 3º Ano Planejar intervenções e Apoio Pedagógico de acordo com as necessidades e dificuldades.	<ul style="list-style-type: none"> - organizar turmas com dificuldades específicas para as aulas de reforço ; - Atender os alunos com defasagem e dificuldades no processo da construção da escrita e leitura. 	Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Famílias e Secretaria da Educação	Todo o ano letivo (de acordo com a necessidade dos alunos com dificuldade)	Acompanhamento do professor e da equipe escolar no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

AVALIAÇÃO DA META

Além das ações descritas na avaliação da meta 3, foram realizados reforço para alunos com dificuldades, professores participaram da formação no PNAIC, alunos do terceiro ano em parceria com o Programa Mais Educação, Trabalho com as AECs com os clássicos literários.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
5. Formação de grupos de estudos de professores (reuniões de HTPC), visando à melhora no processo ensino e aprendizagem;	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em prática a teoria estudada; - troca de experiências nos HTPCs, estudo de casos, mostra e divulgação de trabalhos pedagógicos, análise e reflexão sobre a prática pedagógica; - Abertura de discussão de temas sugeridos pelos professores. - Acompanhamento. 	Direção, Coordenação, Professores, SME	Todo o ano letivo	Através dos dados e gráficos de aprendizagem dos alunos estabelecer constantemente ações para melhorar as práticas pedagógicas.

AVALIAÇÃO DA META

Os HTPCs realizados durante todo ano letivo tiveram como propósito a formação continuada dos educadores desta U.E., estes Horários foram predominantemente de estudos de teorias pedagógicas, metodologias de ensino e práticas de ensino, conforme consta nas pautas registradas em livro próprio. Em paralelo foram também estudos referentes a: música, avaliação, jogos matemáticos, educação inclusiva.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>6. -Buscar a conscientização ecológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preservar o Ambiente onde vivemos - Conscientização dos cuidados relativos aos animais envolvendo mudanças de atitudes - Evitar desperdício de água - Preservar e melhorar o espaço físico da escola - Incluir práticas saudáveis de alimentação 	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver nos alunos o cuidado com o Meio Ambiente levando-os a Conscientização Ecológica (Projeto Educação Ambiental — Reciclagem de Lixo); - Desenvolver várias atividades e reflexões para conscientizar os alunos a economizar água através das ações do projeto “Racionalização no consumo de água”; - Jardinar os canteiros, roçar o gramado, plantar novas mudas e continuidade do Projeto Horta; - Desenvolver o projeto Nutrição e Saúde, com a integração e participação dos alunos no plantio de legumes e hortaliças, usando-os no enriquecimento da merenda escolar; -Participação em atividades diversificadas. 	<p>Direção, Coordenação, professores, equipe escolar, alunos, famílias e comunidade</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ações e reflexões contínuas da equipe escolar; - Observações, reflexões e análise de tabelas e gráficos estatísticos; -Participação e envolvimento de todos

AValiação da Meta

Foi realizado um trabalho diário com as classes, especificamente nos quartos anos projeto “lixo”; quinto ano com o projeto “ Universo ao Meu redor”. AECs de Educação Ambiental. Educação Alimentar, Refeição. Economia de água e energia elétrica, uso racional da água e da energia elétrica como conteúdos escolares e como prática de vida. Com relação a este item, mais do que conteúdos factuais, esta meta refere-se a conteúdos atitudinais, ou seja, seria desejável que as crianças a partir desses estudos tivessem uma mudança de atitude com relação a ao meio ambiente, entretanto, mudança de hábito exige um esforço continuado tanto na escola quando em casa. Tais atitudes desejáveis nem sempre são praticados em casa assim como na escola.

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
7. Utilizar as Avaliações, tanto internas quanto externas, como mediadoras para mudanças nas ações escolares.	-Avaliação qualitativa e diagnóstica, visando a análise e a reflexão dos resultados obtidos. -Realização de avaliação contínua	Direção, Coordenação, Professores	Todo o ano letivo	- Autoavaliação dos resultados obtidos; - Retomada de ações mediante as necessidades
AVALIAÇÃO DA META				
<p>Análise dos resultados das avaliações externas são utilizadas para adequação das atividades em sala de aula. Avaliações diagnósticas, sondagens de hipóteses de leitura, simulados de avaliações externas. Acompanhamento das avaliações bimestrais.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
8. Desenvolver atividades físicas do programa Escola Saudável.	-Aplicar os exercícios fundamentais de respiração e relaxamento. -Desenvolver o hábito de alimentação saudável, inclusive utilizando verduras e legumes cultivados pelos alunos na horta da escola.	Direção, Coordenação, Professores, Funcionários e principalmente as merendeiras.	Exercícios três vezes por semana, no início de cada período, durante o ano letivo.	Envolvimento e participação de todos.
AVALIAÇÃO DA META				
<p>Foi trabalhado Relaxamento e Consciência Corporal como parte integrante do currículo escolar, principalmente nas AECs que tiveram duas aulas por semana em cada sala. Dentro desta disciplina, foi trabalhada as categorias da cultura do movimento.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>9. Desenvolver as habilidades dos alunos em leitura, pesquisas, programas com as novas tecnologias.</p>	<p>- Uso do laboratório de informática para:</p> <p>a) promover a ação dos alunos em projetos, pesquisas e leituras críticas;</p> <p>b) envolvimento e integração com os outros projetos da escola;</p> <p>c) busca de novos recursos (durante as aulas);</p> <p>- Fortalecer a implementação do Laboratório de Informática e da Lousa Digital</p>	<p>Direção, Coordenação, Professores, Monitor do laboratório de informática</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<p>Desenvolvimento das habilidades dos alunos mediante as novas tecnologias digital para melhoria na aprendizagem.</p>
<p>AVALIAÇÃO DA META</p> <p>Foi trabalhado atividades com Lousa digital, foi adquirido TVs para algumas salas de aula. Conexão do saber. Educação Musical e Jogos de raciocínio lógico.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>10. Promover eventos e atividades sociais e culturais</p>	<p>- Festa do sorvete; Festa Caipira; Festa da Família;</p> <p>- Festa da pizza;</p> <p>- Sorteios;</p> <p>Palestras;</p> <p>- Parceria APM.</p>	<p>Equipe escolar;</p> <p>Comunidade</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<p>Maior integração escola/comunidade</p>
<p>AVALIAÇÃO DA META</p> <p>Foi realizado em conjunto com o Complexo Educacional promoções e eventos (Festa da Família , Festa Do Folclore, Mostra Pedagógica)</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
<p>11. Desenvolver a Educação em valores / Cultura da Paz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Realização de momentos em que os alunos reflitam sobre noções de cidadania: debates, momento de civismo com culto à bandeira e hinos nacional e municipal e reflexão sobre valores e atitudes nas diversas atividades escolares; -Elaborar regras de convivência; -Leituras e dramatizações; -Jogo cooperativos; -Análise de filmes, fatos do cotidiano, notícias e letras de músicas; -Dinâmicas; -Desenvolver a interação aluno/aluno e aluno/professor; -Trabalhar na sala de aula e outros espaços os direitos e deveres dos cidadãos. 	<p>Direção, Coordenação, Professores, Alunos, Equipe escolar e Comunidade</p>	<p>Todo o ano letivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participação dos alunos; -Auto-avaliação; -Considerar os avanços na aprendizagem através das avaliações diagnósticas e socialização
<p>AVALIAÇÃO DA META</p> <p>Foi realizado durante o ano atividades educativas complementares (AECs) no Complexo Educacional José Luiz Spotti sobre essa disciplina, assim como em sala de aula no período regular. Os professores trabalharam leituras que envolvem o tema, filmes, jogos e a prática da convivência entre os pares.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
12. Levar os alunos a conhecer os sinais, regras e a refletir sobre a conduta das pessoas em relação ao trânsito. (Projeto Teatrânsito)	-Palestras envolvendo alunos e a comunidade; -Capacitação dos professores para trabalhar com as atividades; -Visitar espaços educadores externos.	Equipe escolar, Comunidade, Secretaria Municipal de Educação.	Todo ano letivo.	Participação através de reflexões e envolvimento de todos.
AVALIAÇÃO DA META				
<p>Apesar da escola nesse ano não ter participado do teatrânsito, foi desenvolvido com os alunos em sala de aula, temas sobre a importância às regras do trânsito, lei seca e o respeito aos usuários que transitam pelas vias urbanas de modo geral.</p>				

Metas	Atividades	Responsáveis	Datas Importantes	Indicadores de Acompanhamento e avaliação
13. Desenvolver atitudes, comportamentos e valores com relação às aulas do Período Integral.	- Palestras envolvendo alunos e comunidade; - Capacitação dos professores para trabalhar com atividades; - Visitar espaços educadores externos.	Direção, Coordenação, professores, equipe escolar e alunos.	Todo ano letivo.	Envolvimento e participação de todos.
AVALIAÇÃO DA META				
<p>Essa meta foi trabalhada de forma incansável diariamente, pois a Educação de tempo Integral é feita a todo o momento entre todo o grupo, gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade. Houve palestras sobre o cuidado com o uso da internet, com a Dra Adriana Cansian, Ciberlullyng nas AECs com a professora Larisse e aulas de Ensino Religioso desenvolvendo valores e atitudes voltado para a finalidade da religiosidade e não da religião em si.</p>				
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 29 DE DEZEMBRO DE 2015.				

ANEXO L - AVALIAÇÃO DO PLANO ESCOLAR 2016

METAS PARA 2016 DE ACORDO COM A AVALIAÇÃO FEITA NO PLANO 2015 E RESOLUÇÃO SME Nº 03/2016

De acordo com o artigo 3º da Resolução SME nº 03/2016, detalhamento dos objetivos e conforme estudos sobre os mesmos com os colegiados, coordenador pedagógico, corpo docente, pessoal administrativo e pais de alunos, elaboramos as seguintes metas para serem cumpridas durante o ano corrente:

1. Ensino e Aprendizagem

- Assegurar a permanência e o acesso do aluno na escola;
- Totalizar o maior número possível de alunos nos 3ºs anos em hipótese de escrita alfabética utilizando-se de um ambiente alfabetizador, estimulando a leitura em diversos momentos na escola e fora dela, trabalhando com oficinas de letramento e alfabetização, utilização da biblioteca;
- Concretizar as ações propostas nos Conselhos de Classe principalmente no tocante a avaliação e a efetivação no processo de ensino e -aprendizagem;
- Conscientizar seus responsáveis à necessidade da frequência e a participação escolar da vida de seus filhos;
- Desenvolver nos professores a busca pelo conhecimento teórico para subsidiar as práticas educativas visando a formação integral do aluno;
- Desenvolver o programa do Ler e Escrever, CEDAC, entre outros programas da SME, bem como projetos desenvolvidos na escola (Geloteca em Ação, Alimentação Saudável, Meio Ambiente, etc) junto aos alunos e professores da Unidade Escolar;
- Encaminhar e acompanhar junto a professora do AEE, os alunos com necessidades especiais;
- Melhorar o desempenho na escrita dos alunos de 4ºs e 5ºs anos através da leitura, trabalhando com as oficinas de escrita e letramento, fazendo reforço, estimulando a leitura de diferentes materiais, tais como, gibis, jornais, livros paradidáticos entre outras;
- Ofertar atividades complementares para recuperação paralela;
- Procurar conhecer o aluno e respeitá-lo como protagonista de sua própria história;
- Promover atividades culturais, artísticas e esportivas;
- Proporcionar espaços educativos dentro da escola;

- Realizar coletivamente o acompanhamento sistemático das avaliações externas, propondo ações práticas de intervenção;

1.1. Ações

- Buscar a conscientização dos pais por meio de reuniões, sobre a importância de acompanhar a vida escolar de seus filhos;
- Conscientizar os alunos sobre a necessidade de melhorar o empenho nos estudos;
- Promover a integração da equipe escolar nas reuniões pedagógicas;
- Trabalhar de forma conjunta com todos os professores dos Ciclos I, II e III, integrando os períodos matutino e vespertino, para que haja coesão nos conteúdos trabalhados, através dos registros e estudos realizados nos HTPCs e PPMs coletivos;
- Coordenar os HTPCs, proporcionando aos docentes possibilidades e reflexões sobre as práticas pedagógicas, através de estudos de casos, troca de experiências, etc;
- Promover atividades diferenciadas tais como exposições, festas, passeios, que visem trazer a comunidade para a escola.
- Adquirir materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos necessários ao enriquecimento das aulas.

1.2. Responsáveis, prazo e recursos

O tempo de desenvolvimento das atividades será todo o ano letivo.

Os recursos utilizados para alcançarmos estas metas serão disponibilizados pela APM e SME.

As ações citadas acima deverão ser desenvolvidas pelos professores e equipe gestora com a participação da APM e Comunidade Escolar.

AVALIAÇÃO

A Escola de modo geral assegurou o acesso dos alunos para o ano letivo, quanto à permanência àqueles que ultrapassaram o nº de faltas foi comunicado as famílias a respeito, oferecida compensação de ausência e esgotadas todas as possibilidades foram encaminhados para o Conselho Tutelar. Com relação à aprendizagem dos alunos dos 1^{os}

aos 5^{os} anos foram oferecidas atividades que favoreceram a aprendizagem na sua totalidade.

Os professores receberam formação continuada internamente nas reuniões de HTPC e Preparo de Material, assim como a participação de encontros quinzenais promovidos pela SME. Os projetos desenvolvidos na UE, Geloteca em Ação, Alimentação saudável, meio ambiente e as atividades educativas complementares foram bastante produtivas para o aprendizado dos alunos. Com relação as avaliações externas e internas, os alunos se destacaram superando os objetivos propostos no início do ano, atingindo o resultado de 6.7, superando assim, a meta estabelecida da escola de 6.0 e da SME de 6.3.

A escola adquiriu materiais pedagógicos diversos, que foram de grande valia para o enriquecimento do aprendizado dos alunos. As atividades propostas no Planejamento de Ensino se deu durante o ano letivo em integração Escola e Complexo Educacional.

2. Clima Escolar

- Divulgar Normas de Gestão e Convivência, Regimento Escolar, construir o Projeto Político Pedagógico;
- Desenvolver o Projeto Institucional: "As Riquezas da Nossa Terra", junto aos alunos e equipe escolar, para desenvolver a percepção dos alunos no tocante às tradições e valores culturais do interior paulista.
- Desenvolver uma equipe participativa e unida desenvolvendo laços de afetividade entre os pares;
- Incentivar a participação de pais e comunidade escolar nas tomadas de decisões dentre outras no âmbito escolar;
- Conscientizar a comunidade escolar como um todo a sua função educativa, realizando um trabalho cooperativo em todos os setores da escola;
- Assegurar um clima de paz na escola, com liderança, ordem, disciplina, segurança, compromisso e ambiente próprio, para que o aluno permaneça na escola com êxito, para a qualidade de ensino ser alcançada;
- Construir com a comunidade escolar ações propostas no Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Trabalhar a Mediação de conflitos.

2.1. Ações

- Mediar conflitos sempre que necessário;
- Participar dos cursos oferecidos sobre o tema juntamente com a comunidade escolar;
- Realizar reuniões pedagógicas e administrativas de acordo com o calendário escolar, assim como as reuniões extraordinárias;
- Proporcionar a participação ativa dos funcionários nas reuniões, visando tomadas de decisões e opiniões sobre temas relacionados com o andamento escolar,
- Realizar intervenções pontuais da equipe gestora sobre trabalhos realizados pelos docentes, possibilitando a reflexão e melhoria do atendimento a comunidade escolar;

2.2. Responsáveis, prazo e recursos

As ações citadas no item anterior deverão ser desenvolvidas pelos professores e equipe Gestora com a participação da APM e Comunidade Escolar.

O desenvolvimento das atividades será realizado durante o ano letivo.

Os recursos utilizados para as metas propostas serão disponibilizados pela APM e SME.

AVALIAÇÃO

As normas de Gestão e Convivência, o regimento escolar e Plano Escolar foram desenvolvidos junto à comunidade.

O Projeto Político Pedagógico ainda está em desenvolvimento, entretanto as ações estão consolidadas. O Projeto Pedagógico "As riquezas na nossa Terra" foi desenvolvido durante o ano letivo, no qual cada sala desenvolveu um tema relacionado ao projeto, que culminou com a realização da II Mostra Pedagógica, envolvendo toda a comunidade Escolar. O sucesso do trabalho se deu devido ao envolvimento de toda equipe escolar, fortalecendo os laços afetivos entre os pares, garantindo assim, um clima de paz, segurança, ordem, disciplina e comprometimento de todos. Quanto aos conflitos que eventualmente ocorreram, seja entre funcionários, professores, alunos e pais, houve a mediação entre os pares, reestabelecendo a paz necessária.

Foram realizadas reuniões durante o ano pela gestora junto aos funcionários sobre temas relacionados com o andamento escolar.

3. Pais e Comunidade

- Trazer a comunidade para o âmbito escolar com a participação ativa na vida escolar dos filhos;
- Promover a participação da comunidade escolar nos eventos realizados, projetos, Conselho e APM;
- Proporcionar palestras com temas relevantes e pertinentes para a comunidade;
- Capacitar professores e funcionários, bem como aprimorar a própria formação;
- Conceder estágios para futuros profissionais da educação;
- Trabalhar a Mediação com a comunidade escolar.

3.1 Ações

- Reuniões com os pais e com a participação dos professores e funcionários, quando necessário;
- Reuniões de APM e Conselho de Escola, com a finalidade de mantê-los informados e de contar com a participação nas decisões dos acontecimentos da escola, tais como festas, passeios, gastos a serem feitos, etc;
- Valorizar a participação de todos como educadores, buscando sempre orientar a função e importância da família na vida de cada um dos alunos, através de palestras com profissionais, quando se fizerem necessárias;
- Promover reuniões com salas, separadamente, se forem necessárias, a fim de resolver conflitos, através da Mediação.
- Garantir, incentivar e fiscalizar a criação, a efetivação, o funcionamento do Grêmio Estudantil desde sua formação, eleição dos membros e reuniões.

3.2. Responsáveis, prazo e recursos

Todas as ações citadas no item anterior deverão ser desenvolvidas pelos professores e equipe Gestora com a participação da APM e Comunidade Escolar.

O tempo de desenvolvimento das atividades será todo o ano letivo.

Os recursos utilizados para alcançarmos estas metas serão disponibilizados pela APM e SME.

AVALIAÇÃO

Todas as ações desenvolvidas na UE foram realizadas com a participação da APM e comunidade Escolar, a qual é atuante e participativa.

Para o ano letivo concluímos a meta da aquisição dos televisores em todas as salas de aula, adquiridas com recursos próprios e de PDDE. Outra meta era a construção de um quiosque, o qual foi construído pela SME e posteriormente a UE recebeu mais dois quiosques para a realização das atividades extraclasse. No decorrer do ano letivo programamos uma nova meta, que é o conforto térmico para os alunos. Com as arrecadações recebidas pela APM foi possível adquirir 6 aparelhos de ar condicionado, atendendo às necessidades da UE e do Complexo Educacional José Luis Spotti. A escola em parceria com a comunidade pretende concluir a meta estabelecida até o final do ano letivo de 2017.

As reuniões de pais e mestres ocorreram bimestralmente, sendo uma delas contemplada com uma palestra sobre a violência contra a mulher, promovida pela Secretaria da Mulher do Município.

Outras ações ocorreram na escola, como: "Sorriso é coisa séria", Vacinação contra HPV e febre amarela, "Saúde bucal", agentes da saúde com teatro sobre a dengue, "Cinemóvel", "Furnas Educa", "Festa da família", "Festa da primavera", "Eleição do Rei e Rainha da primavera", Semana da criança, e, finalmente, a "II Mostra Pedagógica" com o tema: "Riquezas na nossa terra".

As reuniões de pais e mestres buscaram atender o trabalho pedagógico e o administrativo com prestação de contas, para a comunidade, tornando assim uma gestão democrática e transparente, pois os pais tem voz no Conselho.

4. Gestão de Pessoas

- Incentivar funcionários e membros das instâncias colegiadas a participarem de capacitações promovidas pela SME e empresas terceirizadas;
- Motivar o espírito de companheirismo e cooperação de todos os envolvidos no processo educacional de nossos alunos;

4.1 Ações

- Através de reuniões mensais, ou de acordo com as necessidades, conscientizar os funcionários, professores e equipe pedagógica a necessidade do

compromisso de todos com as ações da escola, em prol de uma educação de qualidade;

- Promover momentos de integração entre a comunidade escolar;
- Divulgar o trabalho realizado na escola nas reuniões de pais e na Mostra Pedagógica;
- Realizar intervenções pontuais com os docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio de atendimento individualizado, em grupo e observação das aulas.

4.2. Responsáveis, prazo

As ações citadas no item anterior deverão ser desenvolvidas pelos professores e equipe Gestora.

O tempo de desenvolvimento das atividades será durante o ano letivo.

AVALIAÇÃO

As ações do item 4. Gestão de Pessoas, foram contempladas no item 2. Clima Escolar, tais como: incentivar a equipe escolar a participar das ações propostas pela escola, promovendo momentos de integração entre a comunidade escolar para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

5. Gestão de Processos e Resultados

- Acompanhamento sistemático das avaliações externas (SARESP, ANA, PROVA BRASIL E PROVINHA BRASIL) promovendo ações para melhorar o índice de conhecimento;
- Diminuir as taxas de reprovação;
- Garantir acesso e permanência dos alunos, realizando a notificação ao Conselho Tutelar e SME, quando necessário;
- Promover momentos de reflexão e reuniões com o corpo docente a fim de identificar as dificuldades de aprendizagem.
- Estabelecer estratégias (reforço, simulados, atividades do Saresp e Prova Brasil) para melhorar os índices das avaliações externas e internas.
- Realizar avaliação diagnóstica processual com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos a níveis cada vez mais elevados.

5.1 Ações

- Promover avaliações individuais e intervenções a fim de propiciar avanços no processo ensino e aprendizagem;
- Estimular a utilização da biblioteca, nas oficinas de letramento e alfabetização, com intervenções pontuais;
- Implantar projetos de leitura com exposição de trabalhos, cantinhos de leitura, cartazes e oficinas;
- Aumentar o acervo da Biblioteca com a compra ou doação de livros.

5.2 Responsáveis, prazo e recursos

As ações citadas no item anterior deverão ser desenvolvidas pelos professores, equipe Gestora, APM e comunidade.

Os recursos utilizados para alcançarmos tais metas serão disponibilizados pela APM e SME.

O tempo de desenvolvimento das atividades será durante o ano letivo.

AVALIAÇÃO

É realizado no início do ano a avaliação diagnóstica processual dos alunos levando em consideração o saber do mesmo como ponto de partida.

A escola tem como meta diminuir as taxas de reprovação e acompanhar sistematicamente as avaliações como SARESP, ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil, para melhorar o índice de conhecimento.

Ficou estabelecido com o grupo que, após finalizada a meta dos aparelhos de ar condicionado, será lançada a meta para enriquecer o acervo da biblioteca, seja através de doação ou compra de livros. Neste ano houve o projeto "Geloteca em ação" com doações de muitos volumes, contemplando principalmente os alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos.

6. Infraestrutura

- Conservar a estrutura física do prédio;
- Construir quiosques para melhor atendimento dos alunos;
- Aumentar a arborização da escola;
- Disponibilizar diferentes espaços para realização das atividades;
- Conscientizar os alunos da importância da conservação do prédio.

6.1 Ações

- Enviar ofícios à SME e acompanhar o trâmite;
- Realizar pequenos reparos no prédio e suas dependências;
- Adquirir, quando necessário, materiais para a manutenção do prédio escolar;
- Incentivar a participação dos pais nos eventos com a finalidade de adquirir equipamentos para uso dos alunos;
- Solicitar consertos e reposições para a manutenção em geral.

6.2 Responsáveis, prazo e recursos

As ações citadas no item anterior deverão ser desenvolvidas pelos professores, equipe Gestora, APM e comunidade.

Os recursos utilizados para alcançarmos tais metas serão disponibilizados pela APM e SME.

O tempo de desenvolvimento das atividades será durante o ano letivo.

AVALIAÇÃO

Durante todo o ano letivo é feita a conservação do prédio escolar com recursos próprios e com a manutenção da SME. Como já citado em itens anteriores, a escola disponibiliza diferentes espaços, como quiosques, quadra de areia, play ground e quadra coberta. Há um projeto para o ano letivo de 2017 entre escola e Secretaria do Meio Ambiente para a arborização do espaço entre a escola e o Complexo Educacional.

Várias ações foram propostas e realizadas para a compra de materiais pedagógicos, televisores e aparelhos de ar condicionado e trabalho junto à comunidade escolar a importância da conscientização em conservar os espaços escolares, mantendo-os sempre limpos, arejados e conservados.

ANEXO M – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA UNIDADE ESCOLAR



PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CONTROLE DE DOCUMENTOS E ARQUIVO

Protocolo nº 10309

Controle nº 2017289336

Origem: EM PROF RODRIGUES FERREIRA

Responsável: MARIA LUIZA DA SILVA BORGES

Assunto: Ofício nº 44/17 – Osvaldo Luis Bauch, solicita autorização para menção do nome da Unidade Escolar em sua dissertação.

Data: 04/09/2017

Supervisora Priscila

Manifestação:

De acordo.

A Consideração Superior.

Priscila B. Borduqui Campos 25
Priscila B. Borduqui Campos 29
RG: 34.972.670-X 47
Supervisor de Ensino

Em ___/___/2017

Carimbo e assinatura do responsável

De acordo.
Encaminha-se à
UE para ciência.
Andréa Ferreira
Andréa Ferreira
RG: 21.582.201-8
Coordenadora Pedagógica
11/09/2017

De acordo,

Secretaria Municipal da Educação, ___/___/2017





PREFEITURA DE
RIO PRETO
EDUCAÇÃO

2017289336

E.M. PROFº RODRIGUES FERREIRA

São José do Rio Preto, 01 de setembro de 2017.

Ofício 44/2017

A

Ilma. Sra.

Sueli Petronília Amâncio Costa

Secretária Municipal de Educação

Assunto: Solicitação de autorização.

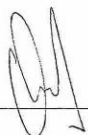
Eu, Osvaldo Luis Bauch, Coordenador da E.M. Prof. Rodrigues Ferreira, venho por meio deste, solicitar a menção do nome da escola Rodrigues Ferreira e as metas contidas nos Planos Escolares desta U.E. na minha dissertação de mestrado pela UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Esta pesquisa tem como base a análise documental e histórico-organizacional da implantação das escolas de tempo integral de ensino fundamental nos Complexos Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,

De acordo
Maria Luiza da Silva Borges
Maria Luiza da Silva Borges
RG 17.518.652-2
Diretor de Escola


Osvaldo Luis Bauch
RG 18.095.205-5
Coordenador de Escola

- Protocolo SME -
-01-Set-2017-14:40-010397-1/2

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua General Glicério, 3947 - Vila Imperial - CEP 15015-400 - São José do Rio Preto - Telefone (17) 3211 4000
gabinete.smedu@riopreto.sp.gov.br - www.riopreto.sp.gov.br